

# **Troisième partie:**

## **Favoriser les performances des acteurs**

# **Chapitre VIII**

**Favoriser le contrôle de  
l'information chez les élèves de  
terminale**

## **I / LA POSITION DU PROBLEME**

Une des missions prioritaires des conseillers d'orientation psychologues, reconnue comme telle par les membres de la communauté éducative, est celle de l'information des lycéens. De fait, les conseillers d'orientation psychologues y consacrent un temps important, en particulier lors de séquences dédiées tout spécialement à l'exposé des suites d'études après la classe terminale. Ces moments forts de l'information ont pour objectif explicite de communiquer un contenu précis aux élèves, destiné à favoriser la construction de leur projet personnel.

Cependant, en dépit des efforts consentis, de la richesse et de la précision des données communiquées, les conseillers d'orientation psychologues constatent que les lycéens semblent toujours mal maîtriser les informations qui leur ont été transmises et que leur attitude reflète peu la dynamique propre des élèves, acteurs de leurs projets. De leur côté, ces derniers expliquent plus largement par l'absence d'information adéquate les difficultés qu'ils éprouvent dans le choix de leur orientation.

A l'évidence, le constat de l'incohérence de la situation invite à se demander pourquoi l'information transmise aux élèves de terminale lors de séquences spécifiques semble peu retenue et donc mal utilisée dans la construction d'un projet personnel. Une investigation exploratoire a donc été réalisée, pour tenter d'éclaircir les raisons pour

lesquelles l'effet de l'action des conseillers d'orientation ne correspond pas à l'ampleur des efforts fournis et essayer de vérifier, en particulier, si l'impact supposé réduit des séquences d'information n'est pas attribuable à la forme même de la procédure utilisée.

## **II / PROTOCOLE EXPERIMENTAL**

Trois classes de terminale S.T.T. du lycée C. Chaplin de Décines ont été sélectionnées de façon aléatoire pour participer à l'expérimentation. Elle a concerné trois procédures différentes de communication de l'information et s'est déroulée pour chaque procédure en trois temps: avant, pendant, après.

A / AVANT (2 à 3 semaines avant la séquence d'information).

Un questionnaire conçu spécialement à cet effet<sup>164</sup> a été diffusé dans chaque classe. Il a été demandé aux élèves d'exprimer leur degré d'accord avec des items qui leur étaient proposés. Cette diffusion a permis:

\* d'enregistrer des attitudes se rapportant à trois domaines particuliers, de nature à caractériser le comportement d'un élève supposé acteur de son projet:

---

<sup>164</sup> Voir annexe C1.

- la mise en relation des buts et des moyens

(intentionnalité du choix, pronostic de conséquences favorables, rapport du but envisagé et des moyens adoptés pour l'atteindre, capacité à adapter le projet).

- l'implication de l'individu

(importance de l'investissement, référence existentielle à laquelle est subordonnée le but visé, indépendance du choix vis-à-vis d'autrui, croyance en ses capacités d'action sur son existence).

- le rapport au temps

(mesure de la réalité de l'écoulement du temps, perspective d'action transcendante).

Six items supplémentaires ont été ajoutés, pour donner une évaluation approximative:

- du besoin de réussite (1 item),

- du locus de contrôle (1 item),

- de la perspective temporelle (1 item),

- du niveau de satisfaction de l'individu quant à son niveau d'information (2 items),

- du degré de finition de son projet personnel (1 item).

\* d'enregistrer le niveau d'information réel des élèves. A cet effet, il leur a encore été demandé d'exprimer leur avis par rapport à des items se rapportant aux suites d'études après la terminale S.T.T. (modalités d'accès dans certaines filières, procédures d'attribution des diplômes, proportion de réussite dans les voies de l'enseignement supérieur....).

Une seule classe s'est vue proposer une activité supplémentaire, destinée à interpeller les élèves, c'est-à-dire à attirer leur attention sur l'importance de l'information dans la construction du projet personnel. A cet effet, un récit de vie a été remis aux élèves<sup>165</sup>. Sa lecture a précédé un bref débat, qui a permis de valoriser un comportement actif de l'élève, qui s'efforce de rechercher l'information, par rapport à un comportement passif, qui s'en dispense. Pour prolonger l'action de cette interpellation, il a été demandé aux élèves de préparer, pour le jour de la séquence d'information, une liste de quatre questions relatives aux suites d'études après le bac.

## B / PENDANT

Deux types d'interventions ont été conduites:

- une séquence d'information impositive, pratique classique ("séance-info") des conseillers d'orientation-psychologues, qui consiste à apporter un contenu large sur l'ensemble des suites d'études après le bac. Les informations concernent à la

---

<sup>165</sup> Voir annexe C2.

fois les filières, les modalités d'accès, les pourcentages de réussite... Au besoin, l'orateur peut s'aider de schémas, dessins, photocopies... Dans l'expérimentation présente, des transparents ont été réalisés, qui ont été projetés puis commentés; ce type d'intervention a concerné deux classes, correspondant en tout à deux groupes d'élèves, chaque classe étant reçue pendant une heure.

- une séquence d'information active, dans laquelle des documents ont été fournis aux élèves afin qu'ils préparent pendant 20 minutes 10 questions relatives aux suites d'études après le bac. Une séquence d'information impositive raccourcie leur a ensuite été proposée, au cours de laquelle une correction des 10 questions a été donnée. Ce type d'intervention a concerné deux groupes d'élèves d'une même classe reçus pendant une heure chacun.

C/ APRES (2 semaines après les séquences d'information).

Le questionnaire utilisé durant la phase "avant" a été à nouveau proposé aux élèves. Un bref bilan de leur niveau de satisfaction a ensuite été effectué oralement.

Avec le jeu des combinaisons, trois procédures ont donc été conduites et leur impact auprès des élèves évalué sur deux plans, le niveau général d'information et l'attitude d'acteur dans la construction du projet personnel, telle qu'elle a été définie plus haut. Le tableau ci-dessous résume les principaux traits de la situation expérimentale mise en place.

	AVANT	PENDANT	APRES
<b>PROCEDURE 1</b> <i>(information recherchée)</i> Temps T1, T2, T3 élèves	Questionnaire	Recherche d'information + contenu impositif	Questionnaire
<b>PROCEDURE 2</b> <i>(information motivée)</i> Temps T1, T2, T3, T4 élèves	Questionnaire + interpellation	contenu impositif	Questionnaire
<b>PROCEDURE 3</b> <i>(information dispensée)</i> Temps T1, T2, T3, T4 élèves	Questionnaire	contenu impositif	Questionnaire

**Tableau 1: caractéristiques de la situation expérimentale**

- Procédure 1: l'information recherchée: les élèves répondent au questionnaire<sup>166</sup> (AVANT), recherchent des informations dans des documents, puis participent à une séance d'information (PENDANT), puis répondent de nouveau au questionnaire (APRES). Son efficacité attendue repose sur la méthode employée pour permettre à l'élève de s'approprier l'information: une recherche préalable

<sup>166</sup> Voir annexe C3.



active, sur des documents écrits<sup>167</sup>, d'un nombre restreint d'informations, suivie d'une correction qui joue un rôle de renforcement des informations intégrées.

- Procédure 2: l'information motivée: les élèves répondent au questionnaire et participent à un exercice de sensibilisation à l'importance de l'information dans le processus de l'orientation scolaire, prolongée par la préparation demandée de quatre questions pour la séquence suivante (AVANT), participent à une séance d'information (PENDANT) puis répondent de nouveau au questionnaire (APRES). Son efficacité attendue repose sur une stimulation de la mobilisation des élèves à l'orientation, par l'exercice de sensibilisation et ses effets prolongés.

- Procédure 3: l'information dispensée: les élèves répondent au questionnaire (AVANT), participent à une séance d'information (PENDANT) puis répondent de nouveau au questionnaire (APRES). Son efficacité attendue se fonde sur la capacité de l'élève à intégrer de lui même un contenu qui lui est transmis par un processus de type impositif. Cette procédure correspond à la situation classique de la "séance-info" décrite plus haut. Elle jouera donc le rôle de procédure-témoin dans l'expérimentation.

---

<sup>167</sup> Les documents proposés aux élèves étaient constitués de fiches-métiers et d'organigrammes édités par l'O.N.I.S.E.P., d'extraits de brochures d'informations diverses et de documents statistiques empruntés à l'enquête A.D.E.S.

### III / RESULTATS

#### A / LE NIVEAU INITIAL D'INFORMATION GENERALE DES ELEVES

##### 1 / le niveau de connaissance de l'information

(obtenu en notant 0 ou 1 les items 17 à 26 selon que la réponse est juste ou fausse). Il donne une approche de la connaissance, en termes de savoir, que les élèves ont des suites d'études après la terminale.

Le dépouillement de l'ensemble des questionnaires montre que 95% de la population générale obtient une note supérieure ou égale à la moyenne (5 / 10). Un élève sur deux obtient le score de 7 ou 8 / 10. Près de trois sur quatre réalisent un score supérieur à 7 / 10.

Une différence apparaît toutefois entre la classe de S.T.T.2 et de S.T.T.3. La comparaison de leurs moyennes respectives indique que la première obtient un score significativement inférieur à la seconde ( $A .05$ , D.D.L. = 60,  $t$  calculé = 2,87,  $> t$  théorique = 2,00).

Le niveau de connaissance initial de l'information apparaît donc au moins satisfaisant pour l'ensemble des trois classes concernées, même si les élèves de la terminale S.T.T.2 semblent obtenir des résultats significativement inférieurs à ceux des élèves de la terminale S.T.T.3.

##### 2 / le niveau de maîtrise de l'information

(obtenu en notant de 0 à 5 les items 17 à 26 selon le degré d'accord de l'élève avec chacune des propositions). Il donne une approche de la maîtrise que

les élèves ont de l'information: en sont-ils à peu près sûrs, sûrs, ou tout à fait sûrs?).

Les résultats calculés sur l'ensemble des questionnaires indiquent que 94% des élèves obtiennent une note supérieure ou égale à la moyenne (25 / 50). Plus d'un sur deux réalise un score compris entre 31 et 40 / 50. Près des trois quarts obtiennent une note supérieure à 31 / 50.

Une différence apparaît là encore entre les classes de S.T.T.2, d'une part, et les classes de S.T.T.3 et S.T.T.4 d'autre part. La comparaison des moyennes respectives montre une différence significative entre le score de la première et le score des deux autres ( $\alpha = .05$ , D.D.L. = 60; S.T.T.2 / S.T.T.3,  $t$  calculé = 2,59 >  $t$  théorique = 2,00 - S.T.T.2 / S.T.T.4,  $t$  calculé = 3,05 >  $t$  théorique = 2,00).

Le niveau de maîtrise initial de l'information apparaît donc également satisfaisant pour l'ensemble des trois classes, même si les élèves de la terminale S.T.T.2 semblent obtenir des résultats significativement inférieurs à ceux des élèves des terminales S.T.T.3 et S.T.T.4.

A titre d'exemple, les informations dans l'ensemble les plus connues et les mieux maîtrisées concernent les items 18, 25 et 26 (la poursuite d'étude majoritaire des titulaires de bac S.T.T. vers les B.T.S.; l'entrée en vie active, destin majoritaire des titulaires de B.T.S.; le taux de réussite en Université des élèves de S.T.T. inférieur aux élèves des séries de bac généraux). A l'opposé, les informations dans l'ensemble les moins bien connues et les moins bien maîtrisées concernent les items 17, 20 et 22 (les modalités différentes d'attribution du B.T.S. et du D.U.T.; le taux de réussite satisfaisant des titulaires de bac S.T.T. dans les D.U.T. tertiaires; la date limite de dépôt des dossiers de B.T.S.).

## B/ LA MESURE INITIALE DE L'ATTITUDE D'ACTEUR

Une mesure initiale de l'attitude d'acteur a été effectuée. Elle concerne les trois domaines cités plus haut, auxquels a été ajoutée une mesure de l'attitude générale de l'élève. Les notes obtenues correspondent à la moyenne des notes relevées à chacun des items se rattachant a priori au domaine défini: les items 12,13,15 et 16 pour le domaine de la mise en relation des buts et des moyens; les items 8,10,11 et 14 pour le domaine de l'implication de l'individu; les items 7 et 9 pour le rapport au temps; les items 7 à 16 pour la mesure de l'attitude générale d'acteur.

Le dépouillement de l'ensemble des questionnaires montre que seuls 7,8% des élèves ont une attitude générale d'acteur inférieure à la moyenne théorique de l'échelle de notation (2,5 / 5). Cependant, ce résultat est plus nuancé dans les trois domaines de l'attitude d'acteur définis plus haut. 27,3% des élèves ont obtenu une note inférieure à la moyenne théorique dans le domaine de la relation but / moyens; 5,1% dans le domaine de l'implication; 65% dans le domaine de la relation au temps. L'attitude générale d'acteur apparaît donc, dans l'ensemble, plutôt affirmée, même si les élèves restent plus en retrait dans le domaine de la relation au temps. A titre d'exemple, les items recueillant la plus grande approbation de leur part concernent l'investissement personnel consenti (item 14: 4,49), la référence existentielle à laquelle est subordonné le but visé (item 11: 4,34), la croyance en ses capacités d'action sur son existence (item 10: 4,10). Les items recueillant la plus grande désapprobation de leur part se rapportent au niveau d'information jugé insuffisant pour mettre au point un projet

(item 4: 1,9), le degré de finition du projet estimé réduit (item 6: 1,76) et la maîtrise du temps jugée incomplète (item 7: 1,98).

On ne note aucune différence significative initiale entre les trois classes retenues, pour ce qui est de la relation buts / moyens, du rapport au temps et de l'attitude générale d'acteur. En revanche, on note une différence significative, pour ce qui concerne la partie implication des élèves, entre la classe de S.T.T.2 et la classe de S.T.T.3. La comparaison des moyennes respectives indique que la première obtient un score significativement inférieur à la seconde ( $A .05$ , D.D.L. = 40,  $t$  calculé = 3,52,  $>$   $t$  théorique = 2,02).

