

**Seconde partie:**

**Les calculs des acteurs**

# **Chapitre V**

## **Du choix de l'acteur au système**

L'élève, acteur de son orientation, procède par des prises de décisions successives. Les choix opérés se réfèrent à une rationalité qu'il convient de décrire. Deux modèles théoriques s'opposent par paires: le modèle de M. Crozier et E. Friedberg (1977), d'une part, et celui de J. G. March et H. A. Simon (1991), d'autre part.

## **I/ LE MODELE A PRIORI ET LE MODELE A POSTERIORI DE RATIONALITE**

### **A/ LE MODELE SYNOPTIQUE OU A PRIORI**

Il pose des postulats a priori sur le comportement humain:

- L'acteur possède toutes les informations sur la situation,
- Il n'y a pas d'ambiguïté sur les objectifs de l'action,
- Tous les participants d'un système ont les mêmes valeurs,
- Les ressources sont également disponibles pour tous les acteurs.

Cependant, pour séduisant qu'il soit, ce modèle ne rend pas compte de la réalité. En effet:

- Il est impossible de réunir toutes les informations sur une situation donnée  
les pressions et les négociations les font apparaître en cours d'action,

- Les objectifs des acteurs sont ambigus, les problèmes complexes, les intérêts parfois contradictoires,
- Seule l'expérience permet de mieux voir les problèmes et de découvrir les ressources pour les résoudre.

## B/ LE MODELE A POSTERIORI OU MODELE D'AJUSTEMENT MUTUEL PARTISAN

Il se construit sur la base des critiques énoncées précédemment. L'acteur en situation se détermine en fonction des opportunités qu'il distingue dans la situation et de ses capacités à s'en servir.

Ces deux modèles opposent en réalité deux perspectives, deux positions de l'individu dans l'action: perspective transcendante et perspective immanente, sur trois paramètres:

- le sens attribué à l'individu dans l'action (il y a ambiguïté ou non sur l'objectif de l'action),
- les mobiles des actions (les valeurs à l'origine de l'action sont identiques ou différentes d'un individu à l'autre),
- la disponibilité des ressources d'information est égale ou non égale (il ne s'agit pas seulement de l'accès aux sources d'informations, mais surtout des capacités des individus à intégrer l'information, à les rendre signifiantes et opérantes).

Toutefois, aucun de ces deux modèles ne permet de rendre compte complètement du processus rationnel mis en oeuvre dans la prise de décision:

- Ils méconnaissent tous deux la contrainte du contexte organisationnel, qui n'est ni neutre ni transparent, mais qui se définit en rapport avec les besoins et les objectifs des acteurs,
  
- Ils attribuent une rationalité et une liberté illimitée à l'acteur,
  
- Ils ne s'appliquent jamais à l'état pur. *"La plupart des expériences que nous pouvons analyser sont des mixtes où la rationalité a posteriori vient en général corriger les erreurs du modèle synoptique, mais où il arrive souvent que les impositions de rationalité a priori de type synoptique apparaissent indispensables pour ordonner et réordonner la confusion, l'anarchie et les injustices d'ensembles trop longtemps livrées uniquement à la rationalité du modèle d'ajustement mutuel partisan"*<sup>66</sup>.

Ainsi, l'opposition entre ces deux modèles permet de mieux comprendre le comportement de l'élève de terminale par rapport à la situation d'action, sans que l'un ou l'autre puisse à lui seul en rendre compte de manière parfaitement satisfaisante.

Il convient de poursuivre l'examen de son comportement en s'attachant à la prise de décision de l'acteur. Deux modèles permettent d'approcher au mieux le processus rationnel mis en oeuvre à cette occasion.

---

<sup>66</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.313.

## **II/ LE MODELE RATIONNEL DES THEORIES ECONOMIQUES ET STATISTIQUES DE DECISION ET LE MODELE DE LA RATIONALITE LIMITEE**

### **A/ LE MODELE RATIONNEL DES THEORIES ECONOMIQUES ET STATISTIQUES DE DECISION**

Pour ce premier modèle, l'Homme accomplit des choix optimaux au sein d'un milieu hautement spécifié et nettement défini:

- Il possède l'ensemble complet des possibilités de choix parmi lesquelles il élira son acte; cet ensemble de possibilités est une donnée,
- A chaque possibilité de choix s'attache une série de conséquences:
  - \* soit le décideur les connaît complètement et précisément,
  - \* soit il a une connaissance probable de la répartition des conséquences,
  - \* soit il ne connaît pas les probabilités d'apparition de conséquences particulières,
- Le décideur peut classer toutes les séries de conséquences, des plus souhaitables aux moins souhaitables,
- Il sélectionne les choix qui conduisent aux conséquences qu'il préfère:
  - \* soit il les choisit sans ambiguïté,
  - \* soit il sélectionne le choix dont la valeur d'usage est la plus grande,
  - \* soit il choisit le risque minimum, celui dont les pires conséquences sont préférables aux pires conséquences des autres choix.

Quoique cohérent, ce modèle ne rend pas compte de la réalité des processus en oeuvre au moment du choix. Plusieurs critiques lui ont été adressées, notamment par J.G. March et H.A. Simon dans leur livre les organisations<sup>67</sup>:

- Ce modèle ne s'accorde avec la notion de rationalité que dans le cas où le décideur possède une connaissance précises des conséquences qui découleront de son choix,
- La prise de décision est conçue comme un tout dans lequel:
  - \* toutes les possibilités de choix font partie d'un donné,
  - \* toutes les conséquences découlant d'un choix sont connues,
  - \* l'Homme rationnel possède pour toutes les conséquences un ordre de valeurs d'usage.

Se fondant sur ces critiques, les mêmes auteurs ont formulé dans le même ouvrage une théorie dite de la "rationalité limitée".

## B/ LA THEORIE DE LA RATIONALITE LIMITEE

- Elle ne remet pas en cause la rationalité de la décision, mais elle la réduit. *"D'un point de vue phénoménologique, on ne peut parler de rationalité que relativement à un cadre de référence; et ce cadre de référence sera limité par les connaissances de l'Homme rationnel"*<sup>68</sup>.
- Le choix est toujours exercé au regard d'un schéma simplifié, limité et approximatif de la situation réelle. Ce schéma est la "définition de la situation" pour l'Homme qui choisit.

---

<sup>67</sup> March, J. G., & Simon, H. A., (1991).

<sup>68</sup> March, J. G., & Simon, H. A., (1991), p.136.

- Les éléments de la définition de la situation ne sont pas des données. Ils sont le produit de processus psychologiques et sociologiques, ils incluent les activités propres de celui qui choisit et celles des autres dans son milieu.

- Le choix ne s'effectue pas en fonction d'un optimum mais en fonction d'un objectif de satisfaction correspondant à deux critères:

\* Il existe un ensemble de critères qui décrivent les minima des choix satisfaisants,

\* Le choix doit satisfaire ou dépasser ces critères.

Les deux types de modèles qui ont été présentés semblent proches au premier regard. En réalité, ils sont différents l'un de l'autre et ne semblent pas pouvoir s'opposer entre eux terme à terme.

Le premier type de modèle se rapporte à deux perspectives d'action différentes, la première précède l'action, l'acteur agit dans une rationalité complète; la seconde se situe dans l'action, l'acteur agit dans une rationalité partielle, il ne sait de la situation que ce qu'il en a perçu.

Le second type de modèle se rapporte à deux rationalités différentes, la première prévoit un choix optimal, résultant d'une rationalité complète, dans un milieu parfaitement connu; la seconde prévoit un choix satisfaisant, résultant d'une rationalité limitée.

L'opposition des rationalités utilisées dans l'action se situe sur trois axes principaux:

- un avant et un pendant,

- une rationalité complète, qui se fonde sur des éléments donnés et une rationalité limitée, qui se fonde sur des éléments élaborés par l'acteur,



- le choix d'un optimum de satisfaction et le choix d'un niveau relatif de satisfaction.

Bien entendu, plusieurs cas de figure sont apparents, qui mettent éventuellement en évidence des types de rationalité différents selon les situations. Ainsi, on peut supposer qu'en début de classe de terminale, l'élève construit un projet reposant sur un schéma proche d'un type de rationalité a priori, plus ou moins complète, en fonction d'un optimum, et qu'au cours des vacances d'été, pour la rentrée universitaire suivante, il révisé son choix, dans le sens d'un calcul empruntant plus à une rationalité a posteriori, limitée, en fonction d'un niveau de satisfaction relatif. Quoi qu'il en soit, l'acteur fonctionne à notre sens selon des modes particuliers où alternent des perspectives temporelles différentes (demain et maintenant), un type de rationalité fréquemment limité et un niveau de satisfaction relatif. Tout se passe donc comme si l'acteur élisait de façon rationnelle un choix satisfaisant, en fonction d'une vue réduite de la situation, et des opportunités qu'il perçoit comme pouvant être saisies.

Les éléments qui définissent la situation et les niveaux de satisfaction des choix semblent être le résultat de processus cognitifs. *"Le processus cognitif apparaît dans la définition de la situation en liaison avec la réalisation de l'objectif - en déterminant quels moyens serviront à atteindre les fins désirées. Mais la cognition apparaît aussi dans le processus de mise en évidence de l'objectif parce que les objectifs utilisés comme critères de choix représentent rarement les valeurs finales ou transcendantes"*<sup>69</sup>.

Ainsi, le choix de l'acteur repose sur des mécanismes psychologiques d'ordre cognitif, mais aussi sur des mécanismes d'ordre sociologique. Le processus cognitif peut être illustré d'une part par le modèle de J. Nuttin et, d'autre part, par

---

<sup>69</sup> March, J. G., & Simon, H. A., (1991). p.148.

le modèle de M. Huteau, qui tous deux proposent une explication du fonctionnement d'un individu en situation de choix professionnel.

Il conviendra d'examiner ensuite les éléments sociologiques qui interviennent lors du choix d'une profession.

### **III/ LES PROCESSUS COGNITIFS EN OEUVRE DANS LE CHOIX PROFESSIONNEL**

#### **A/ LE MODELE THEORIQUE DE J. NUTTIN**

Il se fonde sur les notions de besoin et de motivation.

##### **1/ La conception de l'activité humaine**

Pour l'auteur, la base du fonctionnement comportemental est constituée par un besoin d'entrer en relation avec le monde. Intervenir intentionnellement dans le cours des choses est un processus typiquement humain. Il se caractérise par un dynamisme et une activité cognitive par laquelle l'Homme manipule des représentations symboliques des choses et de lui-même pour construire des projets.

Cette activité humaine est fondée sur la notion de besoin: "*catégorie ou forme de relations comportementales pour autant qu'elles soient requises pour le fonctionnement optimal de l'individu humain*"<sup>70</sup>. Le besoin ne se conçoit pas uniquement sous un aspect physiologique. Il est un dynamisme de croissance et de développement (comprendre, être soi-même...), qui entraîne l'être vivant vers son auto-développement.

---

<sup>70</sup> Nuttin, cité par Pelletier, D., Bujold, R. & al. (1984). p.41.

## 2/ L'élaboration cognitive des besoins

Elle se manifeste dans une forme spécifiquement humaine du développement motivationnel: un processus de formation de buts et de projets. Elle comprend d'abord le passage d'un état de besoin à la formation d'un but, ensuite le passage d'un but à un projet d'action. Le but n'est pas simplement un résultat anticipé, une représentation d'une activité antérieure qui a donné satisfaction.

Pour J. Nuttin, ce besoin apparaît comme un état de demande, une exigence encore assez vague, une recherche de bien-être qui active le fonctionnement cognitif de l'Homme sous forme de:

- manipulation cognitive de matériel symbolique (représentations, expériences, informations...),
- construction d'un but et d'un plan grâce à une investigation cognitive très souple et progressive,
- création d'une dynamique. L'objet est un objet à atteindre, et non un objet imaginaire.

Le besoin identifié se transforme donc chez le sujet en un but à atteindre, c'est-à-dire en démarche d'action. Les fonctions cognitives remplacent le tâtonnement dans la réalité par un plan testé d'avance. Le plan ou projet d'action est donc une élaboration cognitive du besoin.

## 3/ La motivation intrinsèque, base de l'auto-développement

J. Nuttin distingue la motivation intrinsèque, qui incline à exécuter un acte pour le plaisir de l'acte lui-même, et la motivation extrinsèque, qui incline à exécuter un acte pour atteindre un but. Pour lui, la motivation intrinsèque sous-tend un besoin d'auto-développement, réglé par la conception que l'individu se construit de lui-même (sa conception de la vie, par exemple). L'Homme construit

par conséquent lui-même la forme concrète de ses besoins, dès lors la possibilité de leur satisfaction, donc son propre fonctionnement optimal.

Le travail professionnel est l'un des domaines dans lequel la dynamique du dépassement du stade atteint et le développement de soi trouvent leur expression la plus importante.

Ainsi, l'élève de terminale, éprouvant le besoin de réalisation de soi, forme des buts et des projets à réaliser dans un domaine professionnel. Un calcul cognitif lui permet d'élaborer ce besoin en un projet d'action, qui conduit à un but, élément nécessaire à la réalisation de soi.

La théorie de Nuttin semble rendre compte du fonctionnement de l'élève aux prises avec son choix professionnel. Elle reste cependant un cadre vaste. Il convient notamment d'examiner de plus près quels sont les mécanismes cognitifs en jeu et quelle est l'importance des représentations.

## B/ LE MODELE DE M. HUTEAU

Il s'y réfère de façon plus complète.

Pour l'auteur, les représentations sont fondamentales et l'activité cognitive est essentiellement une activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel.

### 1/ La représentation à la base de l'activité cognitive de comparaison

Par représentation, on entend construction mentale relative à un objet. *"C'est un ensemble organisé d'informations, de connaissances, d'idées d'attributs concernant un objet"*<sup>71</sup>. Se représenter un objet, c'est le situer sur chacun des traits qui permettent de le décrire en précisant l'attitude du sujet, ses préférences ou son aversion par rapport à lui. *"Le contenu d'une représentation peut être caractérisé par trois propriétés: la nature des traits retenus pour décrire l'objet, la position*

---

<sup>71</sup> Huteau, M. (1982). p.109.

*de l'objet sur ces traits, l'attitude du sujet devant cette position*"<sup>72</sup>. Les conditions de la formation des représentations mettent en jeu des phénomènes cognitifs nombreux:

- L'information disponible sur un objet est réduite et organisée. A cette occasion se produisent des déformations de la réalité, dues à la catégorisation des informations et à la préférence accordée à certains traits sur les autres.
- D'autres déformations se produisent par extrapolation et induction de nouvelles propriétés aux objets, ou par transposition à deux objets d'une relation constatée entre deux autres.
- Des dissonances interviennent enfin entre les éléments cognitifs. Elles entraînent chez le sujet un sentiment de désagrément, qu'il tente de réduire, soit en agissant sur le nombre des éléments cognitifs concernés, soit en modifiant son attitude face à l'objet. Quant à la représentation en soi, elle se construit par un double processus d'identification et de différenciation vis-à-vis d'autrui.

2/ Une seconde activité cognitive: la comparaison entre les représentations de soi et les représentations professionnelles

Elle se manifeste d'abord dans la sélection et l'ordination des préférences<sup>73</sup>. La sélection se déroule en cinq étapes:

- focalisation sur un métier après une stimulation externe ou une association d'idées,
- évocation des traits correspondants à la représentation d'un métier,
- évocation des traits correspondants à la représentation de soi,

---

<sup>72</sup> Huteau, M. (1982). p.109.

<sup>73</sup> Voir annexe B1.

- évaluation du degré d'accord entre les deux représentations,
- phase de comparaison: si le degré d'accord est très bon, la préférence est retenue; si le degré d'accord est très mauvais, la préférence est rejetée; si le degré d'accord est moyen, le sujet est amené à préciser les représentations de soi et du métier.

L'activité cognitive se manifeste ensuite dans l'ordination des préférences. Après avoir sélectionné des préférences, le sujet les hiérarchise en fonction du degré d'accord existant entre sa représentation du métier et la représentation de soi. Ainsi, le processus cognitif intervient à un double niveau, d'abord dans la construction des représentations, ensuite dans le choix entre ces préférences, par un phénomène de comparaison.

#### **IV/ LES FACTEURS SOCIOLOGIQUES EN OEUVRE DANS LE CHOIX PROFESSIONNEL**

Le développement sur les mécanismes cognitifs termine la description du fonctionnement de l'acteur, vu sous l'angle psychologique. Il convient maintenant d'examiner les mécanismes sociologiques qui produisent des différences de choix scolaire entre les individus. Leur influence se trouve expliquée par les théories macrosociologiques et dans les théories microsociologiques. Leur présentation critique ci-après est empruntée à R. Boudon (1979a).

## A/ LES THEORIES MACROSOCIOLOGIQUES

Pour Sorokin<sup>74</sup>, toute société a tendance à se reproduire et comporte des mécanismes de sélection et de reproduction. Cela est également vrai des sous-systèmes sociaux comme la famille.

Elle apparaît comme le premier des mécanismes de contrôle, elle freine la mobilité des individus pour assurer sa continuité dans le temps: une mobilité excessive des individus affaiblirait la continuité familiale. *"C'est pourquoi la famille tend à imposer à l'enfant un niveau d'ambition scolaire déterminé par son propre statut"*<sup>75</sup>. Ce contrôle de la famille semble plus pesant dans les sociétés traditionnelles, où les rôles familiaux et les rôles économiques se recoupent.

Pour Sorokin, l'école est une autre instance d'orientation majeure dans les sociétés industrielles puisqu'elle sélectionne les individus en fonction de la grille des valeurs caractérisant le système scolaire dans son ensemble.

Pour Parsons<sup>76</sup>, la famille joue également un rôle important dans la génération des inégalités. Cette tendance régulatrice de la famille s'estomperait néanmoins dans les sociétés industrielles où domine le modèle de la famille nucléaire.

L'école est la seconde institution productrice d'inégalités. Elle s'est constituée au début pour des élites, elle s'est développée dans des lieux géographiques précis (les villes), favorisant par là même certains groupes sociaux. Toutefois, la relation établie entre l'école et le système de stratification sociale aurait tendance à s'affaiblir depuis la scolarisation massive des enfants et le développement du système scolaire.

---

<sup>74</sup> Sorokin, cité par Boudon, R. (1979a). p.88-89.

<sup>75</sup> Boudon, R. (1979a). p.88.

<sup>76</sup> Boudon, R. (1979a). p.89.

Pour Bourdieu et Passeron, l'école assume une fonction de sélection des individus. *"Cette sélection est opérée sur la base de valeurs dont la fonction latente est de garantir la reproduction des structures sociales et particulièrement la hiérarchie des classes, ou, plus exactement, l'opposition entre groupe dominant et groupe dominé"*<sup>77</sup>. Les deux auteurs justifient des observations empiriques par l'hypothèse d'un mécanisme de répétition. En effet, les chances pour un enfant d'ouvrier d'entrer à l'université sont objectivement très faibles. Cette donnée est perçue subjectivement par l'adolescent issu de ce milieu (il le constate parmi ses camarades du même milieu, un peu plus âgés). Ainsi, l'adolescent se comporte donc de manière à réaliser ce qu'il perçoit comme une donnée de fait. Appartenant à un milieu défavorisé, il ne pourra fréquenter l'université.

Les théories macrosociologiques expliquent par conséquent les différences de choix professionnel entre les individus en mettant en particulier en avant le rôle régulateur et reproducteur de deux instances que sont la famille et l'école. Elles ont une vertu heuristique, mais elles se sont vu adresser plusieurs critiques, par R. Boudon en particulier.

D'une part, elles ne prennent pas en compte l'effet d'évolution de la structure des chances aux différents niveaux d'enseignement sur une longue période dans les systèmes scolaires. La suppression du palier d'orientation après la cinquième et le développement de la scolarisation après le B.E.P.<sup>78</sup> en sont un exemple. Certains élèves, autrefois engagés dans cette formation sans d'autres issues que l'insertion professionnelle se voient aujourd'hui en mesure de poursuivre leur qualification vers un niveau IV, voire d'accéder au niveau III en réussissant un diplôme de B.T.S.<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup> Boudon, R. (1979a). p.90-91.