Le niveau d'implication initial de la classe de S.T.T.2 semble par conséquent significativement inférieur à celui de la classe de S.T.T.3.

## C / LES VARIATIONS CONSTATEES DANS LES TROIS PROCEDURES

Elles concernent à la fois le niveau général d'information et l'attitude d'acteur dans la construction du projet personnel.

1 / La procédure 1: l'information recherchée, classe de S.T.T.2

### A propos du niveau général d'information (items 17 à 36).

Le niveau de connaissance de l'information (notes 0 ou 1) et de maîtrise de l'information (notes 0 à 5) est significativement plus élevé après qu'avant: de 6,87 à 9,04 pour le premier et de 30,87 à 41,70 pour le second. A l'exception de l'item 21 (le D.E.U.G. sanctionne une formation professionnelle), les notes

relevées indiquent une augmentation importante et significative pour tous les items: item 22, de 2,91 à 4,66; item 17, de 2,62 à 4,45, par exemple.

Les corrélations calculées entre l'avant et l'après sont faibles, voire nulles. Elles sont toutes inférieures à .40. On relève donc des différences très importantes quant aux jugements portés, entre la hiérarchie des positions initiales et la hiérarchie des positions ultérieures des individus à l'intérieur du groupe, les notations enregistrées se déplaçant dans l'ensemble à la hausse.

#### A propos de l'attitude d'acteur (items 1 à 16).

Les moyennes des items connaissent dans l'ensemble une hausse (12 items sur 16). Cette hausse est significative pour les items 7 (réalité de l'écoulement du temps), 8 (capacité d'action sur son existence) et 11 (référence existentielle). Trois items connaissent une baisse légère (items 1,3 et 14). On note une progression significative de l'attitude pour ce qui est de l'attitude générale d'acteur, ainsi que dans les domaines de l'implication et de la relation au temps (  $t$  calculé respectivement égal à 3,21; 2,08; 2,74;  $t$  théorique = 2,06 au seuil de .05, D.D.L. = 24)

Les corrélations relevées sont marquées. Elles sont à une exception près toutes supérieures à .40 (item 2: .69; item 15: .65). On assiste donc globalement à une progression à la hausse des jugements portés par les individus, la hiérarchie interindividuelle restant dans l'ensemble stable.

## 2/ La procédure 2: l'information motivée, classe de S.T.T.3

### A propos du niveau général d'information.

Le niveau de connaissance de l'information n'est pas significativement plus élevé après qu'auparavant. Il tend même à baisser en données brutes (de 7,8 à 7,4). En revanche, le niveau de maîtrise de l'information progresse de façon significative (de 33,46 à 36,73). L'ensemble des moyennes relevées, à l'exception de l'item 26 connaissent une hausse. Celle-ci est significative pour les items 17 (modalités d'attribution des diplômes), 18 (débouchés de la série S.T.T.), 19 (mode de recrutement des écoles spécialisées), 22 (date limite de dépôt des dossiers de B.T.S.), 24 (recrutement prioritaire des sections de B.T.S.).

Les corrélations relevées sont faibles, voire nulles. Elles sont supérieures à .40 pour deux items seulement. Des différences très importantes existent donc entre la hiérarchie des positions initiales et la hiérarchie des positions ultérieures des individus à l'intérieur du groupe, les notations enregistrées se déplaçant globalement à la hausse.

### A propos de l'attitude d'acteur.

Les résultats sont plus contrastés dans ce groupe. Les moyennes de trois items sont même inférieures à la moyenne théorique lors de la première passation du questionnaire. Elles sont toutes supérieures à la moyenne théorique lors de la seconde passation. Dans l'ensemble, les attitudes connaissent quatre baisses légères et cinq hausses significatives (item 2: satisfaction quant au niveau d'information; item 3: perspective temporelle; item 7: mesure de la réalité de l'écoulement du temps; item 9: perspective d'action transcendante; item 15:

rapport but envisagé / moyens adoptés). On note une progression significative de l'attitude pour ce qui est de l'attitude générale d'acteur, ainsi que dans les domaines de la relation au temps et de la relation buts / moyens (  $t$  calculé respectivement égal à 2,39; 3,42; 2,06;  $t$  théorique = 2,04 au seuil de .05, D.D.L. = 30).

Les corrélations relevées sont, dans l'ensemble, marquées. Elles sont supérieures à .40 pour huit items et inférieures à 0 pour deux items. Pour les items dont la différence des moyennes est significative, les corrélations semblent particulièrement élevées (item 2: .63; item 7: .67; item 3: .56). La hiérarchie interindividuelle reste, dans l'ensemble, stable.

### 3/ La procédure 3: l'information dispensée, classe de S.T.T.4

#### A propos du niveau général d'information.

Le niveau de connaissance de l'information est significativement plus élevé après qu'auparavant (de 7,5 à 8,63). Le niveau de maîtrise de l'information progresse de façon significative (de 33,68 à 36,27). L'ensemble des moyennes relevées connaît de légères hausses, mais deux seulement sont significatives (item 17: modalités d'attribution des diplômes et 20: réussite des S.T.T. dans les voies tertiaires).

Les corrélations relevées sont soit nulles (item 19: .08 et 23: .04), soit très fortes (item 17: .81 et 25: .60). Une tendance générale n'apparaît donc pas clairement.



### A propos de l'attitude d'acteur.

A l'exception de l'item 16, les différences entre les moyennes évoluent à la hausse, mais aucune d'entre elles n'est significative. On ne note aucune progression significative dans aucun des domaines de l'attitude, le t calculé se montrant dans tous les cas inférieur au t théorique.

Les corrélations relevées sont dans l'ensemble élevées, voire très élevées (item 1: .68; item 2: .79). Les élèves de ce groupe font preuve dans l'ensemble d'une grande stabilité de leur attitude. La hiérarchie interne du groupe n'est pas bouleversée entre l'avant et l'après.

### **D / LE NIVEAU ULTERIEUR D'INFORMATION DES ELEVES**

#### **1/ le niveau de connaissance de l'information**

(obtenu en notant 0 ou 1 les items 17 à 26 selon que la réponse est juste ou fausse).

Le dépouillement de l'ensemble des questionnaires indique que 97,3% de la population générale obtient une note supérieure ou égale à la moyenne (5 / 10). Un tiers des élèves obtient le score de 7 ou 8 / 10. Plus de 9 / 10 des élèves réalisent un score supérieur à 7 / 10. Un déplacement général important s'est donc opéré des notes 6, 7 et 8 vers les notes 9 et 10.

Une différence apparaît toutefois entre la classe de S.T.T.4 et les classes de S.T.T.2 / S.T.T.3. La comparaison de leurs moyennes respectives indique que la première obtient un score significativement inférieur aux deux autres. (A .05,

D.D.L. = 40,  $t$  calculé = 6,30 pour S.T.T.2 / S.T.T.4 et  $t$  calculé = 3,84 pour S.T.T.3 / S.T.T.4,  $> t$  théorique = 2,02).

Le niveau de connaissance de l'information apparaît donc au moins satisfaisant pour l'ensemble des trois classes concernées, au vu des résultats en hausse, même si les élèves de S.T.T.4 obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des deux autres classes.

## 2 / le niveau de maîtrise de l'information

(obtenu en notant de 0 à 5 les items 17 à 26 selon le degré d'accord de l'élève avec chacune des propositions).

Les résultats calculés sur l'ensemble des questionnaires indiquent que 98% des élèves obtiennent une note supérieure à la moyenne (25 / 50). Plus d'un élève sur deux réalise un score compris entre 31 et 40 / 50. Près des 9 / 10 des élèves obtiennent une note supérieure à 31 / 50. Un glissement sensible s'est donc produit des notes 25 à 40 vers les notes 41 à 50.

Une différence apparaît en revanche entre les classes de S.T.T.2 et les classes de S.T.T.3 / S.T.T.4. La comparaison des moyennes respectives laisse apparaître une différence significative entre le score de la première et le score des deux autres (A .05, D.D.L. = 40; S.T.T.2 / S.T.T.3,  $t$  calculé = 6,41  $> t$  théorique = 2,02 - S.T.T.2 / S.T.T.4,  $t$  calculé = 5,12  $> t$  théorique = 2,02).

Le niveau de maîtrise ultérieur de l'information apparaît donc également satisfaisant pour l'ensemble des trois classes, même si les élèves des classes S.T.T.3 / S.T.T.4 semblent obtenir des résultats significativement inférieurs à ceux des élèves de terminale S.T.T.2.

A titre d'exemple, les informations les plus connues et les mieux maîtrisées concernent les items 17, 18 et 25 (les modalités d'attribution des B.T. et des D.D.T.; la poursuite d'étude majoritaire des titulaires de bac S.T.T. vers les B.T.S.; l'entrée en vie active, destin majoritaire des titulaires de B.T.S.. En revanche, les informations les moins bien connues et les moins bien maîtrisées concernent les items 20, 21 et 23 (le taux de réussite satisfaisant des titulaires de bac S.T.T. dans les D.U.T. tertiaires; le caractère non professionnel du D.E.U.G.; la possibilité d'accès des bac S.T.T. en classe préparatoire).

#### E/ LA MESURE ULTERIEURE DE L'ATTITUDE D'ACTEUR

Elle a été effectuée selon les mêmes catégories que celles qui ont été définies plus haut.

Le dépouillement général des questionnaires montre que seuls 3,9% des élèves ont une attitude générale d'acteur inférieure à la moyenne théorique de l'échelle de notation (2,5 / 5). Cependant, ce résultat est plus nuancé dans les trois domaines de l'attitude d'acteur définis plus haut. 27,6% des élèves ont obtenu une note inférieure à la moyenne théorique dans le domaine de la relation but / moyens; 0% dans le domaine de l'implication; 53% dans le domaine de la relation au temps. L'attitude générale d'acteur apparaît donc dans l'ensemble un peu plus affirmée encore, même si les élèves restent toujours plus en retrait dans le domaine de la relation au temps. A titre d'exemple, les items recueillant la plus grande approbation de la part des élèves concernent toujours les items 14, 11 et

10 (l'investissement personnel consenti, la référence existentielle, la croyance en ses capacités d'action, avec des moyennes atteignant respectivement 4,43, 4,62 et 4,24). Les items recueillant la plus grande désapprobation se rapportent encore aux items 4 (niveau d'information toujours jugé insuffisant) et 6 (degré de finition du projet toujours estimé réduit), avec des moyennes respectivement égales à 2,22 et 2,05, ainsi qu'à l'item 2 (connaissance jugée insuffisante des informations nécessaires à la mise au point du projet personnel) avec une moyenne de 2,83.

On ne note aucune différence significative ultérieure entre les trois classes retenues dans les quatre domaines de l'attitude d'acteur définis plus haut.

#### F/ SYNTHESE DES OBSERVATIONS RELEVÉES

Elle est réalisée dans les deux tableaux ci-dessous. Elle permet d'établir un constat sur les résultats d'ensemble et sur les résultats de chacune des procédures.

CLASSE	INFORMATION		ATTITUDE			
	Connaiss. Info	Maîtrise Info.	Relation but / moyen	Implication	Relation au temps	Attitude gén. d'acteur
S.T.12 <i>info générales</i>	H.S.	H.S.		H.S.	H.S.	H.S.
S.T.13 <i>info moyennes</i>		H.S.	H.S.		H.S.	H.S.
S.T.14 <i>info d'urgence</i>	H.S.	H.S.				

H.S. = Hausse Significative entre l'avant et l'après.

tableau 2: évolution des hausses pour chaque procédure entre l'avant et l'après

CLASSE	INFORMATION		ATTITUDE			
	Connaiss. Info	Maîtrise Info.	Relation but / moyen	Implication	Relation au temps	Attitude gén. d'acteur
S.T.T.2 info recherche	↑	↑ ↑ ↓ ↓		↑		
S.T.T.3 info motiver	↓	↑ ↓ ↓ ↓		↑		
S.T.T.4 info dispenser		↓ ↓ ↓ ↓				

↑ signifie: est significativement supérieur à (AVANT)

↓ signifie: est significativement supérieur à (APRES)

Exemple: pour la colonne "implication", lire: S.T.T.3 > S.T.T.2 avant l'expérimentation

tableau 3: position relative des procédures l'une par rapport à l'autre entre l'avant et l'après

1/ A propos des résultats d'ensemble.

Pour ce qui est de l'information, le niveau initial de connaissance est, dans l'ensemble, satisfaisant, il s'élève après l'expérimentation. Quant au niveau initial de maîtrise de l'information, il paraît aussi satisfaisant; il s'élève également après l'expérimentation.

Pour ce qui est de l'attitude d'acteur, le niveau initial général est affirmé, mais avec des réserves en ce qui concerne les domaines de la relation des buts et des

moyens et de la relation au temps; à l'exception de la classe de S.T.T.4, le niveau ultérieur connaît une hausse par rapport au niveau initial, toujours avec les mêmes réserves dans les domaines cités précédemment.

2/ A propos des résultats de chacune des procédures et de leurs performances les unes par rapport aux autres.

**- Classe de S.T.T.2 (procédure de l'information recherchée).**

En ce qui concerne les résultats observés, on note une hausse significative du niveau de connaissance et de maîtrise de l'information (9 items sur 10 sont concernés pour ce dernier cas). Les corrélations entre l'avant et l'après sont faibles; on peut formuler l'hypothèse que l'impact de la procédure se traduit par une hausse irrégulière des jugements selon les élèves.

On note également une hausse significative du niveau de l'attitude générale d'acteur ainsi que des domaines de l'implication et de la relation au temps. Les corrélations sont marquées; on peut formuler l'hypothèse que l'impact de la procédure se traduit par une hausse régulière des jugements chez les élèves.