<sup>78</sup> Brevet d'Etudes Professionnelles, qualification de niveau V.

<sup>79</sup> Brevet de Technicien Supérieur.



R. Boudon souligne d'autre part, qu'elles sont d'inspiration fonctionnaliste et qu'à ce titre, elles connaissent une dérive finaliste. Un effet de reproduction se réalise, certes, à travers le processus de scolarisation, mais rien n'autorise à dire qu'il s'agisse d'une fonction réelle et voulue de l'école. Concevoir l'école comme institution dotée d'une fonction revient à expliquer des phénomènes non par leurs causes, mais par leurs fins. De plus, cette vision mécaniste de la société engendre un mode de pensée linéaire, qui, en dernier recours, semble ramener le phénomène analysé à un facteur unique.

D'autre part, enfin, la théorie de l'école reproductrice suppose la soumission de l'école à l'action de la politique de la classe dominante. La politique suivie en France correspond, certes, globalement aux intérêts d'une économie capitaliste, mais il convient de souligner les difficultés rencontrées par cette politique pour se mettre en oeuvre (échec du contrôle des flux, abandons massifs en cours de scolarité, discordance entre objectifs de formation affichés et leur réalisation...).

Les théories de la reproduction sont centrées sur la logique par laquelle certaines fonctions fondamentales sont reproduites, (formation de la force de travail...) en méconnaissant d'autres logiques spécifiques. Elles n'expliquent pas comment l'agrégation de comportements individuels aboutit à un système doté d'une capacité d'auto-reproduction; elles ignorent le jeu social des individus dans le processus de scolarisation, ce que prennent en compte, pour partie au moins, les théories microsociologiques.

## B/ LES THEORIES MICROSOCIOLOGIQUES

Elles proposent quatre types d'explications.

1/ L'explication par les différences existant entre les systèmes de valeur des classes sociales.

Dans cette hypothèse, le système de valeurs d'un individu dépend de la classe sociale à laquelle il appartient. Plus on descend dans la hiérarchie sociale, moins l'instruction est perçue comme un moyen d'ascension sociale<sup>80</sup>. Plus on descend dans la hiérarchie sociale, plus la réussite est perçue comme le résultat de facteurs échappant au contrôle de l'individu (destin, hasard...) et non comme le résultat d'un plan d'action.

Chaque classe a donc sa propre conception de la réussite. Aux niveaux inférieurs, la réussite se manifeste par l'obtention d'une sécurité matérielle et d'un confort plus important. Aux niveaux supérieurs, en revanche, la réussite est conçue comme un épanouissement personnel.

Ainsi, les individus définissent leurs ambitions à partir du milieu social auquel ils appartiennent. Parler d'ambition implique d'analyser le problème en termes d'aspiration des individus. Les différences de valeurs entraînent des aspirations différentes. Selon les classes, les attitudes et les comportements envers la réussite scolaire et sociale changent donc.

2/ L'explication par l'héritage culturel

Elle met en avant, d'une part, les différences dans la valeur du capital culturel transmis aux enfants par leur famille pour rendre compte des inégalités devant l'enseignement, donc des différents taux de survie dans le système éducatif<sup>81</sup>. A niveau de revenu égal, la réussite scolaire varie avec le niveau

---

<sup>80</sup> Travaux de Hyman et Kahl, cités par Boudon, R. (1979a), p. 92-95.

<sup>81</sup> Travaux de Girard et Clerc, cités par Boudon, R. (1979a), p. 97.

culturel des parents. Le niveau culturel de la famille doit donc être considéré comme un élément essentiel dans l'explication de la réussite scolaire.

Elle met en avant, d'autre part, l'influence du milieu social sur le développement linguistique de l'enfant.

Pour Bernstein<sup>82</sup>, le développement linguistique est influencé par le milieu social. Le développement verbal joue un rôle moteur dans le développement des performances intellectuelles, en particulier dans l'aptitude à manier l'abstraction. Par ailleurs, la structure des relations familiales varie selon le milieu social: ces relations sont plus simples, plus directes, plus autoritaires dans les classes sociales inférieures, et la syntaxe des relations familiales exerce une influence sur la syntaxe linguistique de l'enfant.

### 3/ L'explication par la présence de facteurs liés à la structure familiale

On note, parmi ces facteurs, le nombre d'enfants présents dans la famille (Dans les familles d'ouvriers, le pourcentage d'enfants entrant au lycée baisse au fur et à mesure que la taille de la famille augmente ).

On prend également en compte le climat social de la famille (Un climat social libéral est fréquemment corrélé avec un niveau scolaire élevé)<sup>83</sup>.

Par ailleurs, le niveau d'aspiration des individus dépend de l'image sociale que la famille a d'elle-même. Il semble que le niveau d'aspiration varie avec l'histoire de la famille (la profession du grand-père) ou avec la présence dans la famille d'un individu possédant un niveau scolaire élevé<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Travaux de Bernstein, cités par Boudon, R., (1979a) p.98-99.

<sup>83</sup> Travaux de Girard & Clerc, cités par Boudon, R., (1979a) p.99.

<sup>84</sup> Travaux de Krauss, cités par Boudon, R., (1979a) p.100.

#### 4/ L'explication par la position sociale occupée

Pour Keller et Zavalloni<sup>85</sup>, les individus accordent autant de valeur à l'instruction, aux diplômes, quelle que soit leur classe sociale d'origine.

Mais la signification qu'un individu accorde à un niveau scolaire donné dépend de sa position sociale. Le niveau qui retient leur attention est celui qui est situé au dessus du leur. Par conséquent, deux individus occupant des positions différentes sur l'échelle sociale n'accordent pas la même importance à une même position donnée.

Poursuivant dans le même sens, R. Boudon met au point un schéma théorique du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale<sup>86</sup>. Pour lui, un élève engagé dans un système scolaire décide à chaque point de bifurcation de la suite de sa scolarisation en fonction de sa position sociale. Lors de chaque alternative, sont associés, pour toute position sociale, un coût et un bénéfice anticipé. Son schéma théorique se réduit en trois points:<sup>87</sup>

- l'intérêt subjectif d'un individu à atteindre une position sociale dépend du statut social de la famille.
- la même proposition est valable pour un niveau scolaire puisqu'il y a corrélation entre niveau scolaire et niveau social.
- la position sociale donne une signification différente au bénéfice, au risque et au coût correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné.

---

<sup>85</sup> Travaux de Keller & Zavalloni, cités par Boudon, R., (1979a) p.95-96.

<sup>86</sup> Boudon, R. (1979a). p.116.

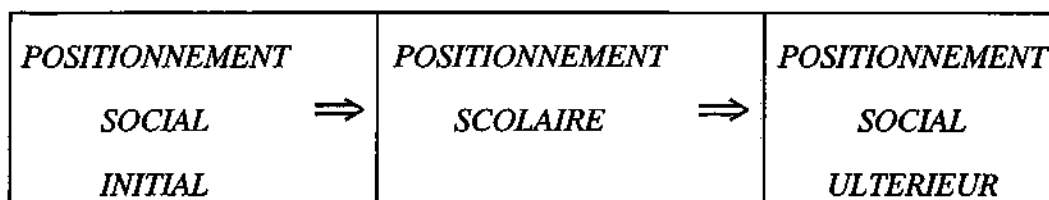
<sup>87</sup> Boudon, R. (1979a). p.111.

En associant statut social et niveau scolaire, R. Boudon produit des courbes d'indifférence<sup>88</sup>. Elles représentent l'espace de décision lié à chaque position sociale. Elles illustrent les probabilités d'entrée dans une section donnée, pour chaque position sociale, en fonction de l'âge de l'élève et de sa réussite scolaire.

Ce type d'explication sera repris et développé par J.-M. Berthelot dans une analyse beaucoup plus vaste<sup>89</sup>. Il convient d'exposer brièvement cette thèse, qui semble correspondre au mieux à l'idée que nous nous faisons de l'élève de terminale engagé dans un processus de choix de son orientation.

#### C/ LA THESE DE J.M. BERTHELOT

Elle se centre autour d'une relation de détermination que l'auteur établit entre trois éléments:



Confrontée à la nécessité de sa survie, une société donnée attribue aux individus qui la composent des fonctions, conçues comme des compétences ou des savoir-faire utilisables dans des processus de production. Mais ces fonctions ne sont jamais réductibles à des compétences. Elles impliquent avec elles une dimension sociale (prestige, considération, intégration à des réseaux d'influence). Ainsi, une fonction devient position. Quant au positionnement, il désigne le caractère relatif de toute position qui n'existe que par la place différentielle qu'elle

<sup>88</sup> Voir annexe B2.

<sup>89</sup> Berthelot, J. M., (1983).

occupe au sein d'un ou plusieurs systèmes hiérarchiques d'avantages. Les trois éléments du paradigme s'articulent deux à deux.

#### 1/ La liaison entre positionnement scolaire et positionnement social ultérieur

Elle existe dans la mesure où la scolarisation dans nos sociétés est le mode principal, voire unique de socialisation. Elle s'effectue par l'intermédiaire du diplôme. Il est un élément nécessaire pour accéder aux fonctions de pouvoir, d'encadrement supérieur, moyen, voire aux fonctions d'exécution supérieures. Scolarisation et insertion sociale sont donc fortement liées.

Le positionnement scolaire apparaît donc comme un enjeu, car il détermine le positionnement social ultérieur. En effet, les différents itinéraires débouchent sur des diplômes de valeurs différentes. Ils sont des enjeux qui s'intègrent à une logique de perpétuation des groupes sociaux. Ces enjeux diffusent ensuite des diplômes sur leurs conditions d'accès, ils induisent des conduites spécifiques de scolarisation de la part des différentes classes sociales. L'élite sociale maintient ainsi son contrôle de l'élite scolaire. *"Ce n'est donc pas selon nous dans le fonctionnement ouvert ou caché, exhibé ou occulte de l'institution qu'il faut chercher la raison de ce phénomène, mais dans l'usage fait de l'institution par certains acteurs sociaux"*<sup>90</sup>

#### 2/ La liaison entre positionnement social initial et positionnement scolaire

Elle résulte d'une correspondance entre échelles hiérarchiques et du mode de répartition d'une même population entre les différents degrés des deux échelles (échelle sociale des catégories socioprofessionnelles et échelle scolaire des diplômes). Cette répartition s'effectue selon des flux principaux et selon des aires de répartition propres à chaque point de l'échelle sociale<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Berthelot, J. M., (1983). p.135.

<sup>91</sup> Voir annexe B3.

L'orientation des élèves en fonction de la réussite ne peut à elle seule rendre compte de la détermination exercée par le positionnement social initial. La présence de cette relation s'explique par l'effet d'un phénomène de dominance: *"aptitude des individus à soustraire les meilleures positions sociales aux individus dont l'origine sociale est moins élevée"*<sup>92</sup>.

Toutes les variables de positionnement social et scolaire reflètent un ordre hiérarchique qui est celui du positionnement social initial suivant l'ordre:

- cadre supérieur, profession libérale,
- cadre moyen, technicien,
- employé, artisan, commerçant,
- ouvrier, agriculteur,

Le champ scolaire est donc traversé par les individus de façon différente, en fonction de leur origine sociale. Les différences s'expliquent non pas par un modèle de tri et de sélection, ou par un modèle prenant en compte la position vis-à-vis de la culture savante, mais par un effet de masse des comportements de scolarisation positionnellement déterminés, par lesquels les individus investissent le champ scolaire pour en tirer le maximum de profits. *"La sur-scolarisation des enfants des couches supérieures dans la section "C" résulterait alors non d'une sélection, ou d'une quelconque reconversion d'un "capital" déterminé, mais de stratégies définies de conquête de l'espace scolaire par les couches sociales les plus à même par leur positionnement d'en apprécier et d'en rentabiliser les fruits"*<sup>93</sup>.

Tels sont les mécanismes sociologiques à l'oeuvre, qui expliquent, pour partie au moins, les actions des acteurs. Il convient de souligner que la thèse de

---

<sup>92</sup> Boudon, R. (1979a). p.220.

<sup>93</sup> Berthelot, J. M., (1983). p.181.

J.M. Berthelot correspond empiriquement le mieux à la situation des élèves en général, aux futurs bacheliers en particulier, rencontrés au cours des entretiens individuels. Ainsi s'expliquent l'intérêt des élèves pour les gratifications sociales des professions (positions) plutôt que pour les compétences qu'elles requièrent, les appréciations différentes d'un même bénéfice (profit) pour un même résultat, la plus faible rentabilité d'un même diplôme, à niveau scolaire égal, pour des élèves issus de milieux sociaux défavorisés (effet de dominance).

Deux approches, l'une psychologique, l'autre sociologique, ont été retenues pour rendre compte de la prise de décision de l'acteur. Celui-ci apparaît comme un homme doté de fonctions mentales supérieures, mais également comme une personne membre d'un groupe social. Les deux approches ne sont pas exclusives, même si les données micro sociologiques seront le plus souvent évoquées dans la suite de l'étude.

Bien-entendu, l'idée que nous nous faisons de l'élève de terminale, acteur de son orientation est aussi celle d'un sujet psychologique. A cet égard, son choix repose effectivement sur des mécanismes cognitifs, au centre desquels se situent la constitution de représentations. Un élève choisit aussi en fonction de la représentation qu'il a élaborée d'une activité professionnelle. Les nombreuses déformations de la réalité rencontrées au cours d'entretiens d'orientation en témoignent.

Mais il paraît plus intéressant de rendre compte du choix de l'élève en évoquant des phénomènes d'ordre micro sociologiques. Certes, le choix de l'acteur reste soumis à des déterminants. La famille et l'école apparaissent à cet égard comme les deux instances les plus influentes. Mais le choix de l'élève semble beaucoup plus relever d'un calcul, exprimé en termes de coûts, risques et bénéfices qui s'exercerait à partir d'une position sociale et de façon générale de l'usage fait par l'élève du système scolaire. Il conviendra donc de privilégier les hypothèses



formulées par R. Boudon et J.M. Berthelot. Le positionnement scolaire des élèves de terminale est un enjeu, car il détermine leur positionnement social ultérieur. Leur orientation vers les positions scolaires dominantes s'effectue selon des comportements de scolarisation positionnellement déterminés, par lesquels les individus utilisent le champ scolaire pour en retirer le maximum de profits. C'est tout le sens de ce calcul qu'il conviendra de saisir.

L'importance du cadre de l'action a été soulignée à plusieurs reprises. Une description brève et une explication du fonctionnement du système scolaire et de ses filières est donc nécessaire.

## **V / DU CHAMP SCOLAIRE AUX CHOIX DE L'ACTEUR**

Le champ scolaire apparaît comme un système d'itinéraires déterminés, dont chacun aboutit à un diplôme spécifique. Ces diplômes se distinguent:

- par leur niveau, c'est-à-dire par la durée de la scolarité sanctionnée,
- par leur signification dans le système à un moment donné: ils sont des diplômes terminaux ou des diplômes intermédiaires, nécessaires à l'accès au cycle supérieur.

Le schéma ci-joint<sup>94</sup> en fournit une représentation intéressante. Le champ scolaire fonctionne donc comme un espace réitéré de décision et comme un espace successif de détermination. Il se constitue une hiérarchie d'itinéraires en fonction de la possibilité d'accès aux diplômes les plus élevés. Chaque embranchement correspond à un système d'enjeu.

L'espace est donc découpé en modes de scolarisation particuliers. *"Lorsque dans le champ scolaire on peut constater une segmentation en différents lieux de scolarisation,*

---

<sup>94</sup> Voir annexe B4.

*et mettre en évidence une correspondance avec une différenciation de la population enseignante et des contenus d'enseignement, nous dirons que nous avons affaire à des modes de scolarisation déterminés*"<sup>95</sup>. Ils sont désignés par le trait institutionnel qui les caractérise (Université, section de techniciens supérieurs, école post-bac...). Le fonctionnement institutionnel du champ scolaire se réduit à un système d'orientation formelle.

#### A/ LE SYSTEME D'ORIENTATION FORMELLE

Il regroupe "*l'ensemble des procédures institutionnalisées*"<sup>96</sup>. Il se définit en trois points:

- L'élève est tenu, à un moment donné, d'effectuer un choix entre des filières parallèles, dont les contenus de formation et les débouchés sont différents,
- Le choix effectué est pratiquement irréversible,
- Ce choix est entériné par une instance institutionnellement reconnue, selon des procédures administratives définies.

Le système d'orientation formelle reste soumis à de nombreux déterminants.

#### B/ LES DETERMINANTS DU SYSTEME D'ORIENTATION FORMELLE

On en compte trois types:

##### 1/ Les déterminants institutionnels.

Ils regroupent:

---

<sup>95</sup> Berthelot, J. M., (1983). p.150.

<sup>96</sup> Berthelot, J. M., (1984). p.92.

- Le palier d'orientation qui occupe une part plus ou moins importante selon son niveau, qu'il s'agisse du bac ou de la fin du second cycle universitaire,
- Les filières qui s'offrent aux bacheliers recouvrent des systèmes de formation différents. Les élèves peuvent se trouver sous statut scolaire ou sous statut salarié, étudier à temps plein ou par alternance,...
- Les acteurs institutionnels et non institutionnels peuvent varier ainsi que les modalités de prise de décision (un chef d'établissement ou une commission...).

## 2/ La hiérarchisation scolaire des filières

Elle est un autre critère de différenciation des filières, qui préfère l'enseignement général à l'enseignement technologique, et ce dernier à l'enseignement professionnel. Elle favorise la performance scolaire comme facteur déterminant de l'orientation: l'enseignement technique apparaît comme une voie d'accès après l'échec scolaire.

## 3/ La hiérarchisation sociale des filières.

Chaque filière permet d'accéder à des fonctions différentes et conjointement à des positions différentes. Certaines filières sont plus recherchées que d'autres en fonction du statut qu'elles procurent. *"La hiérarchie des fonctions diffuse sur la hiérarchie des diplômes et régressivement, sur la hiérarchie des filières y conduisant"*<sup>97</sup>.

Mais cet effet de hiérarchisation sociale des filières ne se réalise qu'à travers une série de sur-déterminations:

---

<sup>97</sup> Berthelot, J. M., (1983). p. 105.

- Les sur-déterminations structurelles:

La hiérarchie du système scolaire et du système de fonctions prend son sens par rapport:

\* aux sur-déterminations temporelles. La valeur d'un diplôme change avec le temps. La série "C" a pris le pas sur le latin,

\* aux sur-déterminations géographiques. Les marchés locaux de l'emploi, les circuits d'insertion professionnelle modifient parfois les représentations courantes de l'insertion,

- Les sur-déterminations positionnelles:

la position sociale concrète des acteurs segmente l'espace des possibles. *"Pour chaque position sociale, les combinaisons de risques, de coûts, de bénéfices, attachés aux alternatives permettent d'ordonner l'utilité de ces combinaisons"*<sup>98</sup>.

Ainsi, chaque élève-acteur choisit un mode de scolarisation particulier, permettant d'atteindre son objectif. Chaque point d'orientation devient par conséquent un espace de "jeu".

Malgré la complexité du système de hiérarchie et de détermination, il convient de revenir au système d'orientation formelle proprement dit et d'examiner les procédures administratives mises en oeuvre pour l'accès aux filières post-bac, que l'élève-acteur doit respecter dans son choix. Leur diversité est grande, mais il est possible d'en établir une typologie sommaire.

---

<sup>98</sup> Travaux de Boudon, R. (1979a), cités par Berthelot, J. M., (1984), p. 107.

## C/ L'ACCES AUX FILIERES POST-BAC

- Globalement, l'orientation d'un élève dépend de deux facteurs:

\* Le droit de passage: dans la grande majorité des cas, le diplôme du bac est requis pour s'inscrire dans les voies de l'enseignement supérieur (Université ou classe préparatoire).

\* l'admission: il s'agit du processus d'entrée dans un établissement correspondant à la filière choisie.