En ce qui concerne la performance relative de cette procédure, on note que seul le niveau initial de connaissance de l'information est significativement inférieur à celui de la classe de S.T.T.3 (information motivée), mais que seul le niveau ultérieur de connaissance est significativement supérieur à celui de la classe de S.T.T.4 (information dispensée). Le niveau initial de maîtrise de

l'information est significativement inférieur à celui des classes de S.T.T.3 et S.T.T.4; le niveau ultérieur de maîtrise est significativement supérieur à ces deux mêmes classes. Par ailleurs, seul le niveau initial de l'attitude est significativement inférieur à celui de la classe de S.T.T.3 pour le domaine de l'implication.

**- Classe de S.T.T.3 (procédure de l'information motivée).**

En ce qui concerne les résultats observés, on constate une stabilisation, voire une légère baisse, du niveau de connaissance de l'information. En revanche, la hausse du niveau de maîtrise de l'information est significative (5 items sur 10 sont concernés en particulier pour ce dernier cas). Les corrélations entre l'avant et l'après sont faibles; on peut formuler l'hypothèse que l'impact de la procédure se traduit par une hausse irrégulière des jugements selon les élèves.

On remarque également une hausse significative du niveau de l'attitude générale d'acteur ainsi que des domaines de la relation buts / moyens et de la relation au temps. Les corrélations sont marquées, voire fortes, on peut formuler l'hypothèse que l'impact de la procédure se traduit par une hausse régulière des jugements chez les élèves.

En ce qui concerne la performance relative de cette procédure, seul le niveau initial de connaissance de l'information est significativement supérieur à celui de la classe de S.T.T.2 (information recherchée), et seul le niveau ultérieur est significativement supérieur à celui de la classe de S.T.T.4

(information dispensée). Seul le niveau initial de maîtrise de l'information est significativement supérieur à celui de la classe de S.T.T.2. Par ailleurs, seul le niveau initial de l'attitude est significativement supérieur à celui de la classe de S.T.T.2 pour le domaine de l'implication.

**- Classe de S.T.T.4 (procédure de l'information dispensée).**

En ce qui concerne les résultats observés, on relève une hausse significative du niveau de connaissance et de maîtrise de l'information (2 items sur 10 sont concernés pour ce dernier cas). Les corrélations entre l'avant et l'après sont soit nulles, soit fortes, il n'est donc pas possible de dégager une tendance générale quant à l'évolution du jugement des élèves.

Le niveau de l'attitude d'acteur connaît une stabilité réelle dans chacun des quatre domaines définis ci-dessus. Les corrélations sont élevées, voire très élevées. Compte tenu de la grande stabilité des jugements, on peut avancer l'hypothèse que l'impact de la procédure sur l'attitude d'acteur est nul.

En ce qui concerne la performance relative de cette procédure, le niveau initial de maîtrise de l'information est significativement supérieur à la classe de S.T.T.2 (information recherchée), mais que le niveau ultérieur est significativement inférieur aux classes de S.T.T.2 et S.T.T.3 (information motivée).



#### IV / CONCLUSION

Les trois procédures se caractérisent dans l'ensemble par des hausses:

- hausse significative du niveau de connaissance de l'information pour les classes de S.T.T.2 et de S.T.T.4.
- hausse significative du niveau de maîtrise de l'information pour les trois classes.
- hausse globale de l'attitude d'acteur pour les classes de S.T.T.2 et S.T.T.3.

Cependant, chaque procédure se caractérise par son rendement propre, qu'il convient de caractériser, du plus performant au moins performant.

La procédure semblant présenter le meilleur rendement est sans conteste celle de **l'information recherchée** (classe de S.T.T.2).

D'une part, le niveau de connaissance et de maîtrise de l'information s'est élevé de façon significative; il en est de même pour trois des quatre domaines de l'attitude d'acteur, en particulier celui de l'implication et de la relation au temps.

D'autre part, cette classe a comblé son retard initial vis-à-vis de la classe de S.T.T.3 (information motivée) dans la connaissance de l'information; elle a aussi comblé son retard initial vis-à-vis de la classe de S.T.T.3 et de S.T.T.4 (information dispensée) puis les a dépassés significativement dans la maîtrise de l'information. Par ailleurs, elle a comblé son retard initial vis-à-vis de la classe de S.T.T.3 dans l'attitude d'acteur pour ce qui est du domaine particulier de l'implication.

Les deux autres procédures offrent des performances plus nuancées, avec chacune des avantages et des inconvénients.

La procédure de **l'information motivée** (classe de S.T.T.3) ne connaît pas de hausse significative du niveau de connaissance de l'information. Seul le niveau de maîtrise de l'information est concerné par un progrès significatif. L'attitude d'acteur connaît une hausse significative dans trois des quatre domaines.

Pour ce qui est du niveau de l'information, cette classe se laisse distancer par la classe de S.T.T.2 (information recherchée) mais surpasse en phase ultérieure la classe de S.T.T.4 (information dispensée). Pour ce qui est du niveau de l'attitude d'acteur, la classe de S.T.T.3 est rattrapée par la classe de S.T.T.2 dans le domaine de l'implication.

Dans l'ensemble, la classe de S.T.T.3 est distancée par la classe de S.T.T.2; la procédure de l'information motivée (S.T.T.3) reste toutefois plus intéressante que la procédure de l'information dispensée (S.T.T.4) d'une part dans la mesure où elle produit dans l'ensemble un progrès significatif de l'attitude d'acteur et d'autre part dans la mesure où le niveau de connaissance de la classe de S.T.T.3 dépasse significativement celui de la classe de S.T.T.4 après expérimentation.

La procédure de **l'information dispensée** (classe de S.T.T.4) enregistre une hausse significative du niveau de connaissance et de maîtrise de l'information. En revanche, l'attitude d'acteur ne connaît aucun progrès.

Pour ce qui est du niveau de la maîtrise de l'information, cette classe se laisse distancer par la classe de S.T.T.2 (information recherchée).

Comme la classe de S.T.T.3, la classe de S.T.T.4 est elle aussi dans l'ensemble distancée par la classe de S.T.T.2; la procédure de l'information dispensée (S.T.T.4) reste toutefois plus intéressante que la procédure de l'information motivée (S.T.T.3) dans la mesure où elle engendre un progrès significatif du niveau de connaissance de l'information.

**L'investigation exploratoire conduite dans les classes de terminale permet donc de conclure que la forme de la procédure utilisée pour la transmission de l'information produit des impacts différents auprès des élèves en ce qui concerne la connaissance et la maîtrise de l'information d'une part et l'attitude d'acteur d'autre part. La procédure la plus performante est celle de l'information recherchée, les deux autres procédures (information motivée et information dispensée) présentent chacune des avantages et des inconvénients.**

## **V / DISCUSSION**

Cette conclusion rend naturellement compte de la complexité des processus mesurés, mais il convient d'y apporter des nuances et des éléments complémentaires. Quelques commentaires sur la forme et le fond de l'expérimentation sont donc nécessaires.

Elle concerne trois points principaux: le niveau initial d'information des élèves, l'impact de la séquence d'information sur eux et l'origine des différences entre les résultats relevés dans les trois procédures.

## A / LE NIVEAU INITIAL D'INFORMATION DES ELEVES

Dans l'ensemble, le niveau initial de connaissance et de maîtrise de l'information paraît élevé. Les moyennes relevées pour chacun des items d'information sont toutes supérieures à la moyenne théorique. Certaines données fondamentales (poursuite d'étude majoritaire en B.T.S. pour les titulaires de bac S.T.T., perspectives de réussite réduite des bacheliers de S.T.T. en Université, recrutement des sections selon un mode prioritaire...) semblent en général bien intégrées puisque les items correspondants sont majoritairement réussis. Toutefois, des différences subsistent entre les groupes, (de 2,6 (S.T.T.2) à 3,45 (S.T.T.4) pour l'item 17, par exemple, qui concerne le mode d'attribution du B.T.S. et du D.U.T.) qui paraissent importantes sans pour autant être significatives. Aucun élément ne semble a priori expliquer l'existence de ces différences. Plusieurs hypothèses peuvent toutefois être évoquées.

En premier lieu, l'influence des enseignants sur les performances relevées aux différents items du questionnaire, en particulier celle du professeur principal ou du professeur de la matière technologique de référence pourrait être importante. En effet, ces enseignants, chaque jour en contact avec eux, sont les interlocuteurs privilégiés des lycéens en quête de renseignements. Ce sont eux, qui, au hasard

d'un cours ou au détour d'un couloir distillent de façon informelle des bribes d'information, éventuellement qui ont déjà procédé de façon plus organisée à l'information des lycéens. Peut-être faut-il donc voir dans les différences relevées dans le niveau d'information et l'attitude d'acteur des lycéens le résultat éventuel d'un "effet professeur".

En second lieu, c'est l'agrégation des performances individuelles qui peut être rendue responsable des différences constatées entre les classes. Les moyennes calculées rendent compte d'une valeur d'ensemble de la classe, mais les écarts-types importants (presque tous supérieurs à 1!) relevés à chacun des items laissent penser que les niveaux d'information sont extrêmement variables d'un élève à l'autre. Certains ont un niveau d'information élevé, d'autres ont des connaissances beaucoup plus faibles. Quoi qu'il en soit, les élèves n'apparaissent pas vierges de toute connaissance devant le conseiller d'orientation. Différents agents ont déjà contribué à leur information. On citera bien entendu les médias. Mais des informations parviennent aussi aux élèves par d'autres canaux: les relations de proximité entretenues avec les membres de la famille, frères, soeurs ou encore cousins, avec les camarades de classe redoublants ou non... Plus largement, l'ensemble du réseau relationnel de la famille du lycéen contribue aussi à son information: il connaît par exemple les parcours scolaires des enfants des collègues de travail de ses parents. Ainsi, les lycéens évoluent dans un bain d'informations dont il est impossible de maîtriser le contenu et le mode de diffusion. Ils disposent donc, avant l'intervention du conseiller d'orientation, d'une information parcellaire, souvent erronée ou déformée sur l'ensemble des suites d'étude après la terminale. Dans ces conditions, se posent par conséquent, d'une

part, la question de l'objectif qu'il faut assigner à l'intervention du conseiller d'orientation, de la forme qu'elle doit revêtir et, d'autre part, celle de l'efficacité de l'information qu'apporte cet agent institutionnel, sur les élèves.

## B / L'IMPACT DE LA SEQUENCE D'INFORMATION SUR LES ELEVES

Dans l'ensemble, l'effet des différentes procédures apparaît positif: le niveau de connaissance et de maîtrise de l'information, à une exception près, a crû de façon significative après l'expérimentation. Il convient à ce propos de noter que la hausse de la note qui mesure le niveau de maîtrise de l'information repose, à quelques très rares exceptions près, sur la hausse des réponses déjà considérées comme vraies (supérieures à 2,5) avant expérimentation: après expérimentation, les élèves paraissent par conséquent plus sûrs encore des réponses vraies. Il s'agit donc d'un progrès réel. Les considérations exposées plus haut conduisent donc à supposer que le mérite des interventions effectuées a consisté d'une part à apporter des connaissances nouvelles aux élèves, plus particulièrement à clarifier les éléments d'information qu'ils possédaient déjà pour les rendre plus sûrs et, d'autre part, à influencer sur le comportement d'acteur des élèves de deux classes. Il convient à cet effet de souligner la relation qui semble exister entre la nature de la procédure utilisée, la hausse du niveau de l'information et l'affirmation de l'attitude d'acteur. De ce point de vue, la procédure de l'information dispensée (S.T.T.4) semble particulièrement peu productive, puisqu'elle n'entraîne aucun effet sur l'attitude d'acteur des élèves: l'utilité d'une séquence d'information de ce

type reste réduite, puisqu'elle ne se traduit pas par un changement de comportement des élèves. Les autres procédures sont, de ce point de vue, plus intéressantes. Il convient cependant de formuler trois réserves quant à l'impact général des séquences conduites:

La première se rapporte à l'impact réel des séquences, en particulier à sa durée dans le temps. Il convient de se demander d'une façon générale combien de temps les élèves conserveront connaissance et maîtrise de l'information, combien de temps ils garderont l'attitude d'acteur qu'ils ont acquise et en particulier s'ils pourront utiliser leurs acquis au moment voulu. Cette remarque rappelle le paradoxe évoqué en introduction et l'extrême labilité apparente des informations enregistrées par les lycéens.

La seconde se rapporte à l'impact des procédures utilisées sur les choix réels des lycéens. En effet, le conseiller d'orientation dispense un contenu informatif, pour partie déjà connu, à des élèves pour qui ce contenu n'est pas neutre: les diverses expériences, mentionnées au point précédent, qui leur ont été rapportées ont induit chez eux des préventions positives ou négatives à l'égard de telle ou telle filière. L'influence de l'information apportée par le conseiller d'orientation est-elle plus importante que celle de l'information communiquée par un tiers? C'est toute la question de la confiance en l'interlocuteur qui apparaît au centre du problème et qui amène à se demander si le lycéen accordera plus de crédit à l'expérience d'un proche en qui il a confiance ou aux propos d'un praticien, certes spécialiste de l'orientation, mais parfois peu crédible ou éventuellement suspect de faire le jeu de l'institution?

La troisième réserve concerne le degré de satisfaction des élèves après les séquences d'information. Deux items placés en début de questionnaire, supposés mesurer le degré de satisfaction des lycéens ne connaissent aucune progression significative dans aucun des trois groupes soumis à expérimentation. Il s'agit de l'item 4 ("je trouve que je suis suffisamment informé(e) pour mettre au point mon projet") et de l'item 6 ("j'ai l'impression que mon projet est déjà bien au point"). Les moyennes relevées avant et après expérimentation restent inférieures à la moyenne théorique. Ce dernier constat illustre une fois encore le paradoxe évoqué en introduction. Dans le cas présent, les élèves connaissent et maîtrisent mieux l'information, montrent une attitude d'acteur plus marquée, mais se déclarent toujours aussi insatisfaits de leur niveau d'information ou de l'état d'avancement de leur projet. Il existe de toute évidence un écart entre connaître et savoir utiliser l'information. Ce sentiment d'insatisfaction semble reposer soit sur un besoin réel d'informations, perçues comme primordiales par les élèves, par exemple relatives aux pratiques professionnelles concrètes, en cours dans le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard, soit sur une incapacité de rendre opérantes des informations acquises lors des séquences informations. Une série d'entretiens individuels pourrait pallier cette absence, en apportant à la fois un contenu souhaité et une intégration des informations, devenues alors utilisables. Deux questions demeurent cependant: la satisfaction de certains élèves ne passe-t-elle pas éventuellement par la communication d'informations impossibles à maîtriser, relevant d'une pratique de divination, telles que l'estimation exacte du risque couru ou la certification des chances de réussite? Par ailleurs, le sentiment d'insatisfaction éprouvé par les élèves ne correspond-il pas à un état d'indécision



passive, dans lequel ils attendent tout d'une arrivée providentielle d'informations qui les dispenserait d'une réflexion sur leur avenir personnel?

## C / L'ORIGINE DES DIFFERENCES ENTRE LES RESULTATS RELEVES DANS LES TROIS PROCEDURES

Quelques hypothèses explicatives peuvent être formulées.

En ce qui concerne la procédure de l'information recherchée (classe de S.T.T.2), les résultats élevés obtenus par rapport aux deux autres procédures peuvent être attribués à quatre facteurs. La taille réduite du groupe-classe, d'une part, pourrait constituer un atout dans l'appréhension de l'information, dans la mesure où le nombre restreint d'élèves permet une attention soutenue et une qualité d'écoute meilleure. La nature des questions recherchées, d'autre part, constitue un avantage indéniable, puisque ils ont travaillé sur des informations qu'ils ont revues lors de l'exposé et qui leur ont été demandées au moment du re-test. En un mot, ils ont été re-interrogés sur les questions qu'ils avaient préparées et dont les réponses avaient été validées par une correction. Le renforcement des réponses a, quel que soit le procédé, montré son efficacité. Le nombre de questions réduit à dix, ensuite, leur a permis de mieux les saisir et de les intégrer plus sûrement. Un nombre plus important d'informations aurait été plus difficile à maîtriser. La conception même de la séance, enfin, a certainement joué un rôle important dans les performances réalisées. La recherche de questions placée en

début de séance a probablement permis d'élever leur attention, de les préparer à recevoir un contenu, en attendant la correction.

En ce qui concerne la procédure de l'information motivée (classe de S.T.T.3), les résultats significatifs obtenus par rapport aux deux autres procédures semblent essentiellement attribuables à l'impact de l'interpellation. Il n'est pas possible de dire quel élément, de l'effet d'identification provoqué par la lecture de l'histoire de Stéphanie<sup>168</sup> ou de la recherche de questions relatives à l'orientation, a le plus contribué à élever l'attention. De toute évidence, la lecture de l'histoire a frappé les esprits. L'identification partielle à l'héroïne, reconnue par certains, la prise de conscience collective de la nécessité d'une démarche active dans l'appropriation de l'information semblent avoir porté leurs fruits au-delà des espérances.

En ce qui concerne la procédure de l'information dispensée (classe de S.T.T.4), les résultats moindres sont explicables a contrario par l'absence des conditions facilitatrices dont les autres groupes ont bénéficié. A la différence des classes de S.T.T.2 et de S.T.T.3, aucune interpellation ni sensibilisation préalable n'a été effectuée, un nombre important d'informations leur a été transmis en un temps court, sans renforcement; enfin, la taille du groupe qui a suivi la séance était importante (28 élèves). Transmettre une information dense à des élèves non préparés à la recevoir trouve ses limites.

---

168 Voir annexe C2

## VI / PROPOSITIONS D'ACTION

Se fondant sur les éléments mis en évidence précédemment, quelques propositions peuvent être formulées.

Elles sont avant tout des suggestions qui se rapportent aux pratiques des conseillers d'orientation psychologues, aux personnes concernées par les actions d'information, enfin aux contenus qu'il convient de communiquer aux élèves. Elles reprennent pour partie seulement des propositions formulées dans le chapitre "conclusion" de l'enquête VIVALDI<sup>169</sup>.

### A / LES PRATIQUES DES CONSEILLERS D'ORIENTATION PSYCHOLOGUES

Les résultats des trois procédures conduites laissent penser qu'une action d'information qui se voudrait efficace devrait respecter trois principes.

Elle devrait d'abord débiter par un long travail d'interpellation de l'élève, de mise en garde sur l'importance de l'information dans la question de son orientation scolaire. Dans la "séance-info" classique, les conseillers d'orientation s'efforcent de réunir des informations sûres et récentes sur les différents sujets qu'ils sont censés maîtriser pour effectuer leurs choix. L'attitude la plus courante du praticien, dans un souci de plus grande efficacité, consiste à rechercher des

---

<sup>169</sup> Enquête VIVALDI. (1996).

informations toujours plus précises et plus fraîches, en espérant que cet effort se traduira par un meilleur rendement de son travail. Malheureusement, pour louable qu'elle soit, cette préoccupation ne permet vraisemblablement qu'un gain marginal. Obtenir une plus grande efficacité suppose d'abord de préparer l'élève à recevoir de l'information, et d'élever son degré de réceptivité, tant il semble probable qu'il n'intègre que les informations qu'il a été préparé à recevoir. Le véritable problème est celui de l'impact de l'information sur les représentations que les élèves ont déjà de la réalité. Elle devrait ensuite comporter un nombre réduit d'informations. La "séance-info" dans laquelle les conseillers d'orientation sont amenés à transmettre les contenus d'information dure le plus souvent une heure. Soucieux de ne rien oublier et de se montrer complets pour un public souvent difficile, ils ont tendance à gonfler le volume des contenus, parfois signifiants pour les seuls initiés, ce qui provoque confusions et désintérêt chez les élèves. Une "séance-info" devrait tout au plus comporter un contenu informatif réduit à une douzaine de points importants, plus facilement assimilables, quitte à ne pas être absolument complète. Il convient encore de noter qu'une information assimilable est une information identifiée. Les praticiens qui conçoivent une "séance-info" dominant parfaitement le sujet de leur intervention, son organisation propre en grandes parties et les contenus qui s'y rattachent. Tel n'est pas le cas de l'élève, qui doit pénétrer de l'extérieur dans un monde inconnu et qui ne perçoit pas le lien existant entre les différents contenus présentés. Une seconde source de confusion se trouve donc dans l'articulation de la séance, qui favorise les interprétations erronées. Le lien entre les différents apports semble

fondamental, dans la mesure où une information trouve son sens par rapport à l'ensemble des autres. Peut-être conviendrait-il alors de maintenir en permanence sous les yeux des élèves le canevas de l'exposé, avec des repères clairs, de sorte qu'il puisse rattacher des propos ponctuels à l'ensemble de l'intervention?

Elle devrait aussi s'accompagner d'une démarche active des élèves. Si le rendement de la procédure de l'information dispensée (classe de S.T.T.4) est aussi médiocre, c'est peut-être aussi parce qu'elle encourage chez eux une attitude de consommateur passif de l'information. Peut-être conviendrait-il de leur permettre de noter librement sur la feuille-canevas de l'intervention les informations qu'ils jugent importantes, de leur demander de synthétiser sur cette même feuille en quelques mots le contenu de chaque grande partie de l'intervention, estimée primordiale par le conseiller d'orientation, éventuellement d'entrecouper l'exposé par une brève recherche d'information dans un document. Le procédé n'est guère novateur, mais il a probablement le mérite d'être efficace. La question de l'activité de l'élève est centrale dans le processus de l'intégration de l'information. Le couplage d'une "séance-info" avec la réalisation d'un atelier d'orientation, de nature à favoriser l'attitude d'acteur, comprenant des exercices lui permettant d'évaluer l'action qu'il possède sur son propre avenir, de planifier le déroulement des étapes de son orientation à moyen terme, en un mot d'intégrer immédiatement des informations dans la construction d'une réflexion sur son avenir pourrait également se révéler intéressant.

Elle devrait enfin se terminer par une brève procédure d'évaluation.

## B / LES PERSONNES CONCERNEES PAR LES ACTIONS D'INFORMATION

Il s'agit des élèves, des parents et des enseignants.

Pour ce qui est des premiers, il semblerait pertinent d'étendre le programme d'orientation à l'ensemble des effectifs des classes de première et de terminale. *"L'importance des enjeux et la complexité des problèmes de l'articulation Terminale / Supérieur nécessitent que les programmes d'information soient établis sur les classes de Première et de Terminale dans la perspective d'une orientation continue et progressive. L'année de Terminale, en partie hypothéquée par la perspective du baccalauréat, constituerait une phase de synthèse et de mise en forme du projet, à partir des éléments explorés et construits lors de la classe de Première"*<sup>170</sup>. Pendant celle-ci, les élèves pourraient être l'objet d'actions de sensibilisation et de communication qui, les incitant à s'investir dans leur avenir, pourraient prendre la forme de séquences de formation à l'utilisation des outils d'information spécifiques (travail sur l'ensemble des ressources documentaires à disposition des élèves, initiation éventuelle à l'utilisation des logiciels d'information) et d'ateliers d'orientation incluant des modules d'information à contenu minimal. En classe Terminale, les élèves pourraient faire l'objet d'un traitement différent, comprenant des actions d'information spécifiques et, surtout, une prise en charge en entretiens individuels.

Pour ce qui est des parents, *"la période où entraînent dans le supérieur essentiellement des jeunes dont les parents avaient également fréquenté*

---

<sup>170</sup> Enquête VIVALDI. (1996). p.14.

*l'Université est révolue*"<sup>171</sup>. Les établissements scolaires accueillent une population d'élèves que F. Dubet qualifie de "*nouveaux lycéens*"<sup>172</sup>. Ils ont un niveau scolaire faible, leur comportement est scolaire, puisqu'ils s'efforcent d'"assurer la moyenne". Issus de milieux populaires, on les trouve surtout à la périphérie des villes, dans les séries technologiques, ils ont souvent une attitude pessimiste quant à la réalisation de leur projet. Dans de nombreux cas, ils seront les premiers bacheliers de leur famille; leurs parents n'ont pas connu d'expérience lycéenne, a fortiori de scolarité dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, quoiqu'en âge de juger et de décider de leur avenir, ils restent encore largement dépendants affectivement et matériellement de leurs parents. Dans ces conditions, leur origine et la situation de dépendance qu'ils entretiennent à l'égard de leur famille justifient donc que leurs parents soient invités à participer à des séquences d'information. Il n'est pas possible, dans son principe, de constater quotidiennement la dépendance d'un élève à l'égard de sa famille dans le choix de son orientation et de tenir ses parents à l'écart de l'information qui s'y rapporte..

Pour ce qui est des enseignants, notamment des professeurs principaux, l'importance de leur rôle dans l'information des élèves est capitale. Il est par conséquent souhaitable de les y associer, par des formations adéquates. A ce propos, peut-être conviendrait-il plus encore de conduire à leur égard des actions de sensibilisation aux enjeux de l'orientation. Dans l'ensemble, les enseignants y sont sensibles. Les actions engagées devraient donc avoir pour objectif de les transformer en agents mobilisateurs des élèves, et non en agents d'information.

---

<sup>171</sup> Enquête VIVALDI. (1996). p.15.

<sup>172</sup> Expression empruntée à DUBET, F. (1991).

## C / LES CONTENUS D'INFORMATION

Ils devraient répondre à trois critères.

Dans un premier temps, il convient de remarquer qu'ils doivent être différents d'une série de bac à l'autre. J.M. Berthelot a montré<sup>173</sup> l'importance des déterminismes de filières dans le choix des lycéens. Les élèves de la série "L" choisissent massivement l'Université alors que les élèves de la série "S.T.T." se dirigent majoritairement vers les sections de B.T.S.. L'espace de choix de chacun élève étant structuré et déterminé en fonction de sa position scolaire, on mettra donc l'accent sur des contenus d'information différents d'une série à l'autre. Dans la mesure où les projets se construisent en références aux différentes voies existantes, peut-être serait-il souhaitable d'organiser les séquences d'information selon une logique thématique correspondante (les B.T.S., l'Université, les écoles d'ingénieurs...)?

Dans un second temps, il convient de présenter des contenus qui mettent l'accent sur les procédures d'affectation. L'enquête VIVALDI souligne à juste titre qu'un bachelier sur trois au moins change de projet entre avril et octobre. Il paraît donc important qu'ils comprennent correctement le fonctionnement du système d'affectation, en particulier les questions de sélections des dossiers et de hiérarchie des vœux. Ceux des séries technologiques semblent les plus concernés par ces problèmes, qui génèrent souvent des effets pervers avec, en fin de compte, des déceptions et des orientations à contre gré. Choisir son orientation revient donc à maîtriser le fonctionnement du système d'affectation.

---

<sup>173</sup> Berthelot, J. M. (1983).



Enfin, il convient de leur apporter des contenus différents de ceux qui leur sont présentés traditionnellement. Ceux des séries technologiques, dont les choix sont largement guidés par la nature de leur série, sont souvent demandeurs d'informations en rapport avec une pratique professionnelle précise. L'appui des professionnels des secteurs considérés pourrait être précieuse. Par ailleurs, ceux qui se destinent à l'Université choisissent trop souvent en fonction d'une logique disciplinaire, sans pour autant connaître les exigences réelles de la scolarité. Informer, dans ce cas, ne suppose pas seulement d'indiquer quels sont les objectifs des filières universitaires, mais signifie aussi préciser les conditions de la scolarité et de la réussite dans ces filières, de telle sorte que les élèves évaluent au plus près le risque auquel ils s'exposent dans leur choix.