- Toutefois, cette apparente simplicité masque une réelle complexité. Il n'existe pas a priori de système général, mais un ensemble morcelé de plusieurs sous-systèmes, selon le statut des établissements (public, ou privé), et selon le type de filières qu'ils accueillent. Chaque sous-système correspond à un type de public déterminé, en droit ou dans les faits, de telle sorte qu'un bachelier d'une série donnée n'a pas accès aux mêmes voies qu'un bachelier d'une autre série. L'offre et la demande sont contingentées.

Chaque sous-système a ses lois et, surtout, ses exceptions. On note des inégalités importantes entre différentes voies conduisant à un même niveau de qualification, mais aussi à l'intérieur d'une même voie. Quelques exemples illustreront l'extrême diversité des modes d'accès à l'enseignement supérieur.

\* L'Université:

l'inscription est libre. En principe, chaque titulaire du baccalauréat peut s'inscrire à l'Université mais, en fait, les places y sont contingentées. Certaines U.F.R. organisent des tests à l'entrée de la scolarité en premier cycle (musique, L.E.A., E.P.S., I.E.P.,...). Par ailleurs, les procédures d'"aide à l'orientation" ou d'évaluation du projet personnel se multiplient. Il est possible de supposer qu'elles ont un effet dissuasif sur l'accès des bacheliers à l'Université.

**\* Les Instituts Universitaires de Technologie:**

quoique dépendants des universités, les I.U.T. recrutent majoritairement sur dossier, auquel s'ajoute une lettre de motivation, voire un entretien.

**\* Les Sections de Techniciens Supérieurs:**

le recrutement s'opère le plus souvent sur une zone géographique (l'Académie). Les candidats formulent quatre vœux, en fonction soit de la section, soit de son implantation. L'admission dans une section s'effectue en fonction d'un quota et du travail d'une commission qui opère un tri parmi les candidats selon des critères qui en définitive lui sont propres. Les titulaires du bac technologique sont prioritaires dans l'Académie de Lyon.

**\* Les écoles:**

Les bacheliers y accèdent sur concours (épreuves ou dossier). C'est le cas pour les écoles d'infirmières, d'assistantes sociales, de police ou d'ingénieurs. L'accès peut intervenir directement après le bac, un an après le bac, ou deux ans, après une scolarité en classe préparatoire aux grandes écoles.

- Les procédures employées consistent en une succession de démarches prévues et fixées par un règlement. Leur respect est obligatoire, le déroulement de la procédure fait l'objet d'un contrôle temporel strict. Le type de procédure le plus fréquent se divise en trois temps:

\* appel de candidature,

\* délibération, examen, entretien, test (scolaire le plus souvent),

\* résultat en trois éléments: rejet, acceptation ou mise en liste supplémentaire.

## D/ LES LOGIQUES DE CHOIX ET LES EFFETS DE CASCADE

Aux prises avec un projet, l'élève-acteur de terminale construit un schéma d'action qui intègre les contraintes et les règles de fonctionnement du système que nous venons de décrire. Le projet de l'élève, parfois formulé d'abord en termes de statut, de titre ou d'objectif doit ensuite être pensé en termes d'accès à une filière donnée. La transition du lycée vers l'enseignement supérieur comporte trois étapes: un choix d'orientation, une affectation et, éventuellement, une réorientation.

### 1/ Le choix d'orientation

Il n'est pas toujours univoque ni aisé. Une enquête de J.M. Berthelot<sup>99</sup> conclut à l'importance de la série de bac et du niveau de réussite au bac dans le choix des lycéens. Dans l'ensemble, les élèves de la série "C" (à l'époque) choisissent en priorité les classes préparatoires, alors que les élèves des séries "E" et "F" privilégient les I.U.T. et les B.T.S.. Le poids de la réussite scolaire, très important pour les élèves des séries générales, influe sur la hiérarchie des orientations. Ainsi, ils concentrent d'abord leurs choix sur les classes préparatoires, puis sur les sections techniques, enfin sur les Universités. Pour Berthelot, trois stratégies apparaissent clairement au travers de trois types de logiques:

- les logiques d'excellence: elles sont le fait des élèves qui ne formulent qu'un seul voeu pour une classe préparatoire. La stratégie suivie consiste pour l'élève à obtenir le meilleur niveau scolaire dans les matières les plus importantes pour la réussite ultérieure.
  
- les logiques de calcul: elles sont suivies par les élèves "prudents et réalistes" qui effectuent plusieurs choix, comportant des objectifs précis et des positions

---

<sup>99</sup> Berthelot, J. M., (1987).

de repli. On sent derrière ce calcul une stratégie de suite d'étude assurée, ce que Berthelot attribue au désir de se ménager un débouché sur le marché du travail.

- les logiques d'indétermination: elles s'expriment au travers de choix multiples, éclatés ou irréalistes. Elles correspondent en fait à des choix par la négative, qui conduisent les élèves au niveau scolaire médiocre, exclus des filières "nobles", à des stratégies d'attente sur les bancs de l'Université. Ces calculs et ces stratégies, qui intègrent les règles de fonctionnement du champ scolaire se trouvent parfois contrariés par les processus d'affectation.

## 2/ L'affectation

Entre les vœux formulés et l'affectation se déroule un processus de tri et d'assignation de places qui se décompose en trois temps:

- la sélection des individus. Elle s'effectue au vu d'un certain nombre de critères (notes, séries de bac, appréciations, résultats de l'entretien,...)

- le classement. Il entraîne la constitution d'une liste principale de lauréats et l'établissement d'une liste complémentaire dite "d'attente".

- la création d'un vaste système d'interdépendance entre les différents acteurs, dans la mesure où la décision d'un individu d'accepter ou de refuser une place provoque des effets en chaîne. Cet exemple paraît tout à fait illustratif: *"Je me suis fait envoyer les dossiers pour les classes préparatoires. J'en ai envoyé à Toulouse, Montpellier Pau et ensuite je me suis inscrit à l'I.N.S.A..... Après le bac, j'ai répondu non à Pau et j'ai envoyé mes notes à l'I.N.S.A.. J'ai été admis à Lyon; j'avais la possibilité soit d'aller à Lyon, soit de demander ailleurs; à Toulouse, j'étais sur la liste d'attente. J'ai refusé Lyon et j'ai attendu le résultat*



*de Toulouse. (...) Puis là, le 21 août, j'ai reçu l'avis favorable pour Maths sup. à Fermat. (...) Donc, j'ai dit non à Montpellier.*"<sup>100</sup>

Dans l'ensemble, la mobilité des choix des élèves de terminale semble très élevée. L'enquête VIVALDI, conduite par le Rectorat de Lyon,<sup>101</sup> indique que 30% des élèves ont modifié au moins une fois leur projet entre mai et octobre 1995. 70% des changements sont intervenus entre mars et juillet pour des raisons diverses (découverte d'une autre formation, coût des études, sentiment de ne pas être prêt,...). Dans l'ensemble, 91% des élèves qui avaient demandé l'Université en premier voeu en mars y sont scolarisés en novembre, contre seulement 30% pour les écoles d'ingénieurs et 69% pour les I.U.T. et les S.T.S.. Les proportions indiquées laissent pressentir que les élèves refusés dans les classes préparatoires se replient sur les écoles d'ingénieurs, puis, au bout du compte, sur l'Université, comme les élèves refusés en I.U.T. ou en S.T.S.. Ainsi, les déceptions et les frustrations sont grandes. Des échecs sont prévisibles et des réorientations probables avant même que l'année scolaire ne soit commencée.

L'élève de terminale qui choisit son orientation, se trouve donc confronté à un système d'itinéraires déterminés: un espace très hétérogène, découpé en modes de scolarisation particuliers qui répondent chacun à des caractéristiques propres. Le champ scolaire apparaît donc comme un domaine très différencié, constitué de filières hiérarchisées selon leur valeur scolaire et leur valeur sociale. L'élève de terminale qui s'apprête à traverser le champ scolaire post-bac se doit donc d'en maîtriser le fonctionnement très rigoureux et d'intégrer à son choix d'orientation les incertitudes de l'affectation. Il est donc amené à mettre en oeuvre des logiques d'action, significatives de choix d'excellence, de calculs raisonnés ou d'indétermination.

---

<sup>100</sup> Berthelot, J. M., (1993). p.133.

<sup>101</sup> Enquête VIVALDI. (1996) p. 9 à 11.

Il semble par conséquent important d'étudier de façon plus rigoureuse quels calculs les élèves de terminale élaborent, en termes de coûts, de risques et de bénéfices. A cet effet, deux types d'investigations ont été conduits, qui concernent d'une part une nouvelle enquête par questionnaire, et, d'autre part, une série d'entretiens, tous deux menés auprès d'élèves de terminale. Les résultats obtenus permettront de mettre en évidence des éléments différentiels dans l'analyse que les élèves font de la situation, des axes de variation dans les calculs effectués par les élèves (CHAPITRE VI). Ils permettront également d'approcher l'intentionnalité des acteurs, c'est-à-dire d'évaluer la force de leur volonté mise au service de la réalisation de leur projet (CHAPITRE VII).

# **Chapitre VI**

## **L'acteur dans l'action: les calculs**

Ils ont été repérés à l'aide d'un questionnaire<sup>102</sup>d'attitude, constitué par nous à cette fin expresse.

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

Diffusé en novembre 1995 au lycée C. Chaplin de Décines. Il a concerné 180 élèves de terminale (96 en terminale "S.T.T." et 84 en terminale "S") et comporte trois parties, qui correspondent à trois objectifs.

Dans la première ont été repérées les différences existantes entre les acteurs dans leur perception de la situation. Les élèves ont eu pour consigne de classer par ordre de plus grande acceptation ou de plus grand refus cinq risques, cinq coûts et cinq bénéfiques (items 16 à 18). Les cinq risques concernent des éventualités (perte de temps, réorientation, perte d'argent, perte du travail fourni, frustration du fruit des efforts après la réussite). Les cinq coûts se rapportent à cinq investissements (le temps consacré à l'étude, le travail scolaire consenti, le déplacement géographique accepté, l'argent dépensé, le coût psychologique attribué à la séparation des proches). Les cinq bénéfiques concernent cinq gains escomptés (la satisfaction professionnelle, la considération des autres, la stabilité de l'emploi, les revenus du travail, l'indépendance dans l'exercice de son travail).

Dans la seconde partie ont été relevées les variations de comportement des élèves par rapport à des risques évalués et des bénéfiques escomptés, en fonction d'un coût préférentiellement choisi. Après avoir choisi un coût prioritaire (argent, temps ou

---

<sup>102</sup> Voir annexe B5.

travail), ils ont été confrontés à deux risques (le retard scolaire ou l'échec scolaire) et quatre bénéfiques (l'argent, la stabilité de l'emploi, la considération personnelle et la satisfaction professionnelle). Il leur a donc été demandé de juger une situation fictive, décrivant un rapport entre le coût qu'ils ont choisi et un risque, ou bien entre ce même coût et un bénéfice et d'exprimer leur accord ou leur désaccord en attribuant aux items proposés une note sur une échelle comportant six degrés, de 0 à 5 (items 19 à 36, 37 à 54, 55 à 72).

Dans la troisième partie a été approchée l'intentionnalité des élèves. A cet effet, il leur a une nouvelle fois été demandé de juger des situations fictives, de nature à provoquer une modification de leur projet, toujours selon le même système de notation.

Les items proposés ont été rédigés selon les mêmes principes que ceux exposés dans la première partie<sup>103</sup> de ce mémoire. Par ailleurs, deux types de caractéristiques ont été enregistrées. Pour les données d'ordre sociologique, ont été privilégiés les critères suivants:

- la voie pressentie pour la prochaine année scolaire (item 1),
- le sexe,
- l'âge,
- la catégorie socioprofessionnelle d'origine,
- la place dans la fratrie,
- l'expérience du redoublement (les cinq dernières caractéristiques sont regroupées en page terminale du questionnaire),
- la série de bac.

Pour les données d'ordre psychologique, ont été relevés les critères suivants:

---

<sup>103</sup> Voir I, Chapitre II.

- le degré d'aspiration de l'élève, au travers de la note désirée à un devoir (item 6),
- l'estimation de ses chances de réussite au bac (item 7),
- l'intentionnalité déclarée dans l'exécution de son projet (item 8),
- l'internalité et l'externalité de l'élève (items 9 à 11),
- la tendance à l'anticipation de l'action (items 12 à 14),
- la tendance de l'élève à privilégier dans la question de son orientation l'aspect du risque, du bénéfice ou du coût (item 15).

Les éléments recueillis dans les première et seconde parties du questionnaire seront traités au CHAPITRE VI, les éléments recueillis en troisième partie seront analysés au CHAPITRE VII. L'indicateur statistique utilisé à une exception près est le "t" de Student. La marge d'erreur consentie s'élève à 5%. Dans l'approche du calcul effectué par l'acteur, il convient donc dans un premier temps de centrer l'analyse sur la perception préalable ou concomitante qu'il a de la situation pour mettre en évidence des aspects différentiels, susceptibles par leur présence de révéler l'action de déterminismes (II). Il conviendra dans un second temps de s'attacher au calcul proprement dit, en particulier à la dynamique mise en oeuvre et à ses aspects différentiels (III).

## **II / APPROCHE DIFFERENTIELLE DE LA PERCEPTION DE LA SITUATION**

Des différences significatives ont été repérées entre les critères et les différents termes d'un même critère en ce qui concerne les coûts, les risques et les bénéfices. Elles ont été établies après le calcul d'un indicateur statistique, le "t" de STUDENT<sup>104</sup>, avec une marge d'erreur de 5%. Tous les coûts, tous les risques ou tous les bénéfices ne varient pas systématiquement pour un même critère. Parfois, un ou deux des cinq coûts,

---

<sup>104</sup> Voir Chapitre II.

risques ou bénéfiques proposés offrent une variation. Dans l'ensemble, cinq cas de figure ont été répertoriés. Pour chacun d'eux, les exemples les plus intéressants seront développés.

#### A / LA VARIATION DES COUTS, DES RISQUES ET DES BENEFICES

Elle concerne les critères de catégorie socioprofessionnelle d'origine, du choix prévu dans la suite d'étude et de l'expérience du redoublement.

Pour ce dernier critère<sup>105</sup>, les oppositions relevées à six reprises concernent les élèves redoublants et les non-redoublants. On ne note aucune différence significative entre les premiers, qu'ils aient redoublé une ou deux classes. Ainsi, les non redoublants acceptent plus volontiers une perte de temps ou la perspective d'une réorientation que ceux qui ont une année de retard. En revanche, dans leurs attentes, ces derniers privilégient plus un emploi stable que les non redoublants.

Pour ce qui concerne le critère de la catégorie socioprofessionnelle d'origine<sup>106</sup>, deux catégories, les ouvriers et les cadres semblent le plus souvent s'opposer aux autres. Les élèves issus de familles de cadres recherchent plus une satisfaction professionnelle que les élèves issus de familles ouvrières. En revanche, les derniers attendent davantage de leur métier des revenus élevés que les premiers. L'opposition ouvriers / cadres est classique. D'autres oppositions le sont moins, comme celle que l'on relève entre les enfants de cadres et ceux des professions intermédiaires: les derniers acceptent plus volontiers que les premiers de perdre du temps en cas d'échec.

---

<sup>105</sup> Voir annexe B6.

<sup>106</sup> Voir annexe B7.

## B/ LA VARIATION DES COÛTS ET DES RISQUES, MAIS PAS DES BÉNÉFICES

Elle concerne les critères de la série de bac et de l'intentionnalité déclarée.

Pour ce dernier critère<sup>107</sup>, qui a été décliné selon quatre termes (faire tout pour son projet, faire beaucoup, l'adapter, en changer), les différences significatives relevées concernent surtout les termes extrêmes: "changer" s'oppose à huit reprises aux autres termes, le plus souvent à "faire tout" ou "faire beaucoup", mais plus rarement à "adapter". "faire tout" s'oppose à sept reprises aux autres termes. Dans l'ensemble, les variations sont très peu sensibles dans les degrés médians de l'échelle. Ainsi, pour ceux qui accepteraient de "changer", le bénéfice du revenu escompté paraît plus recherché que pour ceux qui déclarent "tout faire" pour leur projet. En revanche, pour ces derniers, le coût du travail semble plus rejeté que pour les premiers.

## C / LA VARIATION DES RISQUES

Elle concerne les critères de la place dans la fratrie et la perspective préférentielle adoptée dans la prise en considération de la question de l'orientation. Pour ce qui est du premier critère<sup>108</sup>, l'enfant unique s'oppose aux autres à cinq reprises. Il semble refuser plus facilement la perte de temps que les aînés ou les derniers de la fratrie; il accepte aussi plus facilement la perte d'argent que les trois autres.

---

<sup>107</sup> Voir annexe B8

<sup>108</sup> Voir annexe B9



Pour ce qui est du second<sup>109</sup>, ceux qui privilégient le bénéfice escompté dans la perception de leur orientation s'opposent à six reprises à ceux qui la perçoivent d'abord sous l'aspect du coût ou du risque. L'opposition concerne presque l'ensemble des coûts. On la relève le plus souvent entre la perspective "bénéfice" d'une part et les perspectives "coût" et "risques" d'autre part. Ainsi, les élèves qui privilégient pour leur orientation la perspective "bénéfice" acceptent plus volontiers la perte d'argent que ceux qui privilégient la perspective "coût" ou "risque". Mais les premiers semblent accepter moins volontiers le risque du travail vain que les deux autres.

#### D / LA VARIATION DES COUTS SEULEMENT

Elle concerne les critères du sexe et du besoin de réussite. Pour ce dernier, une différence significative s'établit nettement entre les élèves qui déclarent avoir un besoin de réussite élevée (14 / 20) et les autres (10 ou 12 / 20). Les premiers acceptent plus facilement de travailler longtemps ou de fournir du travail que les seconds. En revanche, ceux-ci (10 et 12 / 20) acceptent plus volontiers un déplacement que ceux-là (14 / 20). On ne note en revanche aucune opposition entre les niveaux 10 et 12 / 20.

#### E / L'ABSENCE DE VARIATION

Elle concerne les critères du locus de contrôle et la tendance à l'anticipation de l'action. Aucune différence significative n'a pu être constatée parmi les différents termes, pour des critères qui au demeurant auraient pu paraître discriminants.

---

<sup>109</sup> Voir annexe B10

## F / LE POINT SUR LA PERCEPTION DE LA SITUATION PAR LES ACTEURS

A la suite de l'étude différentielle de la perception de la situation par les acteurs, il convient d'établir trois constats:

- On ne note pas de variation systématique de tous les coûts, tous les risques ou tous les bénéfices pour un même critère. Il n'apparaît donc pas possible de mettre en évidence un critère parmi tous ceux qui ont été enregistrés, qui, agissant comme un déterminisme dominant provoquerait la variation des cinq coûts, cinq bénéfices et cinq risques. Pour chaque critère étudié, c'est plutôt un ou deux des trois termes du calcul de l'acteur qui sont concernés par la variation: le critère "place dans la fratrie" commande la variation des risques surtout; la variation des coûts et des bénéfices apparaît pour le critère "intentionnalité" .

**Des liens privilégiés semblent donc établis par les élèves dans la perception de la situation, dans la mesure où des variations avec l'un ou l'autre des termes du calcul, le plus souvent un ou deux, mais rarement avec les trois apparaissent pour chaque critère.**

- Pour l'ensemble des critères, les coûts semblent varier plus souvent que les risques ou les bénéfices (28 variations pour les coûts, dont 11 pour le travail, 5 pour le temps et 5 pour la séparation des proches; 18 variations pour les risques, dont 5 pour le temps et 5 pour l'argent; 14 variations pour les bénéfices, dont 6 pour les revenus et 5 pour la satisfaction). On ne note pas non plus de variation systématique d'un coût ou d'un risque en particulier. Cependant, certains éléments semblent plus sujets aux variations que d'autres, en tous cas, ils sont perçus de façon contrastée par les élèves: le coût "travail scolaire" ou les bénéfices "revenus

élevés" semblent très sensibles, alors que le bénéfice "considération" ne connaît aucune variation. Par ailleurs, une même valeur n'est pas perçue de façon identique si elle apparaît comme un coût ou un risque. Ainsi, la valeur "travail scolaire" est-elle beaucoup plus souvent sujette à variation en tant que coût (11), qu'en tant que risque (2). De même, la valeur argent est-elle peu sensible en tant que coût (3 variations), mais beaucoup plus en tant que bénéfice (6).