Ces propositions ne tiennent naturellement pas compte des disponibilités des élèves ni des conseillers d'orientation. Informer mieux en cycle terminal ne signifie pas les informer plus, mais informer autrement. L'idéal consisterait bien entendu, après avoir initié les élèves à l'utilisation des sources d'information, à employer principalement les conseillers d'orientation dans des actions de sensibilisation et à les laisser s'informer par eux-mêmes. L'idéal consisterait par ailleurs à mettre en place de nouveaux outils: une permanence-information, sans rendez-vous, pourrait par exemple être organisée quelques heures par semaine par un conseiller d'orientation de telle sorte qu'ils puissent obtenir le renseignement qu'ils souhaitent au moment où ils en ont besoin. D'autre part, les supports informatifs doivent nécessairement être revus pour correspondre à l'esprit de leur

temps: ainsi, des supports tels que des cassettes vidéo, des logiciels d'information, des "CD", consacrés à des sujets adéquats (les B.T.S., les classes préparatoires, la vie à l'Université...) pourraient être mis à la libre disposition des élèves, ce qui ne dispense ces derniers en rien d'un entretien individuel et ne condamne nullement les sources d'information classiques.

## **VII / POURSUITE DE L'ENQUETE**

Les résultats obtenus au cours de cette investigation exploratoire ont permis de mettre en évidence l'intérêt que présentait une procédure par rapport à une autre. Cependant, un certain nombre d'éléments n'ont pu être expliqués, qui justifieraient de nouvelles investigations. A ce titre, il convient de s'interroger sur trois points:

- Quels facteurs expliquent le rendement des procédures de l'information recherchée et de l'information motivée? Doit-on mettre en avant la taille du groupe, la présence de l'interpellation ou le travail sur documents pour justifier des performances constatées? Une série d'expérimentations permettant d'isoler deux à deux l'action de ces facteurs, selon le principe des groupes témoins pourrait être envisagée. Par ailleurs, il serait intéressant de mettre au point un protocole de séquence d'information idéale, comportant une phase d'interpellation, un apport de connaissance de type impositif et une intégration des données communiquées, par exemple sous la forme d'une brève synthèse écrite, point par point, du message transmis.

- Quel est le progrès réel de la maîtrise de l'information par les élèves? Certes, l'expérimentation rend compte d'une évolution des jugements des élèves entre l'avant et l'après, qui témoigne d'une meilleure appréhension des connaissances. Mais peut-être conviendrait-il de procéder à de nouvelles investigations permettant de recueillir l'information sur un mode qualitatif, par exemple en utilisant une échelle libellée en six degrés plus explicites, de "tout à fait faux" à "tout à fait vrai"?

- Quelle est la durée réelle de l'impact des séquences conduites auprès des élèves? Dans un souci d'anticipation, les séquences d'information se déroulent courant novembre, alors que les élèves ont parfois besoin d'utiliser ces connaissances à un moment plus avancé de l'année. Une nouvelle investigation identique à celle-ci, en trois phases, AVANT, PENDANT, et APRES, pourrait permettre de répondre à cette interrogation, simplement en prévoyant l'étalement de la phase APRES dans le temps. Une période d'information plus propice pourrait ainsi être déterminée.

# **Chapitre IX**

**Favoriser l'élévation du niveau de  
motivation à la réussite scolaire  
chez les élèves de première**

## LA POSITION DU PROBLEME

L'extension récente de la fréquentation scolaire effective dans le second cycle de l'enseignement secondaire a conduit un nombre croissant d'élèves à poursuivre leurs études au lycée. Une large partie de ce public, appartenant à des milieux peu familiarisés avec les processus de scolarisation, y connaît des difficultés importantes: de nombreux élèves, peu préparés à ce type de scolarité, se trouvent en situation d'échec scolaire et, peu soutenus par leur milieu familial, sont victimes du découragement. Les absences répétées aux cours précèdent souvent la démission de l'établissement.

Les faits sont clairement établis, mais leurs origines sont encore mal connues. Les enseignants expliquent ce phénomène par ce qu'ils appellent un problème de "motivation", sans pour autant que ce terme recouvre toujours un sens précis dans leurs esprits. Dans son acception courante, il est complexe et polysémique, puisqu'il désigne tout à la fois un mécanisme, un processus ou un ensemble d'attitudes. Il doit donc être employé avec précaution dans l'explication de ce qui apparaît comme un phénomène de démobilisation scolaire collective. Malgré l'approximation de l'analyse, les enseignants concluent généralement que les élèves fragiles ne prennent pas assez leur avenir en main, ne sont pas suffisamment acteurs de leur orientation, pensent-ils, et abandonnent leurs études,

faute de percevoir la relation entre activités scolaires et finalité professionnelle. Ils se trouvent donc confrontés, selon leur propre expression, aux problèmes de "remotivation" des lycéens. Les tentatives de mise en place de modules de remédiation sont encore trop rares.

L'une des solutions envisagées par les conseillers d'orientation-psychologues consiste à mettre en place des activités de construction du projet personnel, en espérant donner aux élèves la possibilité de mieux percevoir la finalité ultérieure des apprentissages présents. La question se pose toutefois de l'efficacité réelle de ces activités sur leur réussite scolaire. Il convient par conséquent de se demander si les activités d'aide à la construction du projet personnel sont de nature à permettre une élévation de leur niveau de "motivation à la réussite scolaire".

Dans cette perspective, il est donc possible de supposer que les activités d'aide à la construction du projet personnel, proposées aux élèves lors de leur participation à des ateliers d'orientation, sont de nature à stimuler leur "motivation à la réussite scolaire".

En d'autres termes, il s'agit de chercher si la participation des élèves à des ateliers d'aide à la construction du projet, destinés à les aider à être acteurs de leur orientation, permet d'élever de façon statistiquement significative leur niveau de "motivation à la réussite scolaire", en espérant qu'en retour, une fois leur niveau de réussite restauré, ils adopteront une attitude d'acteur encore plus prononcée vis-à-vis de leur orientation. Il y a là tentative d'instaurer un cercle vertueux.

Penser que les activités d'aide à la construction du projet personnel de l'élève sont de nature à stimuler la "motivation" des élèves suppose de définir avec précision la notion de "motivation à la réussite". Quatre modèles principaux ont été repérés.

## **I/ LES QUATRE MODELES DE MOTIVATION A LA REUSSITE**

### **A / LA MOTIVATION GENERALE A LA REUSSITE (MC CLELLAND)**

Il se fonde sur la taxonomie des besoins construite par Murray (1938). Pour ce dernier, l'un des besoins fondamentaux de l'Homme est celui de la réussite (*need of achievement*), qu'il définit ainsi: "*besoin d'accomplir quelque chose de difficile, de maîtriser, manipuler ou organiser des objets physiques ou des êtres humains, de faire cela aussi rapidement et indépendamment que possible, de surmonter les obstacles et d'atteindre un haut niveau, d'exceller soi-même, de rivaliser et de surpasser les autres, d'accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent*"<sup>174</sup>.

Le modèle de Mc Clelland (1953) envisage la motivation à la réussite comme un processus défini par deux caractéristiques majeures:

- La première réside dans le mobile de la réussite, qui apparaît pour lui comme la capacité du sujet à ressentir de la fierté en situation de succès ou de la honte

---

<sup>174</sup> Fontaine, (1990). p.18.

en cas d'échec. La fierté et la honte sont donc les deux mobiles du comportement.

- La seconde concerne le fondement de la motivation pour la réussite, perçu comme une disposition relativement stable de la personnalité, à rechercher le succès dans certaines situations sanctionnées par des critères d'excellence. Pour lui, la motivation correspond à la recherche, par le sujet, de caractéristiques socialement valorisées, les critères d'excellence constituant les normes définissant ses comportements comme des succès ou des échecs.

Plus tard, Mc Clelland (1985) mettra en avant l'importance de la satisfaction intrinsèque comme levier de la motivation à la réussite. Cette dernière est suscitée, non pas en fonction d'un "faire mieux", mais en fonction de la satisfaction intrinsèque qu'elle procure au sujet.

## B / LA MOTIVATION RESULTANTE ET LA PERSPECTIVE TEMPORELLE (ATKINSON)

Comme Mc Clelland, Atkinson (1964, 1983) considère que la motivation à la réussite est une capacité à ressentir de la fierté lors de l'atteinte d'un but poursuivi. Pour lui, elle est un trait stable, qui stimule l'engagement du sujet dans des activités impliquant la possibilité de réussir et, donc, de ressentir la fierté s'y rattachant, mais également celle d'échouer et le sentiment de honte qui l'accompagne. Cependant, la théorie d'Atkinson semble plus générale et plus complexe:



- D'une part, elle considère le comportement humain comme le résultat d'un conflit entre une tendance à l'approche et une tendance à l'évitement. La formulation de ce principe<sup>175</sup> revient à concevoir que *"La tendance à l'approche ou à l'évitement d'activités orientées vers la réussite (Ta) est donc la résultante d'un conflit entre la tendance à approcher ou à poursuivre le succès (Ts) et la tendance à éviter l'échec (Taf), nécessairement stimulées par toute situation de réussite"*<sup>176</sup>.

- D'autre part, Atkinson pense que la tendance d'un individu à poursuivre le succès quand il s'investit dans une tâche dépend de la force de sa motivation à la réussite, de la probabilité de réussir ou d'échouer ainsi que de la valeur attractive du succès ou répulsive de l'échec<sup>177</sup>.

A ce titre, il considère que la tendance à la réussite dépend de caractéristiques externes de la situation. En revanche, la force de la motivation à la réussite, déjà définie plus haut, est une caractéristique interne, stable et indépendante du contexte actuel. La probabilité du succès apparaît comme une anticipation de ses chances de réussite par le sujet. Cette anticipation résulte d'un phénomène cognitif, par lequel il effectue la relation entre une action et son renforcement et forme l'expectation qu'elle se renouvellera à l'avenir. La

---

<sup>175</sup> Fontaine, (1990). p.20.

Ta = Ts - Taf

Ta: Tendency to perform the activity - Ts: Tendency to seek success - Taf: Tendency to avoid failure

<sup>176</sup> Fontaine, (1990). p.20.

<sup>177</sup> Fontaine, (1990). p.21.

Ts = Ms \* Ps \* (1-Ps)

Ts: Tendency to achieve success - Ms: Motive to achieve success - Ps: Probability of success

probabilité de succès dépend à la fois de l'appréciation du niveau de difficulté par le sujet et de l'évaluation de ses capacités à réaliser la tâche. La valeur d'attraction du succès, quant à elle, dépend de la satisfaction escomptée par le sujet s'il parvient à atteindre son but. La valeur d'attraction dépend du niveau de difficulté de la tâche et des expériences passées du sujet.

A l'opposé, la tendance à éviter l'échec<sup>178</sup> est conçue de façon identique à la tendance à poursuivre le succès. Elle dépend de dispositions individuelles stables et des caractéristiques de la situation. La motivation à éviter l'échec correspond à la capacité d'un sujet à ressentir de la honte lorsqu'il échoue, la probabilité d'échec est inversement proportionnelle à la probabilité de succès, la valeur répulsive de l'échec est d'autant plus importante que l'échec est moins probable.

Atkinson et Birch (1974), dans une seconde formulation de cette théorie, conçoivent la motivation à la réussite comme une "dynamique de l'action", composée de deux forces antagoniques agissant sur la tendance du sujet à l'action: une force instigatrice, accroissant la vigueur de la tendance à l'action et une force consommatoire, diminuant cette vigueur. Cette dernière conception prend en considération non seulement les conflits d'approche - évitement, mais aussi les conflits nés de la nécessité de choix entre diverses activités. Ce faisant, elle introduit une dimension temporelle dans la construction théorique: *"Cette dynamique de l'action introduit la dimension temporelle au sein de la théorie de la motivation pour la réussite, dans la mesure où la force des diverses tendances*

---

<sup>178</sup> Fontaine, (1990), p. 22.

Taf = Maf \* Pf \* Inf

Taf: Tendency to avoid failure - Maf: Motive to avoid failure - Pf: Probability to failure - Inf: Negative incentive value of failure.

à agir subit des variations quantitatives au cours du temps"<sup>179</sup>. Cette perspective temporelle sera soulignée par Raynor (1978), pour qui la perception par le sujet de la liaison entre les opportunités futures et les résultats d'une activité actuelle, accroît l'intensité de la motivation<sup>180</sup>.

## C / LE COMPORTEMENT DE POURSUITE DE LA REUSSITE (CRANDALL)

Il se centre plus particulièrement sur la motivation à la réussite des enfants. Il s'oppose aux deux autres modèles sur deux points au moins:

- Pour Crandall (1960 b), la motivation à la réussite n'est pas un trait de personnalité stable, susceptible de se manifester dans de multiples situations, mais cette orientation varie en fonction de cinq domaines de réalisation (intellectuel, physique, créatif - artistique, mécanique et social).
- Le but de l'action n'est pas la fierté ou la honte (Atkinson), mais la recherche de l'approbation sociale.

Le concept central de la théorie de Crandall repose donc sur l'évaluation par le sujet de son comportement en fonction de critères d'excellence, ce qui permet de différencier les comportements exploratoires des comportements de

---

179 Fontaine, 1990. p.26.

180 Fontaine, (1990). p.27.

La formulation de la théorie est la suivante:  $T_s = T_{si} + T_{sd}$   
( $T_s$ ) tendance globale à poursuivre le succès est fonction de ( $T_{si}$ ) tendances à poursuivre le succès au niveau de la tâche immédiate et de ( $T_{sd}$ ) l'objectif distant. (Fontaine, 1990).

recherche de la réussite. Seuls ces derniers sont évalués en termes d'échec ou de succès.

Dans la théorie de Crandall (1960 a), la motivation à la réussite est déterminée par deux notions bien distinctes: la valeur d'atteinte et l'expectation de réussite. *"La valeur d'atteinte est l'importance que le sujet attribue à l'atteinte du but, soit à l'approbation de son niveau de compétence dans un certain domaine"*<sup>181</sup>. Quant à l'expectation de réussite, elle correspond à la probabilité perçue par le sujet que ses efforts mènent au but envisagé. Faisant référence aux travaux de Rotter (1966), Crandall (1970) considère que la médiation établie par le sujet entre son comportement et le renforcement est fondamentale. A ce titre, le locus de contrôle interne apparaît comme un élément déterminant du comportement de réalisation.

#### D / LA THEORIE ATTRIBUTIONNELLE DE LA MOTIVATION (WEINER)

Il se démarque nettement des trois autres modèles. Weiner (1979, 1980 & 1985) ne nie pas que la motivation à la réussite repose sur un mécanisme de recherche de la fierté, mais il privilégie l'importance des éléments cognitifs pour l'explication de ce phénomène. Il postule que *"les sujets interprètent leurs résultats passés et prévoient leurs résultats futurs en fonction de certains schémas cognitifs d'attribution causales"*<sup>182</sup>. Les sujets attribuent leur réussite à leur intelligence, leur habileté, leur patience... ou à la chance. Avant tout, la causalité est une construction du sujet. Il recense cinq

---

<sup>181</sup> Fontaine, (1990). p.30.

structures de la causalité:

- l'internalité - externalité: les causes sont attribuées par le sujet à sa personne ou à l'environnement de celle-ci. C'est le mécanisme du locus de contrôle.

- la stabilité - instabilité: cette dimension oppose les caractéristiques personnelles ou de l'environnement stables de la situation (capacités ou traits de personnalité) aux caractéristiques instables (effort, humeur).

- la contrôlabilité - incontrôlabilité: cette variable distingue les causes contrôlables par le sujet des autres.

- l'intentionnalité - non-intentionnalité: cette dimension renvoie à la responsabilité du sujet, capable de prévoir les conséquences de ses actes ou non.

- la globalité - spécificité: cette variable concerne le nombre de situations qu'une raison invoquée peut expliquer.

Dans le modèle de Weiner, la motivation apparaît comme la capacité d'un sujet d'attribuer le succès à des facteurs internes et l'échec à des facteurs instables. La motivation est d'abord un phénomène cognitif, avant d'être affectif. Les attributions causales occupent une place prépondérante puisqu'elles déterminent

les attentes et les affects: le succès ne procure pas de fierté s'il est assuré ou s'il résulte de la chance. A ce titre, les attributions influencent donc le choix par le sujet des niveaux de difficulté de la tâche et sa persistance à celle-ci.

Dans l'ensemble, les quatre modèles ont exploré des aspects différents de la motivation à la réussite. Cependant, elle se conçoit par référence à la réussite à un but identifié (une tâche à accomplir). Du point de vue du sujet, elle se justifie par la recherche d'une fierté qu'elle procure, de l'approbation qu'elle suscite, ou encore par la recherche d'intérêts affectifs ou cognitifs (autosatisfaction, recherche d'informations sur soi-même...).

Dans les quatre modèles, le désir de réussite est opposé à la crainte de l'échec. *"Les sujets les plus clairement orientés vers la réussite présenteront les niveaux de motivation pour la réussite les plus élevés et de peur de l'échec les plus bas"*<sup>183</sup>. L'impact du succès ou de l'échec dépend d'éléments cognitifs. Atkinson, Crandall et Weiner considèrent que l'existence d'une relation stable entre résultats et comportement est nécessaire, mais non suffisante, à cet impact.

Les quatre modèles appartiennent à la conception *"expectancy - value"* dans lesquelles l'investissement de l'individu correspond à l'attente que son action mènera au résultat. L'élaboration des attentes repose sur une anticipation cognitive des conséquences de leurs actions par les sujets (Atkinson / Crandall); par ailleurs, l'origine de la valeur de la réussite, dépend pour Crandall des renforcements antérieurs, mais, pour Weiner, du type d'attribution causale.

---

<sup>183</sup> Fontaine, (1990), p.68.

## E / LE MODELE THEORIQUE DE L'ATTITUDE MOTIVEE (FORNER)

Plus récemment, se fondant sur les acquis théoriques précédemment cités, un modèle théorique de la motivation à la réussite a été construit: l'attitude motivée.

Il combine trois des dimensions de la motivation déjà abordées: le besoin de réussite, le locus de contrôle et la perspective temporelle (Forner, 1987).

Pour lui, *"un sujet manifeste un besoin de réussite lorsque:*

- *il se donne explicitement des buts présentant au moins une certaine difficulté,*
- *il met en place une activité susceptible de lui permettre d'atteindre ses buts,*
- *il persiste suffisamment pour n'être pas arrêté par des échecs non décisifs.*

*Le sujet fait preuve de contrôle interne quand:*

- *il s'estime capable d'atteindre ses buts par ses compétences ou ses habiletés,*
- *il pense que ses chances de réussite sont fonction de l'intensité de son activité,*
- *il pense pouvoir agir sur les événements de son existence du fait de leur relative prévisibilité.*

*Le sujet, enfin, inscrit son activité dans une perspective temporelle quand:*

- *il accorde plus d'importance au possible ultérieur qu'au réel présent,*
- *il pense à long terme, il a une perspective temporelle étendue,*

- il prend en compte subjectivement la rapidité de l'écoulement du temps"<sup>184</sup>.

Au premier abord, ce modèle semble le plus à même de rendre compte du phénomène de motivation à la réussite scolaire. Il doit donc être privilégié dans les investigations conduites en rapport avec la problématique exposée au premier point.

## **II / LE BIEN-FONDE DU MODELE DE L'ATTITUDE MOTIVEE**

Trois raisons peuvent être invoquées à l'appui de ce choix.

### **A / UN MODELE SYNTHETIQUE ET ELARGI DE LA MOTIVATION A LA REUSSITE**

Apparu plus récemment, le modèle de l'attitude motivée ne se réfère pas exclusivement à l'un ou l'autre des travaux présentés au point précédent. Il s'efforce de proposer une conception de la motivation à la réussite, fondée sur des concepts empruntés aux quatre différents modèles, permettant une approche synthétique, plus large et plus complète des comportements.

A cet effet, il prend en compte la notion de besoin de réussite, déjà présente dans la théorie de Mc Clelland et d'Atkinson. Le premier le conçoit comme un "*Besoin d'accomplir quelque chose de difficile*"<sup>185</sup> dans une conception pro-active de la motivation. Le second en fait un élément déterminant de la tendance à poursuivre le succès. Dans les deux cas, ce que l'on peut désigner par

---

<sup>184</sup> Forner, (1993). p.12-13.



un "*dynamisme psychologique global*"<sup>186</sup> apparaît comme une capacité individuelle et un trait de personnalité stable.

Il se fonde également sur la notion de "locus de contrôle", un des paramètres de l'attribution causale de la motivation à la réussite. Dans son modèle, Crandall avait déjà mis en avant le lien nécessaire, effectué par le sujet, entre comportement et renforcement ainsi que la probabilité perçue par lui que ses efforts mènent au but pour expliquer le comportement de réalisation. Pour Weiner, l'interprétation causale de ses actes par le sujet est l'un des mécanismes de la motivation à la réussite, comprise comme l'attribution par ce dernier du succès à des facteurs internes et de l'échec à des facteurs instables.

Il considère enfin la perspective temporelle, "*ensemble des attitudes à l'égard du temps*"<sup>187</sup>. Concevoir la motivation à la réussite comme un mécanisme comportant un rapport entre une action présente et un gain futur implique nécessairement de prendre en compte une dimension temporelle. Les sources de ce dernier critère se trouvent chez Atkinson, pour qui l'investissement dans une tâche dépend de l'expectation de la réussite future, mais aussi chez Weiner, qui postule que la prévision des résultats futurs dépend de schémas cognitifs d'attribution.

Toutefois, bien que trouvant ses fondements dans différents modèles, l'attitude motivée comporte une cohérence interne aux trois facteurs qui la composent. "*D'une manière générale, les relations observées entre les dimensions*

---

185 Fontaine, (1990), p. 18.

186 Forner, (1987). p. 132.

187 Forner, (1987). p.132.

*supposées de cette attitude sont positives et significatives, mais très moyennes, voire faibles*"<sup>188</sup>.

L'existence de liens entre le besoin de réussite et la perspective temporelle peut donc être mise en évidence. En effet, pour Atkinson, c'est l'anticipation de la réussite qui fournit l'énergie des conduites présentes. De son côté, Raynor constate que la mise en relation de la tâche actuelle et du but futur amène un renforcement du niveau de motivation.

De la même façon, les notions de besoin de réussite et de contrôle interne interviennent conjointement pour expliquer des constats expérimentaux: un fort besoin de réussite est associé à une attribution interne (être capable d'un effort) alors qu'un besoin plus faible est associé à une attribution externe (la difficulté de la tâche) (Forner, 1987).

Quant aux relations unissant le contrôle interne et à la perspective temporelle, des travaux ont fait apparaître que des sujets à dominante interne ont une préférence pour une récompense retardée, mais plus importante. L'inverse est aussi vrai pour les sujets à dominante externe (Forner, 1987).

## B / UN MODELE ADAPTE AU CADRE SCOLAIRE DE L'EXPERIMENTATION

Il semble en effet que la situation scolaire soit par excellence un lieu de compétition, où se manifestent les conduites visant à " (...) *accomplir quelque chose de difficile, (...) atteindre un haut niveau, (...) être stimulé à exceller par la*

---

<sup>188</sup> Forner, (1987). p.133.

*présence des autres, aimer la compétition, exceller soi-même, rivaliser, surpasser les autres (...) exercer le pouvoir de la volonté et surpasser l'ennui de la fatigue*"<sup>189</sup>. Elle est aussi le lieu privilégié, où le sujet ressent de la fierté face au succès: la recherche de caractéristiques socialement valorisées (Atkinson), la recherche de l'approbation sociale des conduites (Crandall) trouvent leur terrain d'expression à l'école. L'environnement socio-économique semble rendre cette tendance plus vive encore. L'école est enfin le lieu où le sujet est le plus à même d'obtenir des informations régulières sur ses compétences. La sanction de la note, qui intervient à intervalles réguliers joue à cet égard un rôle déterminant. Une conception de la motivation à la réussite scolaire se fondant sur le besoin de réussite semble donc parfaitement adaptée.

Mais il apparaît aussi que la situation scolaire permet très aisément aux sujets de percevoir les relations entre leur comportement et son renforcement. Les élèves établissent spontanément le lien entre le succès et la quantité de travail fournie, la persistance à la tâche ou le type de méthode d'apprentissage utilisée. Les attributions causales des succès ou des échecs y sont aisées. L'école est le lieu où la valeur attractive du succès est plus forte si elle est attribuée à la capacité à l'effort plutôt qu'à la difficulté de la tâche. En d'autres termes, les sujets à dominante interne y sont favorisés. Le sentiment que la réussite est due à des facteurs externes (chance, hasard...), n'incite pas à l'investissement scolaire. En milieu scolaire, les attributions causales devraient être gage de réussite et de longévité. Un modèle impliquant une dimension causale telle que le locus de contrôle (interne) y semble par conséquent parfaitement adapté.

---

<sup>189</sup> Mc Clelland, cité par Fontaine, (1990). p.18.

Il semble enfin que la dimension temporelle intervienne nécessairement dans l'approche de la motivation à la réussite en milieu scolaire. A cet effet, les remarques évoquant les liens entre le besoin de réussite et la perspective temporelle, formulées au point précédent, trouvent ici une nouvelle pertinence. Le rapport entre les efforts consentis et les résultats scolaires obtenus, des modèles "*expectancy value*", se double nécessairement d'un rapport entre le présent et le futur. Enfin, il convient de rappeler que l'anticipation des épreuves en situation scolaire est gage de réussite. Les sujets les plus performants sont ceux qui maîtrisent parfaitement la gestion de leur temps dans la préparation des contrôles ou des examens. A cet effet, plus la capacité d'anticipation est importante, plus les chances de succès semblent élevées. Une explication de la motivation à la réussite scolaire doit donc prendre en compte la perspective temporelle.

#### C / UN MODELE ADAPTE AUX ACTIVITES DONT IL CONVIENT DE MESURER LES EFFETS

L'attitude motivée se conçoit comme une attitude globale, "*une tendance générale des personnes à fonctionner par projets dans leur existence, c'est à dire à construire puis à réaliser des projets*"<sup>190</sup>. Or, il s'agit précisément d'évaluer l'impact d'une activité d'aide à la construction du projet personnel de l'élève sur sa motivation à la réussite scolaire. De fait, les activités composant cet atelier d'orientation appartiennent à cette catégorie. Elles sont représentatives des activités proposées par les conseillers d'orientation psychologues.

---

<sup>190</sup> Forner, (1987), p. 131.

Dans le cas présent, il s'agira, dans un premier temps, de stimuler le besoin de réussite des élèves. En général, les praticiens de l'orientation en milieu scolaire encouragent les élèves à réussir, les félicitent, les soutiennent dans l'effort... Dans l'exercice proposé, il conviendra de stimuler le besoin de réussite des élèves en les aidant à éclaircir les buts professionnels envisagés, à hiérarchiser les qualités d'un futur métier, c'est-à-dire à cerner un but idéal, de façon à faire naître une activité vers un but identifié, éventuellement à soutenir cette activité en la confortant.

Il conviendra ensuite de favoriser l'attribution causale de la réussite scolaire: dans l'ensemble, la pratique du conseil en orientation scolaire consiste à rechercher les causes du succès et surtout de l'échec, à rendre l'élève responsable de son avenir en mettant en évidence les relations entre ses choix présents et les conséquences futures. L'objectif de l'exercice proposé est de sélectionner les principaux éléments entraînant la responsabilité de l'individu dans son devenir, de façon à percevoir les rapports de causalité existant au sein d'une histoire de vie et à identifier l'enchaînement causal des séquences existentielles.

L'atelier d'orientation se proposera enfin de favoriser le développement d'une perspective temporelle d'action élargie. Dans l'ensemble, les conseillers d'orientation-psychologues aident les élèves à anticiper, à prévoir, pour augmenter leurs probabilités de succès. Dans l'exercice proposé, les élèves seront invités à décrire leur propre parcours dans les prochaines années, de façon à réaliser un découpage de l'avenir en séquences et à les organiser dans le temps sous la forme d'un plan.

### **III / METHODE**

#### **A / LES SUJETS**

Deux classes du lycée Chaplin de Décines ont été requises pour l'expérimentation que nous avons conduite.