**Dans la perception de la situation par les élèves, apparaissent des points plus souvent susceptibles de variations, identifiables comme des axes différenciateurs de comportements.**

- A l'intérieur d'un même critère, apparaît de façon très nette une ligne de fracture, un point de basculement, en deçà ou au delà duquel le déterminisme ne joue pas. Pour un critère qualitatif, ressortissant à une échelle nominale, comme par exemple la position dans la fratrie, les enfants uniques s'opposent le plus souvent aux autres termes du critère, comme si leur attitude était originale par rapport aux autres. Ceux qui ne sont ni aînés, ni derniers ne s'opposent que très rarement aux autres (une seule opposition avec les derniers et les enfants uniques). Pour un critère composé de valeurs établies en hiérarchie, ressortissant à une échelle de rapport, comme par exemple les années de redoublement, la ligne de partage s'établit clairement entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et les autres, peu importe le nombre de redoublements qu'ils ont connu. Le déterminisme n'est pas plus important selon que l'élève compte un ou deux ans de retard.

**Il convient par conséquent de proscrire une vue simpliste ou mécaniste de la situation, qui attribuerait un déterminisme à un facteur. Le besoin de réussite, qui semble exercer une influence au delà de la note de 12, mais pas entre 10 et 12 en est un autre exemple. Il est apparu difficile de**

constituer des groupes de facteurs reliés entre eux, ou de mettre en évidence des groupes d'individus supposés sensibles à l'action d'un facteur ou d'un groupe de facteurs. Il convient par conséquent de privilégier une vue plus nuancée de la situation qui tienne compte des effets de paliers et des interactions multiples des différents facteurs pour considérer ce qui apparaît une fois encore comme une dynamique individuelle.

### **III / APPROCHE DIFFERENTIELLE DU CALCUL DES ACTEURS**

#### **A / LES VARIATIONS GLOBALES DES RAPPORTS ENTRE COÛTS RISQUES ET BÉNÉFICES**

##### **1 / Les différences constatées entre les coûts<sup>110</sup>**

Aucune des différences relevées entre les trois coûts étudiés pour un même bénéfice n'est significative. En d'autres termes, il n'est pas possible d'établir de différence entre les rapports argent / échec, temps / échec ou travail / échec. La nature du coût engagé ne semble pas intervenir dans l'estimation du risque et du bénéfice.

##### **2/ Les différences constatées entre risques et bénéfices<sup>111</sup>**

Sur l'ensemble des performances, il est possible de constater des différences significatives entre tous les risques et entre tous les bénéfices, à l'intérieur d'un même coût. Ainsi:

---

<sup>110</sup> Voir annexe B11

<sup>111</sup> Voir annexe B11

- les élèves engageant un coût temps font par exemple apparaître une différence significative entre les risques de l'échec ou celui du redoublement. Le premier est beaucoup plus rejeté que le second.

- des différences significatives apparaissent par exemple entre les jugements des élèves sur l'ensemble des bénéfices, quel que soit le coût engagé.

## B / LES VARIATIONS GLOBALES DES RISQUES ET BÉNÉFICES EN FONCTION DES CRITÈRES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIOLOGIQUES

Les variations calculées concernent les rapports entre les différents coûts confondus (argent, temps et travail) et les risques ou bénéfices proposés au jugement des élèves. La moyenne des trois items se rattachant à un même risque ou à un même bénéfice sera considérée comme indicateur de valeur, rendant compte de l'attitude de l'élève face à un risque ou un bénéfice particulier.

### 1 / les critères psychologiques

- En ce qui concerne le degré d'aspiration de l'élève<sup>112</sup>, les variations significatives concernent tous les risques et tous les bénéfices pour les degrés extrêmes de l'échelle (14 et 10). Elles sont nombreuses entre les degrés supérieur et médian (14 et 12) et plus rares entre les degrés médian et inférieur (12 et 10).

- Pour ce qui est de l'estimation des chances de réussite au bac<sup>113</sup>, les variations concernent l'ensemble des variables examinées. Elles opposent systématiquement la première catégorie "avoir le bac sans difficultés" à la

---

<sup>112</sup> Voir annexe B12

<sup>113</sup> Voir annexe B13

seconde catégorie "risque de ne pas avoir le bac". Dans presque tous les cas, elles opposent la première catégorie à la troisième "avoir le bac, mais ce sera dur". On ne relève aucune opposition entre la seconde et troisième catégories.

- En ce qui concerne intentionnalité déclarée du projet<sup>114</sup>, les variations les plus nombreuses concernent les catégories "tout faire" et "faire beaucoup". Les autres variations, moins systématiques, opposent la première catégorie aux autres "adapter son projet" et "changer de projet".

- En ce qui concerne l'aspect sous lequel les lycéens considèrent leur orientation<sup>115</sup> de façon privilégiée, c'est le facteur risque qui s'oppose le plus souvent aux autres, en particulier dans les critères de bénéfice.

Les autres critères psychologiques (l'internalité/externalité et la "tendance à l'anticipation de l'action") ne connaissent aucune variation.

## 2/ les critères sociologiques.

- Pour ce qui concerne le critère des filières d'orientation envisagées après le bac<sup>116</sup>, les variations significatives les plus nombreuses opposent les futurs étudiants en médecine aux futurs étudiants de l'Université et, pour le risque du redoublement, ces derniers aux futurs élèves de B.T.S..

- En ce qui concerne le critère de l'âge<sup>117</sup>, les oppositions se situent systématiquement entre les plus jeunes (nés en 1978 / 79) et les plus âgés

---

114 Voir annexe B14

115 Voir annexe B15

116 Voir annexe B16

117 Voir annexe B17

(nés en 1975 / 76). Elles apparaissent pour presque tous les critères, à l'exception du redoublement, entre les plus jeunes et ceux nés en 1977.

- Pour ce qui est de la C.S.P. d'origine<sup>118</sup>, c'est la catégorie des cadres qui se distingue en s'opposant de façon systématique aux ouvriers dans l'estimation des bénéfiques.

- Le critère de l'expérience vécue du redoublement<sup>119</sup> demande un examen plus nuancé de la situation. Tous les bénéfiques et tous les risques voient s'opposer les élèves qui ont deux ans de retard à ceux qui n'ont jamais redoublé. Un effet différentiel affecte de façon non systématique les jugements relevés des premiers par rapport aux élèves n'ayant qu'une année de retard et à ceux qui sont "à l'heure".

- En ce qui concerne la série de bac<sup>120</sup>, les oppositions entre la série "S" et la série "S.T.T." apparaissent pour tous les bénéfiques soumis à jugement, ainsi que pour le risque du redoublement.

On ne note aucune variation pour les critères du sexe et de la place dans la fratrie.

### 3/ Exemple de variation du risque "échec"

En considérant les critères à dominante psychologique, il apparaît que le risque de l'échec est plus accepté par les élèves ayant un degré d'exigence scolaire élevé (14 / 20) que par ceux qui indiquent comme degré d'exigence 10 / 20. Il est également plus accepté par les élèves pensant "avoir le bac sans difficultés"

---

118 Voir annexe B18

119 Voir annexe B19

120 Voir annexe B20

que par ceux qui "risquent de ne pas l'avoir". Ceux qui déclarent vouloir "tout faire pour leur projet" l'acceptent mieux que ceux qui se déclarent capables de l'adapter ou d'en changer. Enfin, ce risque ne varie pas selon le critère de la perspective privilégiée dans la considération de la question de l'orientation scolaire.

En considérant les critères à dominante sociologique, il apparaît que les élèves ayant choisi le B.T.S. acceptent plus le risque du redoublement que les élèves ayant choisi l'Université. Ce risque est également plus accepté par ceux de 1975 / 76 que par ceux de 1978 / 79. La même conclusion s'impose pour les élèves "à l'heure" ou comptant deux ans de retard. Les premiers acceptent ce risque plus que les seconds. On ne note aucune variation de ce risque en fonction de la catégorie socioprofessionnelle d'origine.

#### 4/ Exemple de variation du bénéfice "revenus"

En considérant les critères à dominante psychologique, il apparaît que le bénéfice "revenus" est plus estimé par les élèves indiquant un degré d'exigence scolaire élevé (14 / 20) que par les autres. Il est plus estimé par les lycéens espérant "avoir le bac sans difficulté" que par les autres. Les élèves déclarant "vouloir tout faire pour leur projet" ont plus tendance à rechercher des revenus importants que ceux qui acceptent d'adapter leur projet. Quant à la perspective dominante de la question de l'orientation, les lycéens considérant d'abord les coûts ou les bénéfices sont plus sensibles à la question des revenus que d'autres qui prennent d'abord en compte les risques.

En examinant les critères à dominante sociologique, il apparaît que les futurs étudiants en médecine privilégient plus les revenus que les futurs étudiants de l'Université. Les élèves nés en 1978 / 79 estiment plus les revenus que les élèves nés en 1975 / 76. La même constatation s'impose pour les élèves issus de familles de cadres supérieurs par rapport aux élèves issus de milieux ouvriers, pour les élèves de la série "S" par rapport aux élèves de la série



"S.T.T." et enfin pour les élèves "à l'heure" par rapport aux élèves ayant deux ans de retard.

### C / LES VARIATIONS INTERINDIVIDUELLES DES JUGEMENTS PORTES SUR LES RAPPORTS ENTRE LES COUTS ET LES BENEFICES.

De la même façon que dans la première partie, des profils individuels (types) ont été constitués. A cet effet, les jugements des élèves par rapport à chacun des quatre bénéfices proposés, quel que soit le coût choisi, ont été regroupés en une note unique. Ces notes ont été classées en six positions (A, B, C, D, E, F), A correspondant aux valeurs les plus élevées et F regroupant les plus basses. La situation présentant quatre bénéfices, chaque type est constitué de quatre lettres. La première correspond au bénéfice "revenu", la seconde au bénéfice "stabilité", la troisième à "reconnaissance" et la quatrième à "satisfaction". Ainsi, dans le type ACAF, l'élève a tendance à rechercher le bénéfice du revenu et à délaisser le bénéfice de la satisfaction professionnelle. Le traitement de ces types a permis de dresser les constats suivants:

#### 1/ l'amplitude des positions occupées<sup>121</sup>

26% des types recensés comprennent des positions de deux niveaux différents (ABAC), 58% occupent au moins trois niveaux (ADAB). Près d'un type sur deux (45%) comporte trois et quatre niveaux. Dans l'ensemble, près des trois quarts des types (71%) se composent de deux, trois ou quatre niveaux. Rares sont les types purs, comportant au plus un niveau (15%). Les jugements portés apparaissent donc dans l'ensemble très différents d'un bénéfice à l'autre: la variabilité interne est très importante.

---

<sup>121</sup> Voir annexe B21.

## 2/ Les positions occupées de façon dominante<sup>122</sup>

Une position est reconnue dominante dès lors qu'elle apparaît au moins à deux reprises dans un même type. Un même type peut éventuellement être comptabilisé au titre de deux dominantes différentes.

Quelques cas de figure apparaissent:

- trois types, en particulier, sont constitués autour de trois ou quatre positions A, C ou F. Ils correspondent à des niveaux de jugement identiques.
- quatre types sont constitués autour des positions A, D, E ou F. Ils correspondent à des niveaux de jugement un peu moins homogènes.

Il convient de noter que dix-sept élèves montrent un profil de jugement sans dominante.

## 3/ Un exemple: les règles de combinaison de la position A placée en tête de type<sup>123</sup>

Il est possible d'établir des correspondances entre les différents niveaux de jugements et des tendances principales. La position A étant occupée en premier:

- c'est de façon principale la position A ou C qui apparaît en second (10 et 9 occurrences sur 30). Ainsi, lorsqu'un élève privilégie le revenu, il juge la stabilité de l'emploi, soit très désirable, soit relativement désirable.

---

<sup>122</sup> Voir annexe B22.

<sup>123</sup> Voir annexe B23.

- c'est de façon principale la position A qui apparaît en troisième (11 occurrences sur 30). Privilégiant le revenu, l'élève juge la reconnaissance professionnelle très désirable.

- c'est de façon principale la position A ou D qui apparaît en quatrième (respectivement 8 occurrences sur 30), privilégiant le revenu, l'élève choisit soit de privilégier la satisfaction professionnelle, soit de la négliger.

Des trames d'attitude apparaissent donc au travers des choix portés par les élèves et des priorités reconnues.

#### D / LE POINT SUR LES CALCULS EFFECTUES PAR LES ACTEURS

A la suite de l'étude différentielle des calculs effectués par les acteurs, il convient d'établir trois constats:

- La nature du coût choisi de façon préférentielle par l'élève n'intervient pas dans l'estimation du risque et du bénéfice. Le choix préférentiel du coût "temps" n'entraîne pas de différences dans l'estimation d'un bénéfice ou d'un risque par rapport au choix du coût "travail". A l'intérieur d'un même coût, les préférences sont dans l'ensemble marquées, surtout en ce qui concerne le coût "temps" et "travail". A coût constant, c'est donc la nature du risque ou du bénéfice envisagé qui est génératrice de différences. Il convient toutefois de considérer avec prudence le cas du coût "argent". Les différences dans l'estimation des risques et des bénéfices sont moins nombreuses que pour les autres coûts. Mais l'effectif réduit de cette catégorie d'élèves (18) ne permet pas de tirer des conclusions. Dans l'ensemble, les élèves ont clairement hiérarchisé les risques et les bénéfices.

**Dans le calcul construit par l'élève, l'effet différentiel constaté entre les différentes estimations trouve sa source dans la nature des risques et des bénéfices envisagés, mais pas dans la nature du coût consenti.**

- L'examen des variations relevées en fonction des critères étudiés permet de constater des correspondances entre la hiérarchie des termes d'un critère et la hiérarchie des niveaux d'estimation. Ainsi, les élèves indiquant un degré de satisfaction de 14 / 20 acceptent plus volontiers les risques et les bénéfices que les élèves dont le degré de satisfaction est égal à 10 / 20. Un constat identique peut être effectué en ce qui concerne le critère de l'estimation des chances de réussite au bac, l'intentionnalité déclarée dans l'exécution de son projet, l'année de naissance (les plus jeunes acceptent plus volontiers que les plus âgés), la catégorie socioprofessionnelle, la série de bac et le retard scolaire ....

Par ailleurs, pour chaque critère examiné, apparaissent des paliers en deçà ou au-delà desquels les déterminismes ne sont plus repérables. Ainsi, des différences significatives apparaissent entre les élèves nés en 1978 / 79 et les deux autres catégories de l'échantillon, mais pas entre les élèves nés en 1977 et les élèves nés en 1975 / 76. Il est possible de constater un effet identique entre les cadres et les ouvriers, mais pas entre les cadres et les employés.

**Les déterminismes relevés, qui se traduisent par des variations constatées entre les termes d'un même critère semblent donc fonctionner de façon partielle. Les différences existent entre certains termes d'un même critère et pour certains risques ou bénéfices seulement. Par ailleurs, ces déterminismes exercent un effet différent selon la position de l'élève dans la hiérarchie des termes du critère considéré. Pour le critère de l'âge, par exemple, on constatera ainsi que plus l'élève est jeune, plus son niveau d'estimation des différents termes des risques et des bénéfices est élevé.**

- L'examen des profils individuels a permis de montrer que, dans la plupart des cas, le niveau d'estimation des élèves restait stable, selon les différents bénéfiques, centré sur deux positions dominantes, avec des fluctuations possibles. Un degré d'exigence, ou degré de tolérance, a ainsi été révélé, correspondant à une tendance de l'élève à accepter ou à refuser les bénéfiques et les risques proposés. La suite des investigations a permis de mettre en évidence des trames de jugements, associant un désir de revenus élevés avec un désir de stabilité professionnelle élevée ou l'acceptation d'une satisfaction professionnelle faible. Ces trames sont la traduction de la hiérarchie des priorités, des compromis ou des sacrifices déterminée par les élèves.

**En se fondant sur les remarques formulées au point précédent, relatives aux niveaux d'estimation des élèves, il est possible de penser que ce degré d'exigence correspond au seuil d'estimation formulé par l'élève. Plus l'effet des déterminismes est élevé, plus l'élève a tendance à refuser, donc plus son degré d'exigence est élevé. Ainsi, plus les élèves sont âgés et plus le désir d'une reconnaissance professionnelle est rejeté. L'action des déterminismes en élevant le degré d'exigence réduit donc pour l'élève le champ des possibles. Les élèves les plus âgés, les redoublants, les élèves de S.T.T., les élèves prêts seulement à adapter leur projet, ceux dont l'estimation des chances de réussite est réduite, les élèves qui se destinent à l'Université, les enfants d'ouvriers (tous ces paramètres étant considérés individuellement), ... ont tendance à plus rejeter les propositions qui leurs sont soumises que les élèves localisés sur les autres termes de ces critères.**

L'étude clinique de quelques cas d'élèves permettra de mettre en évidence la dynamique de construction des calculs.

## **IV / APPROCHE QUALITATIVE DU CALCUL DES ACTEURS**

### **A/ LES ENTRETIENS<sup>124</sup>**

Comme au CHAPITRE IV, des entretiens ont été conduits auprès de quatre élèves de classe terminale. Les thèmes évoqués concernent les suites d'étude qu'ils envisagent, les ressources qu'ils comptent mobiliser pour y parvenir, la représentation des fins à atteindre et les contraintes structurelles du système, telles qu'ils les perçoivent. La procédure méthodologique est identique à celle suivie au CHAPITRE IV.

L'exploitation de ces entretiens a permis de faire émerger le calcul élaboré par les élèves, sa dynamique individuelle et de mettre en évidence des aspects différentiels importants. Les quatre élèves seront désignés par des pseudonymes (Solange, Sébastien, Sylvie et Yann). Il convient de restituer leur calcul individuel avant de les confronter les uns aux autres.

### **B / LES CALCULS INDIVIDUELS**

#### **1/ Le cas de Sébastien**

Sébastien est un élève de série "S". Il a 20 ans au moment de l'entretien. Pour l'avenir, il a plusieurs projets en tête. Il joue au football depuis son enfance et y a acquis un niveau élevé, puisqu'il joue en "nationale 2", dans une situation de quasi-professionnel (il est déjà rémunéré pour ses prestations), il a déjà été pressenti par un club de l'ouest de la France pour conclure un contrat de joueur professionnel. Pour l'an prochain, il souhaite poursuivre ses études à l'Université, en faculté de droit, à défaut en faculté de biologie. Sa préférence est donc le football, cependant, à ses yeux, les chances de voir ce projet aboutir sont faibles:

---

<sup>124</sup> Voir annexe B24.

il n'a pas été recontacté par ce club, il estime qu'une carrière de sportif professionnel est incertaine du fait des risques physiques qu'elle comporte, enfin que ses chances d'aboutir sont faibles, puisqu'il n'est toujours pas professionnel à l'âge de 20 ans. Toutes ces raisons l'ont donc amené à placer, dans l'ordre des priorités d'abord le droit, puis le football professionnel et éventuellement la biologie. Il a rejeté toute suite d'études en I.U.T., estimant que ses chances d'y être admis étaient trop minces, compte tenu de ses résultats scolaires. Cependant, s'il est recruté par un club, il essaiera de poursuivre des études de droit en parallèle.

Ce qui intéresse Sébastien dans celles-ci, c'est la perspective de devenir commissaire priseur ou éventuellement d'exercer un des nombreux métiers qu'il perçoit en rapport avec le droit (commissaire de police, ou encore membre de la police scientifique, par exemple). Mais ce qui l'intéresse aussi très vivement, c'est d'apprendre le droit et de connaître les lois, les règlements.