Le groupe expérimental (classe de 1ère E1) se compose de 31 sujets, 19 filles et 12 garçons. La moyenne d'âge est de 16,5 ans, 5 élèves sont âgés de 18 ans, 7 de 17 ans et 19 de 16 ans.

16 élèves appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle favorisée (instituteur, profession libérale, ingénieur, agent de maîtrise...), 15 appartiennent à une catégorie défavorisée (ouvrier qualifié ou non qualifié, employé de l'administration des entreprises...). La moyenne des notes scolaires au premier trimestre est calculée d'après un agrégat composé des moyennes trimestrielles en économie, histoire-géographie, expression écrite et mathématiques. Elle s'élève à 10,59; 14 élèves se situent au dessus.

Le groupe témoin (classe de 1ère E2) se compose de 30 sujets, 23 filles et 7 garçons. La moyenne d'âge est de 16,3 ans, 10 élèves sont âgés de 17 ans, 19 de 16 ans et 1 de 15 ans.

17 élèves appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle favorisée, 13 à une catégorie défavorisée. La moyenne des notes scolaires de l'agrégat s'élève à 11; 16 élèves se situent au dessus.

## B / LE MATERIEL UTILISE

Pour le groupe expérimental, le matériel utilisé se composait de documents papier-crayon; la réflexion des élèves a été guidée par des tâches de type questionnaires, avec questions ouvertes ou fermées, exercices de réponses à des questions après lecture d'un texte, brefs exercices d'expression écrite, reconstitution de parcours de vie...

Pour le groupe témoin, outre les documents papier-crayon, deux films ont été visionnés par les élèves. Les supports écrits ont été utilisés à l'appui des documents audiovisuels: prise de notes, grilles de classement de métiers ou de fonctions en rapports avec des traits descriptifs...

## C / LA PROCEDURE EXPERIMENTALE<sup>191</sup>

Elle s'est déroulée sur 4 heures pour chaque groupe.

Pendant la première heure, les deux groupes ont été informés des objectifs de l'expérimentation. Le questionnaire Q.M.F. leur a été administré<sup>192</sup>. Une explication des mécanismes des représentations à l'oeuvre dans les choix professionnels a été donnée aux élèves.

Pendant les deux heures suivantes, trois activités ont été proposées à chacun des groupes.

---

<sup>191</sup> Voir annexe C4.

<sup>192</sup> Voir annexe C5.

## 1 / Le groupe expérimental

Les trois activités ont été finalisées par des objectifs de travail:

activité 1<sup>193</sup>: favoriser une interprétation interne des éléments existentiels entrant en ligne de compte dans un choix d'orientation:

- rechercher individuellement les faits marquants d'une biographie;
- classer individuellement les éléments recueillis selon qu'ils dépendent de l'individu ou non;
- classer collectivement les éléments recueillis en en donnant une interprétation interne;
- noter individuellement trois éléments intervenant dans le processus du choix de son orientation qui dépendent de l'individu et trois autres qui n'en dépendent pas.

activité 2<sup>194</sup>: favoriser une élévation du besoin de réussite:

- juger les caractéristiques d'une activité professionnelle idéale. En extraire quatre caractéristiques pouvant apparaître comme les plus désirables;
- rédiger un court texte en indiquant en quoi l'activité professionnelle cernée précédemment paraît idéale;
- expliciter les notions de besoin de réussite et de locus de contrôle auprès des élèves. Permettre à chacun de se situer sur un repère normé en fonction de

---

<sup>193</sup> Voir annexe C6.

<sup>194</sup> Voir annexe C7.



comportements types.

- activité 3<sup>195</sup>: favoriser l'adoption d'une perspective temporelle à long terme dans le choix de son orientation:

- identifier la nature des caractéristiques des biographies proposées;
- reconstituer les parcours de vie en datant les différentes étapes;
- esquisser son parcours de vie personnel en s'efforçant d'en dater les étapes.

## 2 / le groupe témoin

Les trois activités sont de nature occupationnelle:

activité 1<sup>196</sup>: constituer individuellement une représentation du métier d'inspecteur de police à l'aide d'une grille descriptive. Les représentations individuelles sont ensuite ajoutées pour constituer une représentation collective.

activité 2: après la projection du film "Les métiers de la mer"<sup>197</sup>, établir collectivement une liste des critères permettant de classer les métiers. En utilisant des monographies de métiers<sup>198</sup>, décrire quatre métiers en les situant sur des descripteurs<sup>199</sup>.

---

<sup>195</sup> Voir annexe C8.

<sup>196</sup> Voir annexe C9.

<sup>197</sup> O.N.I.S.E.P., (copie de 1988). Les métiers de la mer. Un métier pour demain.

<sup>198</sup> Voir annexe C10.

<sup>199</sup> Voir annexe C11.

activité 3: après la projection du film sur la complémentarité des fonctions dans l'entreprise<sup>200</sup>, établir la liste des secteurs apparus, puis, positionner cinq métiers dans une grille descriptive des secteurs de l'entreprise<sup>201</sup>. Noter les relations entretenues par ces métiers et les autres secteurs.

#### D / LE PLAN EXPERIMENTAL

Dans son ensemble, ce plan quasi-expérimental comporte quatre variables dépendantes exprimées sous forme de données de score: le besoin de réussite, le locus de contrôle, la perspective temporelle et l'attitude motivée (somme des trois scores précédents).

Deux axes expérimentaux sont exploités: un axe inter groupe (mesure des différences entre les deux groupes avant et après les traitements) et un axe intra-groupe (mesure des différences à l'intérieur de chaque groupe entre les traitements).

Cinq critères seront pris en compte pour le traitement des résultats: les classes, les sexes, (modalités: garçons / filles), les âges (modalités: jeunes / âgés), les catégories socioprofessionnelles d'origine des élèves (modalités: favorisées / défavorisées), leurs niveaux scolaires (modalités: forts / faibles).

---

<sup>200</sup> O.N.I.S.E.P., C.N.D.P., La 5, (1997). La complémentarité des fonctions. Préparer ses choix.

<sup>201</sup> Voir annexe C12.

	PRE-TEST		POST-TEST
<b>GROUPE EXPERIMENTAL</b>		← <i>Besoin de réussite</i> <i>Locus de contrôle</i> <i>Perspect. tempo.</i> <i>Attitude motivée</i> →	
	↑ <i>Besoin de réussite</i> <i>Locus de contrôle</i> <i>Perspect. tempo.</i> <i>Attitude motivée</i> ↓		↑ <i>Besoin de réussite</i> <i>Locus de contrôle</i> <i>Perspect. tempo.</i> <i>Attitude motivée</i> ↓
<b>GROUPE TEMOIN</b>		← <i>Besoin de réussite</i> <i>Locus de contrôle</i> <i>Perspect. tempo.</i> <i>Attitude motivée</i> →	

Tableau synoptique de la procédure expérimentale

#### IV RESULTATS

##### A / ANALYSE DE LA VARIANCE DE LA MESURE DE L'ATTITUDE MOTIVEE

Pour l'ensemble de la population, le t calculé<sup>202</sup> indique une différence significative entre les deux modalités du critère sexe lors du pré-test et du post-test. Les notes obtenues par les filles sont significativement supérieures à celles des garçons. Il est donc possible de constater un effet "sexe" sur les performances relevées<sup>203</sup>. En d'autres termes, le critère sexe est pertinent pour rendre compte de

<sup>202</sup> Voir annexe C13.

<sup>203</sup> Voir annexe C14.

la répartition de la population générale dans la distribution. Pour le critère âge, au post-test, le t calculé pourrait être considéré comme significatif (probabilité = .09), étant donné la taille réduite de la population. Dans ce cas, un effet "âge" serait donc présent au post-test. Il n'a pas été possible de constater d'autres différences entre les modalités des autres critères.

le croisement des critères a permis de constater les éléments suivants<sup>204</sup> :

- Au pré-test: le croisement des critères sexe et groupe, sexe et âge est significatif. La variance de la mesure est donc attribuable à leur interaction. Toutefois, l'analyse de cet effet montre qu'il est seulement dû au critère sexe, seule source significative de variation. L'influence de l'autre critère ou de l'interaction entre les deux critères n'est pas significative. Le critère sexe est donc le seul pertinent pour rendre compte de la répartition de la population générale dans la distribution.

- Au post-test: les constats sont identiques pour les interactions entre les critères sexe et groupe, sexe et catégorie socioprofessionnelle, sexe et niveau scolaire. Là encore, la même conclusion s'impose quant à la pertinence du critère sexe. Cependant, pour ce qui concerne l'interaction entre sexe et âge, au post-test, outre l'effet "sexe", nettement significatif, l'effet "âge" et l'effet de l'interaction "sexe et âge" pourraient aussi être considérés comme significatifs, compte tenu de la taille réduite de l'échantillon (probabilités respectives = .07 et .06). Le critère "âge" et

---

204 Voir annexe C15.

son interaction avec le critère "sexe" pourraient dans ce cas être considérés comme pertinents pour rendre compte de la répartition de la population générale dans la distribution.

## B / LES RESULTATS GENERAUX DU GROUPE TEMOIN ET DU GROUPE EXPERIMENTAL<sup>205</sup>

On ne note aucune différence significative entre les élèves des deux groupes, lors du pré-test et lors du post-test. Le niveau des deux groupes dans les quatre variables étudiées est donc parfaitement homogène, avant et après traitement.

Toutefois, la comparaison des résultats pré-test / post-test fait apparaître une élévation significative des résultats du groupe expérimental pour les variables besoin de réussite et attitude motivée. Une même augmentation significative doit être constatée dans les résultats du groupe témoin pour la variable locus de contrôle.

---

<sup>205</sup> Voir annexe C16.

## C / LES RESULTATS DU GROUPE TEMOIN ET DU GROUPE EXPERIMENTAL EN FONCTION DES CRITERES ETUDIES

### 1 / Le critère sexe<sup>206</sup>

Pour le groupe expérimental, on constate une différence significative entre les garçons et les filles pour les variables besoin de réussite, locus de contrôle et attitude motivée, lors du pré-test. Cette différence ne concerne plus que les variables besoin de réussite et attitude motivée, lors du post-test.

La comparaison des résultats pré-test / post-test fait apparaître une élévation significative du besoin de réussite et de l'attitude motivée chez les filles, ainsi que du locus de contrôle chez les garçons.

Pour le groupe témoin, on constate une différence significative entre les garçons et les filles pour la variable besoin de réussite, lors du pré-test. Cette différence concerne les variables besoin de réussite et attitude motivée, lors du post-test.

La comparaison des résultats pré-test / post-test fait apparaître une élévation significative du besoin de réussite et de l'attitude motivée chez les filles. En revanche, s'il convient de constater une élévation significative du locus de contrôle chez les garçons, on doit également remarquer une baisse significative de la perspective temporelle.

---

<sup>206</sup> Voir annexes C17 et C18.

## 2 / Le critère âge<sup>207</sup>

Pour le groupe expérimental, aucune différence significative n'apparaît entre les jeunes et les plus âgés, ni lors du pré-test, ni lors du post-test.

La comparaison des résultats pré-test / post-test ne permet de noter aucune élévation significative chez les élèves âgés. Toutefois, des hausses significatives apparaissent pour le besoin de réussite, le locus de contrôle et l'attitude motivée chez les élèves jeunes.

La situation est identique pour le groupe témoin: aucune différence significative n'apparaît entre les jeunes et les plus âgés, ni lors du pré-test, ni lors du post-test.

La comparaison des résultats pré-test / post-test ne permet de noter aucune élévation significative chez les élèves âgés. Toutefois, une hausse significative apparaît pour le locus de contrôle chez les élèves jeunes.

## 3 / Le critère de la catégorie socioprofessionnelle<sup>208</sup>

Pour le groupe expérimental, on ne constate aucune différence significative entre les deux modalités, ni lors du pré-test, ni lors du post-test

La comparaison des résultats pré-test / post-test ne fait apparaître aucune différence significative chez les élèves défavorisés. En revanche, il est possible de constater une élévation significative de l'attitude motivée chez les élèves favorisés.

Pour le groupe témoin, on ne constate, là encore, aucune différence significative entre les deux modalités, ni lors du pré-test, ni lors du post-test

---

<sup>207</sup> Voir annexes C19 et C20.

<sup>208</sup> Voir annexes C21 et C22.

La comparaison des résultats pré-test / post-test laisse simplement apparaître une hausse significative du besoin de réussite chez les élèves défavorisés.

#### 4 / Le critère du niveau scolaire<sup>209</sup>

Pour le groupe expérimental, une différence significative apparaît entre les élèves forts et les élèves faibles, lors du pré-test et lors du post-test, les résultats des premiers étant supérieurs aux seconds au cours des deux mesures.

La comparaison des résultats pré-test / post-test permet de noter une élévation significative des résultats du besoin de réussite et de l'attitude motivée chez les élèves forts.

Pour le groupe témoin, aucune différence significative n'apparaît entre les deux modalités du critère, ni lors du pré-test ni lors du post-test.

La comparaison des résultats pré-test / post-test ne permet pas de noter de différence significative des résultats dans l'une des quatre variables.

Dans l'ensemble, les différences constatées dans les comparaisons lors du pré-test indiquent que le score des filles est significativement supérieur à celui des garçons dans le groupe expérimental pour les variables du besoin de réussite, du locus de contrôle et de l'attitude motivée et dans le groupe témoin pour le besoin de réussite. De plus, le score des élèves faibles du groupe expérimental est significativement supérieur à celui des élèves forts pour la perspective temporelle.

---

<sup>209</sup> Voir annexes C23 et C24.



Les résultats sont homogènes entre les groupes expérimental et témoin, ainsi que pour les critères d'âge et de catégorie socioprofessionnelle.