Dans cette perspective, Sébastien est déjà allé, à l'occasion, suivre des cours de droit à l'Université. Il a finalisé ses études par l'exercice d'un métier clairement identifié. Les représentations qu'il en a ont été bâties sur la connaissance de sa pratique: il connaît plusieurs professionnels de ce domaine, qui comptent par ailleurs au nombre de ses amis.

Sébastien considère le métier de commissaire priseur comme rémunérateur et stable. Il espère y trouver de l'intérêt, dans la mesure où il permet de vendre des objets de valeur (des bibelots), il en espère aussi une satisfaction professionnelle, un plaisir lié à sa pratique, et entrevoit l'opportunité de rencontrer de nombreux amis. Mais Sébastien attend aussi beaucoup des études qui y conduisent: elles lui permettront avant tout d'apprendre, de s'instruire, d'augmenter ses connaissances.

Sébastien apparaît donc comme un acteur réfléchi, précautionneux et méthodique. Il a effectué de nombreuses démarches anticipatrices pour mettre au point ce calcul. Sa fiabilité est donc fondée sur un ancrage solide dans la réalité.

Quant au calcul construit, il convient de noter qu'il se caractérise par quatre données fondamentales:

- il se compose de plusieurs possibilités de suite d'études, avec un ordre de priorité, mais certaines sont éventuellement concurrentes,
- il comporte une cohérence élevée entre les études souhaitées, le métier envisagé et les attentes liées à ce métier,
- son degré d'élaboration est très élevé, il est fondé sur une connaissance claire de la pratique professionnelle et des études y conduisant, cette approche a été acquise au contact de la réalité,
- la logique qui prévaut correspond à la fois à une logique instrumentale, comprenant une recherche de débouchés professionnels et à une logique expressive, correspondant à un désir d'étudier.

## 2/ Le cas de Solange

Solange est élève de terminale S.T.T.. Elle est âgée de 18 ans au moment de l'entretien. Dans le passé, elle a songé à plusieurs suites professionnelles: juge ou bien professeur. Mais, à chaque fois, elle a dû renoncer devant la durée des études. Pour l'an prochain, elle souhaite passer un concours pour entrer en formation dans une école de Météo-France à Toulouse ou bien entamer une scolarité en B.T.S. Assistant Technique d'Ingénieur (A.T.I.), qui, pense-t-elle, lui permettra éventuellement une suite d'étude. Elle reconnaît n'avoir pas recherché quel D.U.T. pouvait correspondre à ses ambitions. La priorité retenue pour l'an prochain est donc le concours de Météo-France, mais, dans la mesure où sa réussite n'est pas assurée, elle s'inscrira donc en B.T.S. A.T.I.



Dans l'ensemble, Solange n'a pas cherché à s'informer sur le contenu de la formation proposée à Météo-France, ni sur le contenu de la formation du B.T.S. (le seul avantage entrevu est la pluralité des matières, c'est ce qu'elle a retenu d'une séquence d'information avec le chef des travaux de l'établissement). Elle reconnaît par ailleurs n'avoir aucune idée de la pratique professionnelle d'un technicien de Météo-France. Elle ne sait pas non plus sur quoi débouche le B.T.S. A.T.I., ni ce qu'elle fera une fois ce diplôme en poche.

Ce qui intéresse Solange dans cette scolarité à Météo-France, c'est la possibilité entrevue d'occuper un emploi stable, après une formation de courte durée, ou de suivre une formation de B.T.S. non spécialisée sur un domaine, qui dans l'un et l'autre des deux cas lui permettrait une insertion rapide et sûre. L'important est aussi d'éviter des études longues (l'Université).

Solange apparaît donc comme un acteur dilettante. Elle n'a pratiquement effectué aucune démarche, les informations dont elle dispose sont vagues, elle a effectué un choix en aveugle. L'essentiel de ses ambitions est ailleurs que dans le choix professionnel: sortir du système scolaire, s'insérer rapidement, peu importe le métier, éviter l'Université. Le calcul construit repose sur quatre caractéristiques:

- il se compose d'une alternative, avec une priorité accordée au métier de technicien de Météo-France, l'autre possibilité étant considérée comme secondaire,
- il comporte une cohérence très faible entre les études souhaitées, le métier envisagé et les attentes liées à ce métier, dans la mesure où Solange ignore pratiquement tout des scolarités et des pratiques professionnelles. Seule la cohérence avec le désir d'insertion rapide est élevée.

- son degré d'élaboration est très faible, La construction de ce calcul repose plus sur des a-priori, des sentiments et des croyances que sur des informations précises. L'ensemble reste très abstrait, la construction n'a pas subi l'épreuve de la réalité.

- la logique qui prévaut correspond à une logique instrumentale d'insertion professionnelle à tout prix.

Peut-être ses véritables intérêts se trouvent-ils ailleurs?

### 3/ Le cas de Yann

Yann est un élève de la série "S.T.T.". Il a 18 ans au moment de l'entretien. Très jeune, il aurait souhaité devenir pilote d'avion. Toutefois, comprenant que ce vœu était hors de sa portée, il a, par la suite, choisi de devenir directeur d'exploitation d'une entreprise de transport et, pourquoi pas, plus tard, directeur de l'entreprise. Pour l'an prochain, il souhaite s'inscrire en B.T.S. P.M.E./P.M.I., puis entrer pour deux ans dans une école de formation aux métiers du transport.

Ce qui intéresse Yann dans cette formation, c'est qu'elle comporte un grand nombre de disciplines, qui toutes concourent à l'apprentissage de la gestion d'une entreprise: le management, l'informatique, la comptabilité... Yann espère donc devenir polyvalent, être capable d'occuper des postes différents à l'intérieur d'une même entreprise et, par là-même, intéresser un chef d'entreprise, qui pourra se décharger sur lui d'une partie de son travail. Sa formation initiale de B.T.S. P.M.E./P.M.I. lui permettra toujours, pense-t-il, de "se débrouiller" dans une entreprise s'il n'est pas admis à l'école des transports.

Dans cette perspective, Yann s'est déjà renseigné auprès des écoles de transports, qui lui ont suggéré ce B.T.S. P.M.E./P.M.I., plus à même, semble-t-il, de le

préparer à un emploi dans ce secteur. Par ailleurs, grâce à ses parents et à leurs amis, il a essayé de cerner les attentes que les chefs d'entreprise ont vis-à-vis de leurs adjoints. Il mesure l'effort de motivation qui lui reste à fournir et les difficultés financières qui se dressent devant lui (la formation de l'école des transports est payante). En revanche, il a clairement entrevu l'aide que son père pouvait lui fournir dans sa formation professionnelle et le bénéfice qu'il pourrait retirer de son stage en B.T.S..

Ce que Yann attend avant tout, c'est une formation qui lui permettra de s'insérer, d'être reconnu comme quelqu'un de compétent dans son travail. Il pourra alors accéder à un poste de décision et non se limiter à un travail d'exécution.

Yann apparaît donc comme un acteur réfléchi, hypercalculateur. Son calcul semble très rigoureux, très maîtrisé. Il a très largement anticipé sur l'avenir. Sa fiabilité se fonde sur une dynamique soutenue et sur une recherche d'indices concrets, de nature à conforter ses anticipations. Le calcul construit se caractérise par quatre données principales:

- il ne se compose que d'un seul choix pour l'an prochain: le B.T.S. P.M.E./P.M.I.. Yann n'a prévu aucune solution de substitution,
- il comporte une cohérence très élevée entre les études souhaitées, le métier envisagé et les attentes liées à ce métier. Yann entrevoit même une suite de carrière professionnelle tout à fait congruente avec sa formation initiale,
- son degré d'élaboration est très élevé, il est fondé sur une connaissance précise du milieu professionnel, une estimation des formations qui y sont recherchées et par une très large anticipation sur l'avenir.

- la logique qui commande ce calcul est une logique instrumentale, à la fois par rapport aux débouchés professionnels et par rapport à la suite d'études envisagée après le B.T.S..

#### 4/ Le cas de Sylvie

Sylvie est une élève de série "S". Elle a 18 ans au moment de l'entretien. Très jeune, elle a pensé au métier de vétérinaire ou de professeur. En début de terminale, elle a pensé s'inscrire en classe préparatoire, section biologie, puis en cours d'année, elle a porté son choix sur un B.T.S. d'opticien. Au vu de ses résultats scolaires et de l'investissement financier nécessaire, elle a finalement dû abandonner ces projets et s'est résignée à entrer à l'Université pour y étudier la biologie.

Ce qui justifie ce choix, c'est l'intérêt qu'elle porte à cette discipline, qu'elle souhaiterait approfondir, sans pour autant voir dans ces études une finalité professionnelle. elle aimerait pourtant ne pas étudier trop longtemps.

Sylvie reconnaît s'être peu informée: elle a reçu quelques informations lors d'une réunion, sans pour autant qu'elles répondent à ses attentes. Tout reste très flou dans son esprit.

Elle considère les études à l'université, certes, comme le moyen de continuer à étudier, mais aussi et surtout de laisser ses goûts se dessiner, de voir ce qui l'intéresse, en un mot de se donner du temps pour réfléchir à ce qu'elle va faire ultérieurement. Elle espère par ailleurs plus tard exercer une profession (laquelle?) qui lui permettra de maintenir le niveau de vie qu'elle connaît.

Sylvie semble être un acteur dilettante, insouciant. Elle n'a effectué aucune démarche, elle souhaite surtout éviter des études trop longues et des parcours trop sélectifs. Son choix résulte plus d'un processus de compromis, qui la conduit plus

à se résigner à l'entrée à l'Université qu'à la désirer. Les quatre caractéristiques majeures de son calcul sont les suivantes:

- malgré le nombre important d'objectifs envisagés, il ne prend en compte qu'une seule possibilité de suite d'études. Sylvie n'a prévu aucune solution alternative,
- il comporte une cohérence réduite entre les études, le métier et les attentes liées à ce métier, dans la mesure où toute préoccupation de débouché professionnel est absente. En revanche, la solution de l'Université lui permettra effectivement d'attendre pour réfléchir à son avenir,
- la logique qui prévaut nettement correspond à une logique de temporisation. L'important pour Sylvie est de gagner du temps, tout en essayant de choisir une échappatoire.

**Ainsi, Sébastien, Solange, Yann et Sylvie se trouvent tous engagés dans la construction et la réalisation d'un calcul, possédant ses caractéristiques propres. Sébastien a devant lui un espace ouvert sur plusieurs alternatives, Solange ignore presque tout des débouchés vers lesquels son calcul l'entraîne, Yann se concentre sur une finalité unique et Sylvie poursuit une logique particulière...**

Après avoir examiné les principes de construction de quatre calculs particuliers, il convient maintenant d'envisager les variations de ces calculs dans leurs aspects différentiels selon trois axes: le nombre de calculs présent chez les acteurs et leur articulation, le degré d'élaboration des calculs et les logiques d'action.

## C / LES ASPECTS DIFFERENTIELS DES CALCULS INDIVIDUELS

On en compte trois principaux.

### 1/ Le nombre de calculs présents chez les acteurs et leur articulation

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter.

Sébastien et Solange ont plusieurs calculs en tête. Le premier a effectué trois calculs, dont deux sont concurrents. Il reste ainsi dans un état d'indécision. Certes, il préférerait le droit, qui reste son avenir le plus probable, mais le football garde tout ses attraits. L'éventualité de voir les deux s'accomplir n'est pas exclue. Interrogé sur ses intentions de renoncer éventuellement au droit, il répond: "*Le football, ça prend pas trop de temps... Je pourrais toujours aller en fac à côté. Je crois qu'en droit, on n'a pas excessivement d'heures, ou si c'est pas aller à la fac, j'achèterais des bouquins pour essayer de passer le D.E.U.G.*". La seconde, quant à elle, a deux calculs en tête, dont un est nettement prioritaire: "*Je vais passer le concours pour rentrer dans cette école (Météo-France) et si je ne le réussis pas, je ferai un B.T.S. A.T.I.... Si je suis prise, je ferai l'école de la Météo*". Elle n'a pas véritablement d'intérêt pour le second terme de l'alternative, elle n'y est pas préparée, mais reconnaît pourtant que ses chances de réussir au concours sont réduites.

Yann et Sylvie, en revanche, n'ont qu'un seul calcul en tête. Yann a expressément choisi un métier du transport. Le calcul construit est très élaboré: "*Je pense m'engager dans le transport pour être directeur d'exploitation... La formation que j'envisage cette année est le bac informatique et gestion, plus tard un B.T.S. P.M.E./P.M.I., puis une école de transport...*". Sylvie, quant à elle, s'est résignée, après des renoncements successifs, à des études de biologie à l'Université. Interrogée sur le choix de son avenir, elle répond: "*La fac, ça va m'aider... enfin, j'ai pas d'idées précises... Je suis dans ceux qui savent pas trop quoi faire, et voilà quoi!*".

Les profils des élèves qui ont été étudiés se différencient donc, selon qu'ils présentent un seul ou plusieurs calculs. Dans le premier terme de l'alternative, ce calcul peut être élaboré et assumé ou bien subi et accepté. L'activité de la construction contraste avec la passivité de l'acceptation. Dans le second terme, les calculs peuvent être concurrents ou bien hiérarchisés et entretenir entre eux des rapports de subordination les uns par rapport aux autres.

## 2/ Le degré d'élaboration des calculs

Le calcul de Yann semble avoir atteint un degré d'élaboration élevé. Série de bac choisie, suite d'étude prévue pour l'année suivante, préparation d'une scolarité ultérieure, finalisation par une insertion fondée sur une connaissance du milieu professionnel donnent à ce calcul l'apparence sinon de la perfection, du moins d'une mise au point parfaite. La cohérence des buts et des moyens est totale. Pour Sébastien, le degré d'élaboration semble également très élevé. Il a déjà assisté à des cours de droit en amphithéâtre, pour voir si la matière lui plaisait, surtout, il a pris la mesure de la vie universitaire et il a déjà repéré des personnes-ressources, qui l'aideront à s'insérer: *"Elles pourront m'embaucher d'abord, après, j'aurais plus d'expérience... Elles pourraient même me pistonner à un collègue"*. Dans le cas de Sébastien, c'est le dynamisme mis en oeuvre par l'élève qui explique la qualité du calcul.

Pour Solange, en revanche, le degré d'élaboration des calculs apparaît très faible. Elle n'a aucune idée de ce qu'est la pratique professionnelle d'un technicien météo. Lorsqu'on la questionne à ce sujet, elle répond simplement: *"Oui,... Enfin,... J'ai oublié,... J'ai oublié tout ce qu'on pouvait faire"*. Par ailleurs, elle n'est pas plus informée des contenus du B.T.S. A.T.I.. *"Je crois que c'est général,... Enfin, je crois que ça regroupe un peu tout..."*. Enfin, elle n'a aucune perspective professionnelle correspondant à ce diplôme: *"Ben,... Je verrai ce qu'il*

*y a comme possibilité d'emploi...*". A la question d'un métier ou d'une fonction plus précise, elle répond clairement par la négative.

Le degré d'élaboration d'un calcul se mesure par la cohérence constatée d'une part entre le choix d'orientation et le métier envisagé et d'autre part entre le choix d'orientation et les souhaits de l'élève. De ce point de vue, tous les calculs examinés sont cohérents, puisqu'ils correspondent peu ou prou aux attentes que les élèves ont vis-à-vis des métiers ou de leur scolarité. Souhaiter s'insérer dans une entreprise par une formation générale ou souhaiter une scolarité très encadrée justifie le choix d'une section de B.T.S.. L'important n'est pas toujours ce à quoi conduit la formation, mais ce qu'elle offre en soi. Certains préfèrent ménager le présent, quitte à sacrifier l'avenir; d'autres font le calcul inverse. Dans les deux cas, le choix opéré correspond à un ordre de priorités.

Mais le degré d'élaboration d'un calcul se juge aussi par rapport à la marge d'incertitude qu'il comporte. Plus l'élève s'efforce de se prémunir contre les risques et les effets pervers, plus la marge d'incertitude de son calcul est faible. Le dynamisme de l'élève, révélé par les démarches entreprises et les recherches effectuées peut alors être considéré comme un indice du degré d'élaboration d'un calcul.

### 3/ Les logiques de construction des calculs

Elles sont toutes d'ordre utilitaire, mais se déclinent en trois types différents:

- une logique instrumentale

Le cas le plus représentatif est celui de Yann. Le choix de son B.T.S. P.M.E./P.M.I. apparaît sous-tendu d'une logique d'action hyperinstrumentale. D'une part, le choix de ce diplôme apparaît comme un désir de s'insérer. A ce



titre, la formation généraliste semble particulièrement convenir aux attentes des chefs d'entreprise, telles que les perçoit Yann: *"A mon avis, un patron cherche plus quelqu'un sur qui il pourrait se décharger... Pour ça, il faut que ce quelqu'un soit polyvalent, qu'il puisse toucher à tout..."*. D'autre part, le choix de ce diplôme correspond à la volonté d'entrer dans une école du domaine des transports. Ce B.T.S. y semble le plus prisé. Yann déclare à ce propos: *"Cette formation, ... En fait, c'est une transition. Je suis obligé de passer par-là pour pouvoir entrer dans mon école des transports"*. Il convient par ailleurs de remarquer que cette logique instrumentale peut s'exercer vers d'autres directions. Yann remarque au détour de l'entretien que cette formation aux métiers des transports concerne en fait toutes les entreprises, par conséquent, qu'il est susceptible d'occuper un emploi dans n'importe quel secteur de l'économie. Mais il remarque également que sa formation initiale généraliste lui donne aussi accès à d'autres domaines, pour le cas où l'école des transports ne l'accepterait pas. On perçoit là le souci de l'élève de ne se fermer aucune porte et de garder la marge d'action la plus importante.

- une logique expressive

Ce type de logique est plus difficile à expliciter que les logiques instrumentales, puisque toutes les logiques d'action relevées ont un aspect utilitaire. Par ailleurs, les calculs correspondent souvent à des logiques à la fois expressives et instrumentales, les élèves étant soucieux de joindre l'utile à l'agréable. Toutefois, Sébastien recherche en priorité l'intérêt que lui procureront ses futures études, très exactement le plaisir tiré de l'apprentissage. A propos de sa prochaine scolarité, il déclare: *"C'est des cours intéressants... Ca fait apprendre beaucoup... C'est intéressant, ça, il n'y a pas de doute"*. A une question plus précise sur l'intérêt particulier de ces études, il répond: *"L'apprentissage ...des cours"*.

- une logique dilatoire

Pour ce type de logique, il est possible de formuler la même remarque que précédemment: logique expressive, logique instrumentale peuvent côtoyer dans un même calcul une logique dilatoire. Dans le cas de Sylvie, le choix de l'Université se justifie par un intérêt pour la biologie, mais surtout par la possibilité qu'elle y voit de surseoir à une décision de choix professionnel<sup>125</sup>. Repousser les échéances devient l'objectif principal. Les deux logiques qui fondent le choix de l'entrée à l'Université sont mêlées dans ce court extrait: "*Je pense que ça m'intéressera, vu ce que je fais cette année... Et puis, ça me permettra de réfléchir à ce que je veux faire...*". Un peu plus avant dans l'entretien, Sylvie permet de comprendre comment elle en est arrivée à cette position d'attente: "*J'attends l'année prochaine... En fait, je me suis pas bien occupée de mon orientation, maintenant, je ne sais plus quoi faire...*". Elle ira donc à l'Université.

Trois logiques de construction des calculs ont donc été repérées. Chaque calcul est étayé par une ou plusieurs d'entre elles. Dans l'ensemble, les élèves semblent avoir construit des calculs à peu près cohérents et susceptibles de réussir. Ils semblent avoir évalué les coûts et les bénéfices. Cependant, rares sont les élèves en mesure d'identifier clairement les risques auxquels ils s'exposent. Certes, quelques-uns ont perçu ici et là les limites de leur calcul, le désintérêt pour la matière étudiée étant avancé le plus souvent. Mais aucun d'entre eux n'a réellement pris la mesure des risques courus.

---

<sup>125</sup> Ce type de logique semble particulièrement fréquent à l'Université, il correspond pour partie aux logiques d'indétermination que J.M.BERTHELOT avait déjà repéré. Voir à cet effet V, Chap. V.

## **V / LE POINT SUR LES RESULTATS ACQUIS**

**En se fondant sur les résultats exposés dans ce chapitre, il est possible de constater:**

**- A propos de la perception de la situation, il apparaît que des liens privilégiés ont été établis par les élèves. Les variations relevées ne sont pas générales, mais concernent seulement l'association de certains critères avec un coût, un risque, ou un bénéfice identifié. Les variations des coûts sont plus fréquentes que celles des risques et des bénéfices. Il existe par ailleurs une ligne de fracture à l'intérieur d'un même critère, en deçà ou au-delà de laquelle seulement une variation est constatable.**

**- A propos des variations des rapports entre coûts, risques et bénéfices, il apparaît que la nature du coût n'intervient pas dans l'estimation des deux autres termes du rapport: les différences relevées apparaissent entre les différents risques et bénéfices pour un même coût engagé, mais pas entre les différents coûts.**

**Par ailleurs, la position occupée par un élève dans la hiérarchie des termes d'un même critère doit être mise en relation avec son acceptation ou son refus des situations soumises à son jugement. Plus sa position est élevée dans l'échelle du critère, plus son acceptation de la situation est grande. Il y a correspondance entre les positions occupées dans les deux échelles. L'étude des variations intra-individuelles a montré que les niveaux d'estimation des trois termes des rapports étaient stables pour un même élève. Cette homogénéité du jugement semble correspondre à un degré d'exigence de l'élève au regard des éléments soumis à son jugement.**

**- A propos des calculs des élèves, trois aspects différentiels ont pu être mis en évidence. Le premier concerne le nombre de calculs qu'un élève élabore dans un même temps, ainsi que les rapports de hiérarchie qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Le second se rapporte au degré d'élaboration d'un calcul, mesuré d'une part par la cohérence observée entre le but visé et le moyen utilisé et d'autre part, par le degré d'incertitude que ce calcul porte en lui quant à sa faisabilité. Le troisième concerne les logiques de construction qui étayent le calcul élaboré. Trois logiques ont été mises en évidence (instrumentale, expressive, dilatoire), qui constituent le principe directeur du calcul.**

Le calcul construit par l'élève reste donc fondamentalement un pari sur l'avenir et l'alternative retenue, un choix fondé sur l'incertitude. Ainsi se trouve posée la question du pronostic de réussite effectué par l'élève. L'estimation de la viabilité du calcul semble un élément dominant dans l'explication de l'intentionnalité de l'élève. Il convient maintenant de s'attacher à en mesurer les fluctuations.

# **Chapitre VII**

## **L'acteur dans l'action: l'intentionnalité**

Etudier l'intentionnalité de l'acteur revient à tenter d'approcher ses réactions aux variations des composantes du calcul. D'une certaine façon, il s'agit de cerner ses capacités de prise en compte d'éléments nouveaux, la plasticité de ses calculs, ou sa rigidité au changement. Il n'est pas possible de séparer la notion de calcul de celle d'intention. Elles sont dépendantes l'une de l'autre, puisqu'elles reposent sur une existence mutuellement définie: le calcul s'adapte à l'intention, il correspond à la traduction de l'intention, et en retour, l'intention est alimentée, elle prend corps, dans la construction du calcul. Il existe un va-et-vient d'ajustement entre les deux. Cette étude se situe donc dans le prolongement des conclusions formulées au CHAPITRE VI. Analyser les variations du calcul, c'est déjà étudier l'intentionnalité de l'acteur. Les données utilisées proviennent du même questionnaire que celui qui est présenté au chapitre précédent. Les estimations portées par les élèves dans la deuxième partie, et se rapportant aux rapports coûts - risques - bénéfices seront réutilisées. La troisième partie, plus qualitative, sera aussi exploitée ultérieurement.

## **I / APPROCHE QUANTITATIVE DE L'INTENTIONNALITE**

Les données utilisées dans ce paragraphe sont issues de l'addition des scores relevés à tous les items du questionnaire, se rapportant à un même bénéfice ou un même risque, quel que soit le coût consenti. Ainsi, le coût est considéré comme une constante, seules les variations du rapport coût / bénéfices et coût / risques sont évaluées.

## A / GRADATION DE L'INTENTIONNALITE DANS L'ESTIMATION DU RAPPORT COUT / BENEFICE

Quatre situations différentes ont été retenues. Dans chaque cas, le "t" de Student sera utilisé comme indicateur statistique<sup>126</sup>.

### 1 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au bénéfice "satisfaction"<sup>127</sup>

Des différences significatives sont constatées entre les trois niveaux de réponse. "satisfaction moindre" est nettement rejeté, alors que les deux autres termes sont acceptés. La différence entre ces deux dernières alternatives ("satisfaction" et "satisfaction totale") est significative, quoique les moyennes des deux scores soient très voisines.

### 2 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au bénéfice "stabilité"<sup>128</sup>

Dans cette situation également, des différences significatives ont pu être enregistrées entre les trois termes du bénéfice. Le refus des élèves se focalise sur les deux premiers termes du choix (les contrats à durée déterminée); l'acceptation du contrat à durée indéterminée est nette.

### 3 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au bénéfice "considération"<sup>129</sup>

Dans l'ensemble, la considération n'est pas un bénéfice très prisé par les élèves, en apparence tout au moins. Des différences significatives opposent très nettement le premier terme du choix ("considération moindre") aux deux autres ("considération" et "haute considération").

Dans ce dernier cas, une différence significative a pu être établie entre les choix des filles et ceux des garçons. La considération est un bénéfice plus envié par les filles que par les garçons.

---

<sup>126</sup>  $t = md / (sd / \sqrt{N})$  md = moyenne des différences; sd = écart-type des différences. Cf. (52) P.85.

<sup>127</sup> Voir annexe B25.

<sup>128</sup> Voir annexe B26.

<sup>129</sup> Voir annexe B27.

#### 4 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au bénéfice "argent"<sup>130</sup>

Pour ce dernier cas, les différences sont significatives entre les trois termes du rapport soumis aux jugements. Le premier niveau salarial ("6000 francs" est plutôt refusé, alors que les deux autres ("9000 francs" et "12000 francs") sont acceptés.

Des différences significatives ont été très clairement mises en évidence entre les jugements portés par les filles et les garçons, pour le bénéfice "9000 francs", plus envié par les premières que par les derniers.

Par ailleurs, les différences de comportements sont marqués de façon encore plus nette entre les élèves de série "S" et ceux de série "S.T.T.". Le premier niveau est rejeté par les élèves des deux séries, mais, à quelque niveau que ce soit, les bénéfices sont plus enviés par les élèves de "S.T.T." que par ceux de "S".

## B / GRADATION DE L'INTENTIONNALITE DANS L'ESTIMATION DU RAPPORT COUT / RISQUE

#### 1 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au risque "échec"<sup>131</sup>

L'estimation du risque laisse entrevoir des comportements largement différenciés. Le refus de l'engagement se manifeste dans le dernier terme du rapport "trois chances sur quatre de ne pas réussir". A une chance d'échec sur deux, le pari est toujours accepté. Les différences entre les trois niveaux sont toutes significatives.

Par ailleurs, une différence significative apparaît au premier niveau de risque ("une chance sur quatre de ne pas réussir") entre les élèves de série "S" et ceux de série "S.T.T.". Les premiers sont prêts s'engager dans une suite d'études à ces conditions, mais pas les seconds.

---

<sup>130</sup> Voir annexe B28.

<sup>131</sup> Voir annexe B29.



## 2 / Gradation de l'intentionnalité dans le rapport au risque "retard scolaire"<sup>132</sup>

La situation est tout aussi claire pour le risque du retard scolaire. Plus le retard est important, moins la situation est acceptée. Le dernier terme "trois ans de retard" est nettement refusé. Les différences sont significatives entre les trois niveaux.

Par ailleurs, filles et garçons ne donnent pas le même poids au risque de retard. Pour les premières, la condition "un an de retard" est moins acceptée que pour les seconds.

Enfin, des différences significatives apparaissent entre les élèves des deux séries, dans tous les termes du rapport. Les lycéens de série "S" acceptent dans l'ensemble plus le risque du retard que les autres.

## **II / APPROCHE QUALITATIVE DE L'INTENTIONNALITE**

Les données utilisées dans ce point sont tirées de la troisième partie du questionnaire<sup>133</sup>. Les items proposés aux élèves sont identiques dans leur conception à ceux des deux premières parties, déjà présentés au chapitre précédent.

Douze items ont été proposés aux élèves. Chacun d'eux illustre un obstacle ou une situation de perturbation, qui se présente aux élèves dans le déroulement de leur projet. Il leur a été demandé d'indiquer si cette situation nouvelle les conduit à modifier leur projet. Les items ont été regroupés en quatre dimensions, selon la nature de l'obstacle ou de l'opportunité:

- les difficultés d'ordre familial (FAM): chômage ou décès d'un parent, nécessité de suivre un conjoint...

---

<sup>132</sup> Voir annexe B30.

<sup>133</sup> Voir Annexe B5.

- les événements catastrophiques (CATA): catastrophe écologique majeure, conflit armé, problèmes de santé...
- les opportunités (OPPO): partir un an à l'étranger, trouver un emploi en contrat à durée indéterminée...
- les difficultés d'ordre scolaire (SCOL): résultats scolaires en baisse, suppression des filières pressenties pour l'année suivante, études rendues soudain plus difficiles...

L'attitude des élèves face à ces dimensions a été obtenue par addition des scores aux différents items qui la composent.

## TYPOLOGIE DES ATTITUDES

Une première indication de l'intentionnalité est fournie par la moyenne des jugements aux quatre dimensions constituées. Elles varient de 1,84 (SCOL) à 2,51 (OPPO). Le profil général moyen des élèves est donc dans l'ensemble favorable au maintien du projet.

Par ailleurs, les corrélations entre les jugements portés sur les différents items sont toutes, à une seule exception près, comprises entre 0 et .400. Les corrélations étant faibles, voire nulles et, la tendance étant au refus du changement, l'intentionnalité évaluée des élèves sera donc toute relative. Toutefois, la typologie constituée permet de mieux cerner l'éventail des réactions.

Constituée sur cinq niveaux, elle s'efforce de mesurer l'attitude des élèves devant un changement éventuel, soit en considérant la souplesse du jugement (les écarts de niveau entre les jugements), soit en considérant le refus ou l'acceptation (quantification des positions identiques relevées dans un même type). Comme pour les typologies

précédentes, les élèves de la population (180) ont été divisés en six groupes, de A à F, A désignant le niveau d'appréciation le plus faible, qui traduit un refus de changement de l'attitude. Chaque type comporte quatre caractères, correspondant, dans l'ordre, aux obstacles ou opportunités décrites ci-dessus.

**A / ANALYSE DES VARIATIONS DE L'ATTITUDE<sup>134</sup>: TYPOLOGIE SELON L'AMPLITUDE DES ECARTS ENTRE LES POSITIONS OCCUPEES (SOUPLESSE OU RIGIDITE DANS LE JUGEMENT PORTE)**

Plusieurs styles ont été mis à jour. Plus de 25% des élèves portent un jugement équivalent, quels que soient les événements (un même niveau de jugement ou un seul degré d'écart entre les composants du type. Exemple: ABBA). Plus de la moitié de la population enquêtée fait preuve d'une attitude de souplesse dans l'appréciation des changements (deux ou trois niveaux d'écart dans un même type. Exemple: ABDB). Seuls 20% de l'effectif se déclarent disposés à prendre en compte les modifications éventuelles de la situation (quatre ou cinq niveaux d'écart dans un même type. Exemple: AFBC).

**B / ANALYSE DES VARIATIONS DE L'ATTITUDE<sup>135</sup>: TYPOLOGIE SELON LES POSITIONS OCCUPEES DE FACON DOMINANTE (REFUS OU ACCEPTATION)**

Plusieurs styles ont également été identifiés:

- le refus du changement caractérise les lycéens qui possèdent au moins deux jugements de niveau A ou B, (par exemple: AADB). 27,2% d'entre eux appartiennent à cette catégorie.

---

<sup>134</sup> Voir annexe B31.

<sup>135</sup> Voir annexe B32.

- l'acceptation du changement correspond à l'attitude des lycéens possédant au moins deux jugements de niveau C ou D, (par exemple: DCBC). 28,2% d'entre eux sont dans ce cas.

- la propension au changement caractérise les lycéens qui possèdent au moins deux jugements de niveau E ou F, ainsi que ceux qui comptent quatre niveaux de jugement différents dans leur type (par exemple: CFFD ou DFEB). Cette dernière catégorie regroupe 30,1% des enquêtés.

### **III / SOURCES DE VARIATION DE L'INTENTIONNALITE**

Plusieurs sources de variations ont été relevées. Elles concernent quelques-uns des critères consignés dans les renseignements généraux demandés aux élèves en fin de questionnaire.

#### **A / LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE D'ORIGINE<sup>136</sup>**

Les enfants issus d'une famille dont le chef est cadre semblent se distinguer des autres. Leur comportement diffère sur trois items précis. Ils accepteraient plus que les enfants d'artisans de partir une année à l'étranger; ils refuseraient plus que les enfants d'ouvriers de modifier leur projet si les études qu'ils souhaitent suivre devenaient plus difficiles, enfin, ils accepteraient moins que les enfants d'employés de modifier leur projet si un contrat de travail fixe leur était proposé.

---

<sup>136</sup> Voir annexe B33.

## B / L'ANNEE DE NAISSANCE<sup>137</sup>

Les comportements opposent les lycéens les plus âgés aux plus jeunes. Les premiers seraient plus disposés à modifier leur projet si un contrat de travail fixe leur était proposé. Pour cet item, les scores des élèves nés en 1978 sont significativement différents de ceux des élèves nés en 1977 et 1976. On ne note toutefois aucune différence entre les résultats des élèves nés dans ces deux dernières années.

Par ailleurs, il convient de remarquer que les plus jeunes (nés en 1978) ne retiennent pas l'hypothèse "suivre un conjoint". Seuls les plus âgés (nés en 1977) accepteraient de le modifier dans ce cas de figure.

## C / LA SERIE DE BAC D'ORIGINE<sup>138</sup>

Les jugements des élèves de série S et de série S.T.T. diffèrent sur l'item du conflit armé. Ces derniers maintiendraient leur projet, alors que les autres le modifieraient. Les termes de l'opposition se renversent pour l'opportunité du contrat de travail fixe et la suivie d'un conjoint. Les lycéens de série S.T.T. étant plus sensibles à ces éventualités que les autres.

## D / LA PLACE DANS LA FRATRIE<sup>139</sup>

Les élèves occupant la place de dernier de la fratrie sont plus sensibles à l'opportunité d'une année passée à l'étranger que les élèves nés en milieu de fratrie. Par ailleurs, les aînés seraient prêts à modifier leurs projets dans

---

<sup>137</sup> Voir annexe B34.

<sup>138</sup> Voir annexe B35.

<sup>139</sup> Voir annexe B36.

l'hypothèse d'une catastrophe écologique majeure. Dans ce domaine, les scores de leurs jugements sont significativement différents de ceux des élèves situés en milieu de fratrie.

#### **E / L'INVESTISSEMENT PREFERENTIEL CHOISI<sup>140</sup>**

Le type d'investissement consenti par les élèves constituait l'un des aspects différenciateurs du questionnaire. Il apparaît que le choix d'un investissement en argent entraîne des réactions particulières. Il conduit les élèves à résister au changement, de façon significativement plus importante que pour les investissements préférentiels en travail et en temps. Le cas se présente pour l'opportunité d'un départ à l'étranger et d'une dégradation des résultats scolaires. L'opposition investissement argent - investissement temps est également significative pour l'éventualité du décès d'un parent.

#### **I V / APPROCHE CLINIQUE DE LA VARIATION DE L'INTENTIONNALITE**

Les observations réalisées sur questionnaire ont le mérite d'enregistrer une attitude en données numériques. Mais, étudier l'intentionnalité de l'acteur consiste aussi d'une part, à approcher l'interaction des différentes composantes du calcul et d'autre part à envisager ses réactions aux enchaînements de la situation sur un plus long terme. A cet effet, quatre élèves ont été entendus en entretien individuel<sup>141</sup>, selon une procédure déjà utilisée précédemment. Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

---

<sup>140</sup> Voir annexe B37.

<sup>141</sup> Voir annexe B38.

## A / LE CAS DE JOHN

Lors du relevé des vœux de la procédure OCAPI<sup>142</sup>, John s'est pré-inscrit en B.T.S. et en D.E.U.G.. Ses résultats scolaires sont faibles. Il souhaite avant tout travailler dans l'informatique, sans savoir précisément que faire. Il s'est déjà renseigné auprès d'une école de Paris, qui forme des informaticiens industriels. John a également un autre projet. Il souhaiterait ouvrir une salle de jeu et exploiter des billards électriques, projet qu'il nourrit en compagnie d'un cousin. S'il n'était pas admis au bac, John a déjà pensé à redoubler. En cas de réussite, il privilégiera le B.T.S.. Il ne s'engagera dans la voie universitaire que si son dossier d'entrée en B.T.S. est rejeté. Il est toutefois prêt à abandonner le tout, si une situation plus favorable se présente. Il faudra voir sur le moment, pense-t-il.

John serait prêt à payer 15 000 francs par an pour ce B.T.S., il hésiterait à 18 000, mais refuserait à 20 000. Il serait prêt à travailler 32 heures par semaine, accepterait d'y consacrer 55 heures (travail scolaire et à domicile compris). Il serait toujours d'accord pour travailler 65 heures hebdomadaires, mais seulement s'il y a plus de travail scolaire qu'extra-scolaire. 70 heures constitueraient un volume horaire trop important à ses yeux. Quelles que soient les limites de l'engagement, John recherchera d'autres écoles, si ses chances d'échec sont supérieures à 60%. Il faudra "*voir en fonction*" dit-il.

Quelques éléments marquent toutefois une limite absolue, au-delà de laquelle il renoncerait: la distance du lieu de formation, de trop mauvaises notes au bac, une hospitalisation. La perspective d'un conflit armé, ou d'une catastrophe écologique majeure ne le concerne pas.

---

<sup>142</sup> OCAPI: procédure de relevé des vœux des élèves de terminale, afin d'adapter les capacités d'accueil du système aux besoins des élèves. Cette procédure correspond aussi à une déclaration de candidature (pré-inscription) dans certaines filières, telles que Sections de techniciens supérieurs et Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.

D'autres opportunités, comme un contrat de travail à durée indéterminée, le conduirait à mener conjointement une activité professionnelle et des études, en cours du soir, pense-t-il. Il en est de même pour son projet de salle de jeu.

## B / LE CAS DE SARAH

Aucune raison fondamentale n'attire Sarah vers le B.T.S. qu'elle a choisi. Rien ne lui plaisait vraiment parmi toutes les solutions qu'elle avait envisagées. Seule la perspective d'une scolarité très cadrée, le pressentiment que les matières enseignées lui plairaient l'ont amenée à se décider pour un B.T.S. P.M.E.-P.M.I. Elle aurait aimé se diriger vers un B.T.S. Tourisme, encouragée en cela par sa mère et ses copines, mais la perspective de devoir poursuivre une seconde langue l'ont conduite à renoncer. Par ailleurs, la solution de l'alternance, jugée trop risquée, a été abandonnée. Elle s'inscrira probablement à l'A.N.P.E., si elle n'est pas admise et a déjà pensé à poursuivre des études après ce B.T.S. P.M.E.-P.M.I., si elle le réussit, et pourquoi pas, recommencer un B.T.S. Tourisme. *"Je verrai où se trouvent les débouchés... ça dépend de l'âge que j'aurai... On verra"* dit-elle.

Sarah serait prête à travailler trois ans pour ce B.T.S., quatre ans si les disciplines enseignées lui plaisent. Elle renoncerait si elle devait y consacrer une cinquième année. Elle accepterait de consacrer 6000 francs par an, mais pas 7000 pour un B.T.S. qui semble n'en pas valoir la peine, en tous cas *"qu'elle fait par curiosité"*. Quatre ans de travail à 6000 francs par an, à raison de 36 heures par semaine constituent une limite. Elle tentera cette scolarité, quel que soit le pourcentage de chances d'échec. Mais sa tentative se bornera à une participation au-delà de 60% de chances d'échec.

Quelques éléments sont toutefois identifiés, comme une limite absolue. Sarah reconnaît qu'elle modifierait son projet si son père décède, si un conflit éclate, si une catastrophe se produit, tout en indiquant que ce dernier événement lui semble



bien improbable ou encore si un autre projet se présente, qui l'intéresse plus. D'autres éléments (opportunité d'une année passée à l'étranger, déplacement à Grenoble, modification des résultats scolaires) ne sont pas perçus comme susceptibles de conduire à une modification de l'intention. Elle suivra un conjoint, si elle a l'assurance de pouvoir aussi poursuivre ses études. L'essentiel dans ce cas là est de pouvoir conjuguer les deux.

### C / LE CAS D'ALAIN

Alain veut devenir plus tard médecin. Il ne sait pas encore quelle spécialité il exercera. *"On verra ça plus tard, il faut déjà passer en deuxième année"*. Voici très longtemps qu'Alain a ce projet, probablement depuis l'école primaire. Son intention n'a jamais changé depuis le collège, malgré les réticences de ses parents, les conseils des enseignants qui le voyaient mieux en technologie, et malgré les avis des copains qui lui prédisaient une suite d'études difficile. C'est la perspective de soigner, d'aider les autres qui le motive.

Alain sait qu'il devra travailler huit ans pour devenir médecin. Il accepterait de poursuivre son effort pendant une année supplémentaire. Dix ans d'études lui paraîtraient longs, et onze années l'amèneraient à renoncer. L'investissement annuel est évalué à 30 000 francs par an, pourrait être prolongé jusqu'à 40 000 francs, mais pas au-delà.

Alain a évalué son temps de travail au maximum à treize heures par jour, mais se refuse à le dépasser, quoique conscient du travail nécessaire dans ce type de sections. Au vu de la sélectivité du parcours, il accepterait de tenter ces études avec 80% de chances d'échec, éventuellement avec 90%, mais pas au-delà.

Le projet d'Alain semble très ancré. Aucun des éléments proposés n'ont semblé le détourner de sa route: ni le décès d'un parent (*"ça ne rentre pas dans l'optique de mes études"*), ni la perspective d'un conflit armé, d'une catastrophe naturelle ne le

feront changer d'avis. Il repousse vivement la perspective d'un séjour à l'étranger, en refusant de perdre un an.

Quoi que très déterminé, Alain entrevoit toutefois un risque: "*consacrer du temps et de l'énergie... et que ça n'a servi à rien*".

## D / LE CAS DE FLORENCE

Florence souhaite poursuivre une scolarité en B.T.S. Action commerciale. Issue d'un B.E.P. Vente et d'une première d'adaptation, elle nourrit ce projet depuis longtemps. Ses parents, qui tiennent un commerce, l'ont encouragée dans cette voie. Certes, ses études commencent à lui peser, mais elle redoublera son année de Terminale, s'il le faut, pour poursuivre plus tard en B.T.S., avec pour objectif ultime de posséder plus tard son commerce.

Florence sait qu'elle devra passer deux ans au lycée pour réussir ce diplôme. Elle accepterait d'en passer trois, mais pas quatre. Pour elle, le risque serait trop grand de se décourager: "*A quatre ans, je sais que j'en aurai marre*", dit-elle. Florence accepterait de dépenser 20 000 francs par an, elle irait même jusqu'à 40 000, mais pas au-delà.

Florence a évalué son temps de travail hebdomadaire à cinquante heures. Il n'est pas sûr qu'elle accepte d'y consacrer soixante heures. "*Tout dépend de la motivation, le lycée et la classe comptent beaucoup*" avoue-t-elle. Le projet de Florence semble très ancré. Elle tenterait l'aventure, quelles que soient les probabilités de réussite. Même avec une probabilité nulle, elle n'hésiterait pas à s'engager, l'essentiel pour elle étant d' "*avoir le niveau*".

Quelques éléments ont été identifiés comme étant susceptibles de conduire à une modification du projet: le décès d'un parent, l'opportunité de trouver un contrat de travail fixe, mais à la condition de pouvoir gravir ultérieurement les échelons de

l'entreprise, la perspective de suivre un conjoint, mais "*seulement si je suis amoureuse*".

D'autres éléments ne conduiront à aucune modification. Florence refuse de renoncer à son B.T.S., même temporairement, si l'occasion de partir un an en Angleterre se présentait, si les études deviennent plus difficiles, ou encore s'il fallait se déplacer pour suivre cette formation.

## E / LES CARACTERISTIQUES COMMUNES DE L'INTENTIONNALITE

Il est bien entendu un peu artificiel de solliciter le jugement des personnes interrogées en dehors du contexte de l'action, en les plaçant en situation de choisir dans une perspective a-prioriste. L'étude du choix doit obligatoirement se situer en rapport avec la situation, les différents éléments pris en compte au moment de la décision recouvrent tout leur sens dans le contexte.

Toutefois, l'éventualité de biais étant signalée, il est possible de mettre en évidence plusieurs caractéristiques communes de l'intentionnalité.

### 1 / Les limites de l'acceptation

Chacun des quatre lycéens rencontrés en entretien identifie de façon très claire quelques événements dont la survenue l'amèneront à renoncer à son projet. Pour Sarah et Florence, le décès d'un des parents serait de nature à modifier leur projet. Pour John, l'éloignement de son lieu de formation est un élément majeur qui le conduirait à abandonner. "*Si c'est trop loin, j'irai pas*" dit-il. Ces éléments sont identifiés, sans réflexion supplémentaire. Leur occurrence seule est suffisante pour entraîner un renoncement.

A l'opposé, d'autres éléments ne sont même pas pris en compte. Quand on interroge Alain sur les conséquences d'un conflit armé, il indique nettement qu'il n'y croit pas: "*Ca me vient pas trop à l'esprit*". Son attitude est identique pour la

perspective de la perte d'emploi de l'un de ses parents: "*Ca n'entre pas dans l'optique de mes études*" répond-il. Il semble que la probabilité d'occurrence de certains événements soit suffisamment faible pour qu'ils ne soient pas pris en compte. Leur présence n'est pas perçue comme porteuse d'une signification, ni de pertinence dans la situation. Sarah ne modifiera pas son projet si une catastrophe écologique éclate: "*Si une catastrophe devait se produire, c'est un peu le hasard*". Pour elle, cette éventualité est suffisamment peu probable pour qu'elle ne prenne pas de sens dans la situation. Le sens donné à un événement dans une situation amène donc à modifier une intention.

## 2 / Le gradient de l'acceptation

Le rapport d'un même bénéfice avec plusieurs coûts de plus en plus élevés ont été proposés aux lycéens au cours de l'entretien. Leur attitude évolue de l'acceptation à l'acceptation réservée, au doute, suivi du doute marqué pour terminer par un refus. L'intention rencontre un point au-delà duquel le refus devient irrémédiable. L'intentionnalité se mesure donc sur un gradient. L'approbation de John devient de plus en plus tiède au fur et à mesure qu'augmente la probabilité d'échec. Alain accepterait d'entamer des études de médecine même si les probabilités de réussite atteignent 10%. Il refuse si elles se limitent à 5%, sans explications, simplement parce que cela lui paraît trop peu.

Il apparaît par ailleurs que les lycéens font spontanément le rapport entre les différentes variables qui leurs sont proposées. On observe d'une certaine façon une co-détermination et une interdépendance des différents éléments du calcul. L'intention repose sur le rapport de mise en relation des coûts, risques et bénéfices. Sarah indique "*qu'elle serait prête à passer trois ans pour le B.T.S. PME-PMI*". Florence accepterait de consacrer 10 000 francs par an et 60 heures par semaine à un B.T.S..

### 3 / la logique du jugement conditionné

La plupart des réponses fournies par les élèves sont conditionnées. L'acceptation est assortie d'une condition liée à la situation. Florence accepte de travailler soixante heures, mais: "*c'est pas évident, tout dépend de ma motivation, le lycée et la classe comptent beaucoup*". Sarah accepte de consacrer quatre ans à son B.T.S. "*s'il me plaît*" dit-elle.

D'autres intentions sont assorties d'une condition liée au moment où il conviendra de prendre la décision. A propos d'une éventuelle poursuite d'études, Sarah subordonne la décision à une situation future: "*On verra là où se trouvent les débouchés, ça dépend de l'âge que j'aurai*". Alain n'a pas décidé quelle spécialité de médecine il choisirait: "*On verra plus tard*", dit-il en renvoyant la décision à un autre moment.

D'autres intentions doivent enfin être rattachées à un troisième principe: celui de l'utilitarisme. La logique du choix qui supporte l'intention consiste à garder la marge d'action la plus large possible. L'élève est soucieux de ne pas se fermer d'ouverture. Il préfère, plutôt que de choisir entre deux situations tenter de réaliser les deux à la fois, mener de front deux projets. Ainsi, Florence essaiera de poursuivre des études en B.T.S., si elle doit suivre un conjoint. John s'efforcera d'ouvrir une entreprise, tout en suivant un B.T.S. en cours du soir. Dans ce cas précis, il n'y a pas conditionnement d'une intention par rapport à une situation ou un moment, mais les deux se conditionnent mutuellement. La réalisation de l'une va de pair avec la réalisation de l'autre.

Parmi les quatre lycéens rencontrés en entretien, deux styles transparaissent, qui traduisent une capacité à prendre en compte des perturbations extérieures, intervenant brusquement. Alain incarne le mieux le type de l'intentionnalité rigide. L'investissement sur le projet est fort, aucun obstacle présenté ne le fait changer d'avis. Son intention, ancrée depuis longtemps, ne sera pas remise en cause. En revanche, Sarah correspond au type de l'intentionnalité flexible.

L'intention est récente, l'investissement dans le projet reste superficiel. Plusieurs éléments apparaissent comme pouvant remettre en cause l'intention initiale.

## F / LE POINT SUR LES RESULTATS DU CHAPITRE VII

La réflexion conduite au cours du CHAPITRE VII a permis d'établir trois points principaux:

- A propos des rapports coût / risques / bénéfices, des différences significatives ont été établies dans les rapports entre les bénéfices escomptés et des coûts, comme la satisfaction professionnelle, la stabilité de l'emploi, ou dans les rapports entre des bénéfices escomptés et des risques, tels que l'échec ou le retard scolaire. Les différences relevées entre les différents degrés d'un même bénéfice correspondent à une part du gradient de l'intentionnalité.

- Plusieurs sources de variations ont été mises en évidence, dont la catégorie socioprofessionnelle d'origine, l'année de naissance, la série de baccalauréat, la position dans la fratrie. Ces variations témoignent de la présence d'effets de contrainte, ou de sources de déterminismes. Ces effets ont déjà été repérés précédemment, au CHAPITRE VI.

- Quatre types de perturbations ont été soumises aux élèves. Leurs réponses ont laissé paraître une perméabilité relative. Les changements observés sont donc modestes. Cependant, trois groupes d'acteurs sont apparus, qui regroupent les élèves résistants au changement (27,1%), les élèves qui acceptent le changement (28,2%) et les élèves disposés au changement (32,1%).

- Quatre élèves, ont été entendus en entretien. Deux types larges, presque caricaturaux ont été définis, illustrés par le portrait d'Alain, pour les élèves faisant preuve de rigidité dans leur intentionnalité et par le portrait de Sarah pour les élèves faisant preuve de flexibilité. L'expression de l'intentionnalité est modulée par la prise en compte d'éléments existants, par le sens donné aux situations ou subordonnée à une décision, elle même soumise à des conditions de validité, du type: "*Je ferai ceci, si...*", ou encore, "*je déciderai ceci quand...*". L'examen des protocoles d'entretien indique que l'intentionnalité des élèves se fonde sur le rapport coût / risque / bénéfice. La décision semble naître de la co-variation de ces trois variables, qui sont perçues dans un rapport d'évaluation réciproque, les unes par rapport aux autres.

# Conclusion partielle 2

Désireux d'approcher le fonctionnement de l'élève confronté à un choix, nous avons souligné la rationalité de sa prise de décision. Le modèle de la rationalité limitée a été retenu: les connaissances de l'élève sont limitées, il agit avec un schéma simplifié de la situation, les éléments sur lesquels il fonde sa décision ne sont pas des données, mais sont le produit de processus psychologiques et sociologiques, les choix effectués le sont en fonction d'un niveau de satisfaction. L'acteur élit donc de façon rationnelle un choix satisfaisant, en fonction d'une vue réduite de la situation et des opportunités qu'il perçoit comme pouvant être saisies.

Parmi les processus psychologiques, le besoin d'auto-développement est apparu comme le fondement de la motivation intrinsèque. Ce besoin est élaboré cognitivement, les représentations sont à la base de l'activité cognitive.

Les liens entre la position sociale initiale, la position scolaire et la position sociale ultérieure ont été constatés. Les mécanismes microsociologiques mis en évidence prennent leur sens dans l'usage que les acteurs font de l'institution scolaire.

Quant au champ scolaire, il est apparu comme un espace dans lequel les individus prennent des décisions successives. Les filières sont hiérarchisées, elles apparaissent comme des modes de scolarisation déterminés, aux caractéristiques propres. Le fonctionnement de l'ensemble est assuré par un système d'orientation formelle régi par



des procédures institutionnalisées. Les logiques d'affectation créent des liens d'interdépendance entre les individus.

Plusieurs investigations ont été conduites, concernant les calculs des acteurs (CHAPITRE VI).

L'approche différentielle de leur perception de la situation a permis de constater que des liens préférentiels étaient établis entre les critères d'étude et les termes des coûts, risques et bénéfiques.

L'approche différentielle du calcul des acteurs a permis de constater que la nature du coût choisi n'intervenait pas dans l'estimation du risque et du bénéfique. Il est possible de constater une correspondance entre la hiérarchie des termes d'un critère et la hiérarchie des niveaux d'estimation: plus un élève est jeune, plus son niveau d'estimation des rapports coûts / risques et coûts / bénéfiques est élevé. Enfin, le niveau d'estimation des composants d'un calcul par un individu reste stable.

L'approche qualitative du calcul des acteurs a permis de les caractériser: les élèves interrogés s'opposent en fonction du nombre de calculs qu'ils construisent, de leur degré d'élaboration et du type de finalité du calcul (instrumental, expressif, dilatoire).

L'approche qualitative de l'intentionnalité a permis de repérer des différences significatives d'une part dans les rapports entre bénéfiques et coûts et d'autre part entre bénéfiques et risques. L'intentionnalité est apparue également variable selon les critères d'étude (CSP, année de naissance, série de bac...). Enfin, les types de perturbations soumises aux lycéens interrogés ont permis de mettre en évidence des attitudes différentes, de la rigidité à la flexibilité, dans les réactions aux modifications proposées.

Les investigations conduites permettent de confirmer les hypothèses formulées en introduction:

Les élèves réalisent des performances d'acteur, perceptibles dans des calculs dont on peut rendre compte par des rapports entre des coûts consentis et des risques courus, entre des coûts consentis et des bénéfices escomptés:

- les élèves de terminale perçoivent les coûts, risques et bénéfices de façon différente selon leurs caractéristiques sociologiques et psychologiques.

- ils élaborent des calculs variables en combinant les risques, les coûts et les bénéfices.

- l'intensité de leur intention est perceptible dans l'attitude exprimée vis-à-vis des coûts, risques et bénéfices ainsi que dans les variations introduites dans la situation initiale.

Quelques hypothèses ou considérations peuvent être évoquées à l'appui des résultats rapportés ci-dessus:

- A propos des calculs:

L'acteur construit des calculs, de façon spontanée, semble-t-il. De ce point de vue, le cas de Sébastien apparaît comme exemplaire: il agit en acteur précautionneux et méthodique. Chez lui, plusieurs alternatives sont hiérarchisées,

on note une cohérence élevée entre les études souhaitées et les attentes liées au métier, le degré d'élaboration des calculs est élevé, les logiques instrumentales et expressives se côtoient.

L'acteur est un homme intentionnel. Il montre dans l'action une capacité à s'adapter au changement ou à trouver d'autres solutions. Son calcul est suffisamment plastique pour s'adapter et maintenir l'objectif poursuivi. Les décisions sont reportées au moment jugé le plus opportun. De ce point de vue, la situation et le contexte apparaissent prépondérants dans la prise de décision.

Enfin, les logiques d'action (instrumentales, expressives, dilatoires), relevées dans les calculs sont l'expression de l'utilitarisme. Ainsi, l'acteur apparaît effectivement comme *"(...) 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>143</sup>.

- A propos du niveau de jugement:

Le constat a déjà été effectué dans la conclusion partielle 1: il semble possible de supposer que se manifeste un style de jugement de l'élève, soit dans sa façon de compléter le questionnaire, soit dans sa façon de juger la situation qui lui est proposée. L'hypothèse du style individuel de jugement doit être posée. Ainsi serait-il possible d'expliquer que les niveaux d'estimation des rapports coûts / risques / bénéfices sont stables pour un même élève. Ainsi serait-il aussi possible d'expliquer le style plus ou moins rigide ou flexible dont les élèves font preuve dans l'expression de leur intentionnalité.

---

<sup>143</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.96.

- A propos des déterminismes:

Leur présence ne semble pas devoir être remise en cause. Il est possible de supposer que les liens privilégiés entre certains critères et un coût, un risque ou un bénéfice en soient l'expression. L'enfant unique semble accepter plus volontiers la perte de temps que les aînés. Le statut dans la fratrie semble ainsi être une source de déterminisme.

La présence d'un seuil en deçà ou au-delà duquel les différences entre les jugements des élèves sont significativement différents contribue également à accréditer l'hypothèse de la présence de déterminismes. Ainsi, les élèves qui déclarent avoir un besoin de réussite élevé (14 / 20) acceptent plus facilement de travailler que ceux qui ont un besoin de réussite plus faible (10 ou 12 / 20). L'effet d'un déterminisme n'est pas universel, mais partiel.

Enfin, les correspondances entre les positions occupées par les élèves dans la hiérarchie des termes d'un même critère et leur acceptation ou leur refus d'une situation proposée apparaissent aussi comme la conséquence de l'effet du déterminisme. Elles délimitent l'espace de choix de l'élève. Un élève déclarant un besoin de réussite élevé accepte de travailler plus qu'un élève reconnaissant avoir un besoin de réussite moins élevé. Le poids du déterminisme lié au besoin de réussite est également présent dans la manifestation de l'intentionnalité. Ainsi s'expliquent aussi les différences significatives d'intentionnalité, relevées dans le

**CHAPITRE VII.**

Une hypothèse doit être évoquée pour tenter d'expliquer ce phénomène de correspondance entre les positions occupées par les élèves dans la hiérarchie des termes d'un même critère et leur acceptation ou leur refus d'une situation proposée. Il est possible de supposer que les élèves situés dans les niveaux supérieurs des critères retenus (les élèves jeunes, en situation de réussite scolaire, issus de catégories socioprofessionnelles favorisées...) ont tendance à surestimer les niveaux supérieurs des risques et des bénéfices (un salaire de 12000 francs, un retard scolaire de un an, une satisfaction professionnelle totale...) alors que les

élèves situés dans les niveaux inférieurs des critères retenus (les élèves âgés, en échec scolaire, issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées...) ont tendance à surestimer les niveaux inférieurs des risques et des bénéfices (un salaire de 6000 francs, un retard scolaire de trois ans, une satisfaction professionnelle réduite...). L'addition des jugements portés explique donc les correspondances entre les positions occupées par les élèves dans la hiérarchie des termes d'un même critère et leur acceptation ou leur refus des situations soumises à leurs jugements.

Quelques déterminismes dont les effets ont été mesurés dans les questionnaires diffusés, doivent être examinés de façon plus précise: le rapport que les élèves entretiennent à l'école, la catégorie socioprofessionnelle d'origine et l'âge. Leur influence semble particulièrement importante.

- A propos du rapport à l'école:

L'expression est trop large pour correspondre à un seul déterminisme. Derrière l'appellation de "rapport à l'école", qui fait référence au sens que les individus attribuent à leur expérience scolaire, s'exprime tout un ensemble de déterminismes, au nombre desquels on peut compter la catégorie socioprofessionnelle d'origine, le sexe, l'âge, le besoin de réussite, l'influence de la famille.... L'attitude des élèves analysée au CHAPITRE IV (l'attitude par rapport à l'école: fonction attribuée, hostilité ou sympathie, perception de l'école comme lieu de concurrence ou d'entente, la position prioritaire ou secondaire du champ scolaire; l'attitude par rapport à la famille sur la question de l'orientation: soumission ou domination ) y fait largement référence.

Pour J.Y. Rochex, le poids de la famille sur les projets de l'élève est déterminant. Pour lui, *"la famille conjugale se tourne de plus en plus vers l'enfant, devenu porteur de ses espoirs d'accéder, grâce à la scolarisation, à une "autre vie", une autre identité sociale: promotion par l'enfant et promotion de l'enfance se*

*conjuguent pour faire de la scolarité un enjeu essentiel, et bien souvent un symptôme des relations quotidiennes entre parents et enfants, voire entre conjoints*"<sup>144</sup>.

L'influence de la famille n'est probablement pas négligeable dans le choix que les élèves font de leur avenir, la situation de dépendance que les élèves entretiennent à l'égard de leurs parents est réelle. Il n'est pour autant pas possible de déduire que son influence est totalement déterminante: on est peut-être "à l'école en famille", mais d'une certaine façon seulement<sup>145</sup>. Toutefois, il est possible de penser que le sens que l'élève donne à l'expérience scolaire, la perception qu'il a des enjeux de la scolarité sont une des caractéristiques majeures de son comportement d'acteur. Les liens relevés au chapitre précédent (approche différentielle de la perception de la situation) entre les critères d'études et les termes des coûts risques ou bénéfiques en sont une illustration. Evoluer dans un environnement dépourvu de sens n'encourage pas à s'y investir.

- A propos de la catégorie socioprofessionnelle d'origine:

Pour R. Boudon, la famille exerce effectivement une influence sur le choix des élèves. Elle semble même être le premier mécanisme de contrôle de la mobilité sociale. De ce point de vue, il est en accord avec J.Y. Rochex. Toutefois, citant Sorokin<sup>146</sup>, Boudon indique que l'intensité du contrôle social dépend du système social. Ce contrôle social serait maximal dans les sociétés traditionnelles caractérisées par un fort recoupement entre les rôles familiaux et les rôles économiques. "(...) *la tendance caractéristique des sociétés industrielles à la réduction de la famille au type nucléaire limite l'influence de ce système de solidarité sur les ambitions des individus*"<sup>147</sup>.

---

<sup>144</sup> Rochex, J. Y. (1995). p. 106.

<sup>145</sup> Allusion au titre du chapitre premier de l'ouvrage de J.Y. ROCHEX (1995) "D'une certaine façon, on est à l'école en famille".

<sup>146</sup> Boudon, R. (1979a). p. 88.

<sup>147</sup> Boudon, R. (1979a). p. 89.

Mais, pour R. Boudon, plus que l'influence de la famille, il convient de prendre en compte la position sociale de cette famille et de l'individu qui lui appartient. "*La signification accordée par un individu à un niveau scolaire donné varie en fonction de la position sociale de cet individu*"<sup>148</sup>. D'autres facteurs interviennent aussi, nettement imbriqués, comme l'influence de l'héritage culturel. Citant une étude de Girard et Clerc<sup>149</sup>, Boudon relève que le niveau culturel de la famille doit être considéré comme une dimension essentielle du statut social de la famille quand il s'agit d'expliquer la relation entre réussite scolaire et statut social. Ainsi, la causalité attribuée à la position sociale est pluridimensionnelle. D'autres facteurs complètent la notion de position sociale, comme la structure familiale ou les relations entre les membres.

Expliquer les choix des individus par la position sociale qu'ils occupent ("*... L'éventualité de devenir, par exemple, instituteur n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences*"<sup>150</sup>) revient déjà à donner une explication de la mobilité entre les différentes positions. Boudon propose un modèle de mobilité simple en six points. Quatre semblent fondamentaux:

- 1- la distribution des positions sociales appartenant aux différents niveaux de la hiérarchie socio-professionnelle est préexistante à la volonté des individus.
- 2- les individus cherchent à acquérir ces positions, biens d'inégale valeur que sont les différentes positions sociales. Ils sont pour cela en position de concurrence.
- 3- le niveau scolaire crée un système de privilèges relatifs dans ce processus de concurrence: un individu doté d'un meilleur niveau scolaire a plus de chances

---

<sup>148</sup> Boudon, R. (1979a). p. 96.

<sup>149</sup> Boudon, R. (1979a). p. 97.

<sup>150</sup> Boudon, R. (1979a). p. 192.

d'obtenir une position sociale relativement désirable qu'un individu doté d'un niveau scolaire inférieur.

4- l'origine sociale crée aussi un système de privilèges relatifs dans ce processus de concurrence: un individu ayant une origine sociale plus élevée a plus de chances d'obtenir une position sociale relativement désirable qu'un individu dont l'origine sociale est moins élevée.

Deux effets semblent donc intervenir pour expliquer l'inégalité des chances, donc les différences constatées dans les choix des individus:

- un effet méritocratique, lié au niveau scolaire. Il est donc possible de supposer que le sens qu'un élève attribue à une situation, ses calculs anticipés soient fonction de son niveau scolaire (ses notes).

- un effet de dominance "*aptitude des individus à soustraire les meilleures positions sociales aux individus dont l'origine sociale est moins élevée*"<sup>151</sup>. Dans ce dernier cas, il est possible de supposer que ce que l'élève sait et perçoit d'une position, en fonction de sa position d'origine, retentit sur le sens qu'il attribue à la situation du choix.

- A propos de l'âge:

Il est apparu, tout au long de l'enquête, que le critère âge est une source de déterminismes très importante. Citant l'enquête de Girard et Clerc (1964)<sup>152</sup>, R. Boudon montre l'impact combiné de l'âge, de la réussite scolaire et de la position sociale sur le processus de décision (dans ce cas, la décision d'entrer en sixième). Boudon arrive ainsi à déterminer pour chaque position des courbes d'indifférence qui dessinent un "*espace de décision*".

---

<sup>151</sup> Boudon, R. (1979a). p. 220.

<sup>152</sup> Boudon, R. (1979a). p. 118.



Une autre étude consacrée aux élèves de Terminale<sup>153</sup> souligne l'importance du facteur âge dans les choix des lycéens.

Pour les lycéens des séries générales, il semble que plus les élèves sont âgés:

- plus ils sont candidats à une entrée en S.T.S.<sup>154</sup>,
- moins ils sont candidats à une entrée en C.P.G.E.<sup>155</sup>,
- moins ils choisissent une entrée à l'université (série L et ES en particulier).

Pour les lycéens de la série S.T.T.<sup>156</sup>, il semble que plus les élèves sont âgés:

- moins ils sont candidats à une entrée en S.T.S.

Pour les lycéens de la série STI<sup>157</sup>, il semble que plus les élèves sont âgés:

- plus ils y sont candidats.

L'effet âge s'exerce donc en sens opposé pour la série S.T.T. ou pour la série STI, par rapport à l'entrée en S.T.S., bien que ces séries soient toutes deux des séries de bac technologiques. Ainsi, l'âge des lycéens semble agir comme un sur-déterminisme, qui renforce le déterminisme initial lié à la filière d'origine du bachelier (pour les lycéens de S.T.T., la S.T.S. apparaît comme une voie d'autant plus privilégiée qu'ils sont jeunes) ou qui le contrecarre (pour les lycéens de STI, la S.T.S. apparaît comme une voie d'autant plus privilégiée qu'ils sont âgés).

En tout état de cause, l'ensemble des résultats indiqués par l'étude laisse supposer que les calculs des lycéens les amènent à limiter la prise de risques: les élèves âgés

---

<sup>153</sup> Enquête ADES (1998).

<sup>154</sup> S.T.S.: Section de Technicien Supérieurs

<sup>155</sup> C.P.G.E.: Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

<sup>156</sup> S.T.T.: Sciences et Technologies Tertiaires

<sup>157</sup> STI: Sciences et Technologies Industrielles

(y compris des séries générales) semblent préférer les filières courtes, peut-être en raison des perspectives d'insertion professionnelle qu'elles peuvent procurer tout en laissant ouverte la possibilité d'une éventuelle poursuite d'études.

L'influence des déterminismes ayant été soulignée, est-il encore possible de penser que l'élève de terminale soit acteur de son orientation? Plusieurs raisons invitent à le penser.

#### **A / L'HOMME EST UN HOMME DE PROJET:**

Les développements conduits au cours de la première partie ont permis de définir une attitude d'acteur et d'en mesurer les dimensions essentielles auprès d'une population d'élèves de terminale. Il est possible de supposer que les mesures relevées de cette attitude d'acteur correspondent en partie à ce que J. Nuttin appelle "motivation", en particulier parce qu'il fait référence à la situation dans laquelle se trouve le sujet qui agit et ensuite parce qu'il attribue une intentionnalité à ses actions. Les dynamiques individuelles, décrites à de nombreuses reprises en sont la caractéristique. Si la formation de projets est une activité spécifiquement humaine, qui entraîne l'Homme dans un processus d'auto-développement, comme l'affirme Nuttin, il est alors possible de le considérer comme un acteur. Le choix d'une activité professionnelle semble par excellence le domaine de la construction de projets et de l'illustration du statut d'acteur.

#### **B / LES ACTIONS ENTREPRISES SONT FONDEES SUR DES CALCULS:**

Les développements conduits au cours de la seconde partie ont permis de mettre en évidence des différences significatives entre les calculs formés par les individus, les variations des termes de ces calculs (coûts, risques et bénéfices) étant également significatives. Par ailleurs, les variations de l'intentionnalité ont

également été constatées. Ces constructions et ces variations apparaissent comme caractéristiques de l'activité stratégique des individus, rappelant selon le mot de M. Crozier, que l'acteur garde dans toutes ses activités et pas seulement au moment de son engagement de départ sa capacité de calcul et de choix. De ce point de vue, ses comportements sont intentionnels et orientés vers la recherche d'une fin; ils ont donc le statut d'actions.

Dès lors qu'est établie l'attitude stratégique des élèves de terminale, il est possible de les considérer comme acteurs de leur orientation.

Deux autres éléments plaident également en faveur de l'attribution à l'élève du statut d'acteur: la nature du champ scolaire et l'état de l'organisation sociale contemporaine.

#### C / LE CHAMP SCOLAIRE APPARAÎT COMME UN CHAMP DE JEU PAR EXCELLENCE:

R. Ballion remarque que les plans de carrière en entreprise sont parfois délicats à mettre en oeuvre<sup>158</sup>: pour lui, les marges de liberté des acteurs sont insuffisantes, les opportunités peu nombreuses, la concurrence est vive avec d'autres agents. Pour lui, l'élaboration de stratégies en entreprise connaît ses limites. Mais le champ scolaire fonctionne de façon tout à fait différente. Plusieurs caractéristiques de ce champ en font un lieu privilégié pour la construction et la mise en oeuvre de stratégies:

- Ce champ est très visible:

Les parcours sont très lisibles, leur déroulement est très codifié, l'accès dans les formations répond à des procédures claires. Ballion note à ce propos

---

<sup>158</sup> Ballion, R. (1982).

que des brochures (O.N.I.S.E.P.) existent pour guider les élèves dans leurs démarches. Il est certain que le champ scolaire fonctionne dans une transparence plus grande que d'autres champs. Il convient simplement de remarquer que l'information des acteurs, pas toujours parfaite, et le non-dit, source d'inégalité, constituent encore des handicaps à la construction et la mise en oeuvre de stratégies.

- Ce champ offre de grandes possibilités d'actions:

Il semble que le choix des individus quant à leur devenir scolaire soit particulièrement large. *"Les voies possibles sont nombreuses; non seulement il existe différents niveaux de qualification scolaire, mais, de plus, à chaque niveau correspond un éventail de possibilités"*<sup>159</sup>. Plusieurs voies existent pour atteindre un même objectif. Par ailleurs, la liberté de manoeuvre est très grande, puisque les positions de repli sont nombreuses. L'espace se prête aux stratégies multiples et donne éventuellement la possibilité à chacun de "choisir" le moment de ses études. Le champ scolaire est donc un espace de calculs par excellence.

- Ce champ est souple:

Ballion note que les individus ont là plus qu'ailleurs la possibilité d'infléchir le fonctionnement de l'institution. En d'autres termes, il est possible de contourner les contraintes imposées par le champ: dérogations, procédures d'appel, utilisation de structures parallèles... sont autant de recours possibles dans la réalisation de stratégies.

---

<sup>159</sup> Ballion, R. (1982), p. 88.

- La liberté des acteurs est grande:

Ils ont la possibilité de s'adapter aux exigences de l'institution. Les leçons particulières et les séjours linguistiques sont autant de moyens auxiliaires au service de la réalisation des projets.

#### D / L'ORGANISATION SOCIALE CONTEMPORAINE EST PROPICE A L'EMERGENCE DU STATUT D'ACTEUR:

Prendre la mesure du statut d'un individu dans la société contemporaine suppose de le comparer au statut d'un même individu dans une autre organisation sociale. On opposera donc société pré-industrielle (paysanne et traditionnelle) à la société industrielle dans quatre domaines:

- Le lien entre famille et entreprise:

Dans la société pré-industrielle, il existe une confusion entre la famille et l'entreprise. Dans la société industrielle, l'entreprise est radicalement séparée de la famille. Il est possible de supposer que la disjonction des deux univers amène les individus devant un éventail des possibles plus importants, même si les conditions du choix ou de l'insertion ne sont pas dépourvues de contraintes.

- le renouvellement des emplois et des spécialités:

Dans la société industrielle, la nature des emplois évolue rapidement. Les individus doivent apprendre de nouveaux rôles sociaux, différents des rôles remplis par leurs pères. De ce point de vue également, intervient une contrainte de changement pour les individus et une injonction à choisir, d'autant plus inquiétante que la lisibilité des emplois diminue: quelles tâches quotidiennes effectue un contrôleur de gestion ou un chef de projet?

- l'expression d'opinions:

L'expression d'opinions est une caractéristique fondamentale de la société de masse. H. Mendras indique à ce propos: "*En effet, pour prendre contact avec autrui dans la société de masse, vous devez affirmer des opinions, dire: "j'aime Brahms", "j'aime Jean-Paul Sartre" ou: "je déteste Brahms", "je déteste Jean-Paul Sartre". Si vous voulez une chemise bleue il faut le dire au vendeur et par là lui dévoiler votre goût pour le bleu. C'est par des affirmations d'opinion de cet ordre que vous vous définissez à l'égard des autres. Au contraire, dans la société traditionnelle, vous n'avez pas à exprimer d'opinion. Quand vous achetez une chemise, si c'est une chemise de travail vous n'avez pas à dire la couleur puisque toutes les chemises de travail sont bleues; par conséquent, vous n'avez pas à exprimer votre goût au vendeur. On peut même dire que vous n'avez pas à avoir de goût*"<sup>160</sup>. Ainsi, exprimer ses désirs, ses choix et ses intentions (et en manifester) est une caractéristique de la société industrielle.

- la position sociale des individus:

Dans l'évolution de l'organisation sociale, "*on passe d'une société traditionnelle, où les rôles sont assignés à une société de stratification et de mobilité sociale*"<sup>161</sup>. Dans la société traditionnelle, l'individu ne sort pas de la situation dans laquelle il se trouve à la naissance, mais dans une société de masse à changements rapides, comme l'est la société industrielle, l'individu a en permanence la possibilité de monter ou de descendre l'échelle sociale. Ainsi, la mobilité sociale contrainte ouvre de nouveaux espaces de choix, d'autant plus que la mobilité géographique est plus aisée.

---

<sup>160</sup> Mendras, H. (1975). p. 140-141.

<sup>161</sup> Mendras, H. (1975). p.137.

Dans ces conditions, étant donné la disjonction des liens entre la famille et l'entreprise, la quasi-certitude de mobilité ascendante ou descendante d'un individu à partir de sa position sociale initiale, le renouvellement rapide des emplois et des spécialités, les possibilités attribuées à l'individu d'affirmer son identité au travers de l'expression de ses opinions, tout laisse donc penser que les espaces de liberté s'élargissent et que l'individu est d'autant plus invité à effectuer des choix. La société industrielle invite donc à considérer l'individu comme un acteur.

Etudiant plus particulièrement les parcours professionnels, J.M. Berthelot souligne l'apparition de nouvelles logiques. A la logique de l'identité (père paysan, fils paysan) se substitue la logique de l'altérité (père ingénieur, fils médecin). Il s'agit pour lui de la fin du paradigme du "*tel père, tel fils*"<sup>162</sup>, dans la mesure où un changement intervient entre deux générations. Au centre de ce processus se trouve la possession du diplôme. Autrefois, le métier du père, les traditions locales, l'insertion dans les corporations ou les opportunités de l'existence (un mariage, un héritage...) permettaient de rendre compte des parcours professionnels. Aujourd'hui, la scolarisation est en rapport direct avec la situation socioprofessionnelle ultérieure. Depuis 1980, la possession du diplôme devient même la condition impérative de l'accession à l'emploi qualifié et stable. A propos de la mobilité entre les positions sociales, il indique: "*(...) les transferts se font le plus souvent vers les positions socialement les plus proches: à la seconde comme à la troisième génération, c'est vers les emplois d'ouvriers que se tournent les fils d'agriculteurs, et vers les emplois de cadres supérieurs que tendent les enfants de cadres moyens*"<sup>163</sup>. La mobilité intergénérationnelle se fait donc de proche en proche.

Compte-tenu en particulier du renouvellement rapide des emplois et des spécialités, des éventualités de transferts d'une position sociale à une autre,

---

<sup>162</sup> Berthelot, J. M. (1993). p.21.

<sup>163</sup> Berthelot, J. M. (1993). p. 37.

l'individu se trouve donc confronté à des choix. Pour ce qui concerne les parcours professionnels, demain n'est plus prévisible à partir d'hier. Il est donc possible de le considérer comme un acteur.

**Ainsi, la tendance à construire des projets apparaît comme le propre de l'Homme. Son activité stratégique et les calculs qu'il bâtit se conçoivent au service d'une fin. Le champ scolaire apparaît comme un champ de jeu par excellence, l'organisation sociale contemporaine est propice à l'émergence du statut d'acteur. Dans ces conditions, il est donc possible de concevoir les lycéens du cycle terminal comme les acteurs de leur orientation.**

Cependant, la référence faite en introduction à l'attitude passive des élèves lors des entretiens qui se déroulent dans les bureaux du conseiller d'orientation-psychologue, lors de leurs interventions dans les classes des lycées, le rappel des réactions d'étonnement des autres intervenants du champ de l'orientation, enseignants, chefs d'établissement, devant l'incohérence apparente des projets des élèves, et leur tendance à stigmatiser les "erreurs d'orientation" en terminale n'invalident en rien la conception de l'élève, acteur de son orientation. Ils attirent toutefois l'attention, d'une part sur les difficultés rencontrées par les élèves de terminale dans le choix de leur orientation et d'autre part sur les pratiques éducatives qu'il est possible de mettre en place pour aider ces mêmes élèves à devenir acteurs de leur orientation.

De ce point de vue, deux pistes peuvent être explorées, qui concernent d'une part la transmission, le contrôle et la maîtrise des informations utilisables dans un projet par les élèves (CHAPITRE VIII) et d'autre part, la mobilisation des élèves sur leur projet par l'élévation de leur motivation à la réussite scolaire (CHAPITRE IX).