Les différences relevées dans les comparaisons lors du post-test indiquent que le score des filles est significativement supérieur à celui des garçons dans le groupe expérimental pour les variables du besoin de réussite et de l'attitude motivée. La même constatation est possible dans le groupe témoin. Le score des élèves faibles du groupe expérimental reste significativement supérieur à celui des élèves forts pour la perspective temporelle. Les résultats sont homogènes entre les groupes expérimental et témoin, ainsi que pour les critères d'âge et de catégorie socioprofessionnelle.

Les différences constatées dans les comparaisons pré-test / post-test concernent en premier lieu le groupe expérimental (11 variations), contre 4 au groupe témoin. Les variables les plus sujettes à modification sont le besoin de réussite (6), le locus de contrôle (5), l'attitude motivée (6), alors que la perspective temporelle ne connaît qu'une seule variation (1). Les critères les plus sensibles sont le sexe et l'âge (respectivement 7 et 4 variations), alors que les critères de catégorie socioprofessionnelle et de niveau scolaire ne connaissent que 2 variations.

Les niveaux des corrélations relevées entre le pré-test et le post-test sont très élevés pour tous les critères étudiés. Ils se situent entre 0,60 pour le plus bas et 0,90 pour le plus élevé. Ces niveaux particulièrement élevés indiquent que la hiérarchie des élèves n'a pas ou très peu été modifiée entre le pré-test et le post-test.

## V INTERPRETATION ET DISCUSSION

Au premier abord, les résultats peuvent apparaître décevants, même si les progrès enregistrés sont réels. Quelques éléments peuvent en expliquer la modestie.

Il convient d'abord de souligner que l'atelier n'a duré que quatre heures, les deux administrations du Q.M.F. étant comprises dans ce temps. Ce temps restreint, consacré au travail proprement dit n'est probablement pas suffisant pour permettre des progrès très importants de la motivation à la réussite scolaire.

Le choix de la série ES ensuite peut aussi expliquer le faible nombre de variations enregistrées. En effet, les lycéens de cette série sont dans l'ensemble, relativement à d'autres, en situation de réussite scolaire. La série ES est située près du sommet dans la hiérarchie des filières. L'accès en ES se fait par défaut, par rapport à la série S, mais résulte souvent aussi d'une démarche volontaire. Ainsi, les élèves de ES, pourraient être, relativement à ceux d'autres séries, plus adaptés au lycée et donc plus motivés à la réussite. Leur niveau de motivation à la réussite scolaire, déjà élevé à l'origine, serait plus difficile à faire progresser par des pratiques éducatives. Il est donc possible qu'un "effet plafond" soit intervenu, même si les moyennes relevées des deux groupes les situent lors du pré-test dans les catégories 5 / 6 de l'étalonnage fourni par le constructeur. Par ailleurs, il convient de noter que les élèves de ES semblent paradoxalement moins mobilisés par les questions de choix professionnel que ceux d'autres séries. Quoique placés devant un large choix à l'issue du baccalauréat, ils pensent disposer encore de temps pour réfléchir à leur scolarité dans l'enseignement supérieur. Ainsi, il est possible de formuler l'hypothèse que ces lycéens appartiennent à la catégorie des "vrais" ou des "bons lycéens" que décrit F. Dubet (1991), pour lesquels

le baccalauréat est un passage et non une fin en soi, les vrais enjeux se situant bien après. Ceux d'autres séries, S.T.T., par exemple, sont probablement plus mobilisables sur leur avenir scolaire, qui doivent, en 1ère déjà, effectuer un choix pour leur série de baccalauréat.

Un dernier élément peut encore expliquer la modestie des résultats. L'atelier a fonctionné avec des classes complètes. Les élèves des deux classes ont fait preuve d'une mobilisation réduite tout au long de l'atelier. De ce point de vue, la taille des groupes a probablement été un handicap important pour l'implication des élèves. Il est probable que des groupes de taille restreinte auraient permis de maintenir un niveau d'attention plus élevé et par là-même un meilleur investissement sur les activités proposées.

Pour autant, des résultats encourageants ont été enregistrés au cours de cette expérimentation. Il est difficile d'attribuer les progrès effectués exclusivement à l'une ou l'autre des activités proposées, puisque chacune d'entre elle est susceptible de produire une évolution du besoin de réussite et du locus de contrôle. On sait par ailleurs les rapports de co-variation qui lient ces deux variables. Il est toutefois possible de formuler deux hypothèses quant aux résultats relevés.

D'une manière générale, on peut supposer que les progrès constatés chez les élèves du groupe expérimental<sup>210</sup> sont plutôt dus à des activités ayant nécessité des manipulations cognitives, qui ont stimulé les schémas d'attributions causales (Weiner). De fait, ils ont été amenés presque exclusivement à réfléchir sur eux-mêmes et à traiter cognitivement les données qu'ils élaboraient sur eux-mêmes. Les activités proposées (interprétation interne d'un parcours de vie, constitution de trois parcours de vie,

---

<sup>210</sup> Voir annexe C16.

hiérarchisation des caractéristiques d'une profession), ont probablement favorisé les attributions causales instrumentales et temporelles. La hausse du besoin de réussite semble peut-être plus directement attribuable à l'activité de construction d'une représentation professionnelle, puisque l'élève est invité à identifier un objectif désirable. De ce point de vue, la stimulation de la recherche d'approbation sociale (Crandall) ou l'encouragement à la recherche de succès dans des situations sanctionnées par des critères d'excellence, génératrice de fierté (Mc Clelland) sont probablement à l'origine des progrès constatés.

D'une manière générale, on peut supposer que les progrès non désirés, constatés chez les élèves du groupe témoin<sup>211</sup> sont plutôt dus à l'apport conséquent d'informations sur les métiers et sur l'entreprise (le métier d'inspecteur de police, les métiers de la mode, les fonctions de l'entreprise...) dont ces élèves ont bénéficié. Les supports audiovisuels utilisés et le sujet du film (Kookai, une entreprise de fabrication de vêtements pour jeunes adultes) ont probablement stimulé la recherche d'approbation sociale et encouragé la recherche de succès dans les situations sanctionnées par des critères d'excellence. Il n'est par ailleurs pas impossible que l'intégration spontanée de ces informations, sa mise en relation avec leurs propres parcours professionnels futurs, ait permis à ces élèves de se sentir plus influents sur leur avenir, ce qui pourrait expliquer l'accroissement du niveau de leur locus de contrôle interne.

En ce qui concerne les quatre critères étudiés chez les élèves des deux groupes, il est possible de formuler les hypothèses suivantes:

---

<sup>211</sup> Voir annexe C16.

- La structure des résultats des deux groupes est identique pour le critère sexe, dans les deux modalités. Les différences significatives au pré-test entre les garçons et filles le sont toujours à l'avantage des dernières. De façon générale, l'action de l'atelier profite plus aux élèves qui ont déjà un avantage sur les autres. Dans le groupe expérimental, les progrès réalisés par les filles sont peut-être attribuables à une plus grande maturité vocationnelle, ce que confirme Duru-Bellat (1991). Les choix de compromis qu'elles effectuent, en classe de seconde déjà, entre un avenir professionnel et familial indiquent qu'elles sont plus impliquées dans la construction d'un avenir que les garçons, puisqu'elles ont déjà intégré les impératifs de leurs futurs rôles familiaux. Les exercices de choix d'un métier idéal et de construction d'un avenir paraissent donc particulièrement productifs avec des filles. En revanche, d'autres éléments doivent être invoqués pour expliquer les progrès des garçons du groupe expérimental. Pour Duru-Bellat (1991), garçons et filles ont un niveau d'aspiration identique, mais les premiers sont certainement plus sensibles que les secondes à un exercice de stimulation de la motivation à la réussite, centré sur leur projet personnel. La situation économique et le stéréotype de l'Homme tenu de réussir socialement exercent une pression forte. Ce levier motivationnel ne joue pas pour les filles qui, de ce point de vue, ont déjà opéré une auto-sélection, évoquée ci-dessus. Notons aussi qu'elles peuvent apparaître comme plus assidues et plus attentives que les garçons. De ce point de vue, leur capacité scolaire est un élément favorable à la hausse de leur motivation à la réussite. Dans le groupe témoin, leurs progrès peuvent être attribuables à l'impact du film présenté. Son sujet (la mode féminine) a probablement été très mobilisateur auprès de ce public. Quant aux garçons, ils se

situent tous dans la modalité "forts". Leurs progrès pourraient donc être mis en rapport avec leurs résultats scolaires (voir ci-après).

- Les progrès enregistrés par les élèves "forts" du groupe expérimental<sup>212</sup> semblent précisément dus aux manipulations cognitives évoquées plus haut. Les "forts" pourraient être ceux qui sont déjà les plus sensibles à la situation de compétition scolaire, les plus enclins au comportement stratégique, à la recherche de la réussite, sanctionnée par la note et par conséquent ceux chez qui l'impact de l'atelier est le plus marqué. A contrario, l'absence de manipulations cognitives dans le groupe témoin et notamment l'absence de travail impliquant un calcul sur l'avenir pourraient expliquer que ceux de ce groupe<sup>213</sup>, forts ou faibles n'aient réalisé aucun progrès.

- Les progrès observés chez les élèves jeunes du groupe expérimental<sup>214</sup> relèvent d'une logique proche. Les plus jeunes, surtout à ce niveau du système scolaire, sont les plus adaptés, c'est-à-dire, ceux qui ont montré le plus d'intérêts pour la réussite scolaire, donc qui sont le plus sensibles à la stimulation, donc probablement les plus mobilisables en milieu scolaire. Il s'agit peut-être aussi des lycéens engagés dans des stratégies d'excellence scolaire, soucieux de leur future réussite professionnelle, donc sensibles à l'approbation sociale qu'elle implique. A ce titre, ils bénéficient plus que les autres du travail proposé dans l'atelier. Ce mécanisme permet aussi de rendre compte du progrès enregistré par les jeunes du

---

<sup>212</sup> Voir annexe C23.

<sup>213</sup> Voir annexe C23.

<sup>214</sup> Voir annexe C19.

groupe témoin<sup>215</sup>. Une activité occupationnelle aura malgré tout permis quelques progrès chez eux.

- Quant à l'élévation de la motivation générale à la réussite scolaire observée dans les catégories favorisées du groupe expérimental<sup>216</sup>, il est possible de supposer qu'elle relève d'un rapport différentiel à l'école, aux savoirs et aux apprentissages. Les travaux récents de Rochex (1995) sur le sens de l'expérience scolaire et les travaux de Dubet (1991) indiquent que les élèves de catégories favorisées se montrent ambitieux et soucieux de réussite. Pour eux, la réussite scolaire est assurée, le bac est un passage obligé et non une fin en soi. Un travail de réflexion plus abstrait sur les projets personnels trouverait donc un écho favorable dans cette population déjà optimiste sur son avenir, très sensible aux enjeux de la scolarité, même si elle est encore peu investie sur un projet précis. En revanche, les progrès du besoin de réussite, réalisés par ceux des catégories défavorisées<sup>217</sup> du groupe témoin pourraient relever d'un autre mécanisme. Il est possible, dans ce dernier cas, que les exemples concrets d'activités professionnelles, le travail sur l'organisation réelle d'une entreprise leur ait permis de s'approprier plus efficacement un objectif désirable parce que proche et presque tangible. Ce travail en prise directe avec la réalité du monde du travail aurait permis de battre en brèche le pessimisme sur la réalisation du projet, qui, d'après Dubet, semble fréquent dans ces catégories socioprofessionnelles.

---

215 Voir annexe C20.

216 Voir annexe C21.

217 Voir annexe C22.

Dans l'ensemble, deux éléments semblent fédérer les résultats. L'âge et le niveau scolaire doivent être cités en premier. En effet, les plus jeunes comptent, semble-t-il, parmi les meilleurs (groupe expérimental: 6 élèves ont une moyenne à l'agrégat > 12. 4 sont classés en modalité "jeune", dont la meilleure élève / groupe témoin: 12 élèves ont une moyenne à l'agrégat > 12. 8 sont classés en modalité "jeune", dont l'élève possédant une année d'avance), leur origine sociale favorise peut-être leur succès scolaire (groupe expérimental: 10 élèves ont une moyenne à l'agrégat > 11,5. 7 sont classés en catégorie socioprofessionnelle favorisée / groupe témoin: 14 élèves ont une moyenne à l'agrégat > 11,5. 10 sont classés en catégorie socioprofessionnelle favorisée, dont l'élève possédant une année d'avance).

Le sexe doit être cité ensuite, dont l'effet est vraisemblablement modulé en fonction du niveau de maturité vocationnelle des filles et du niveau d'aspiration des garçons. Il est ainsi possible de rassembler ces critères pour définir à grands traits, de façon très hypothétique et très schématique, quatre tendances et des populations supposées réagir de façon différente à l'impact de l'atelier: d'une part, fille, opposé à garçon et d'autre part, jeune, fort, catégorie socioprofessionnelle favorisée opposé à âgé, faible, catégorie défavorisée.

## **VI CONCLUSION**

Les résultats généraux reflètent les progrès réalisés par les élèves du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin. L'hypothèse formulée préalablement peut donc être confirmée: la participation à des ateliers d'orientation permet d'élever de façon statistiquement significative leur niveau de motivation à la



réussite scolaire. Il est possible de supposer que leur attitude d'acteur n'en sera que plus marquée.

L'analyse de la variance permet de cerner l'efficacité de l'intervention dans les deux classes. L'hypothèse de progrès imputables aux filles jeunes doit être posée. La démarche éducative semble productive avec ce public particulier.

Pour autant, ce constat optimiste appelle quelques réserves:

- A propos des résultats observés.

Si l'impact général de l'atelier se révèle positif, il convient pourtant de remarquer que les progrès les plus importants ont été réalisés par les élèves jeunes, probablement "forts" ou issus de catégories sociales favorisées, qui ne correspondent pas aux populations scolaires fragiles décrites en introduction et explicitement destinataires de ces pratiques éducatives. De ce point de vue, l'objectif de l'atelier n'a pas été atteint. Par ailleurs, il n'a pas été possible de constater une hausse de la perspective temporelle, ni dans les résultats généraux, ni dans l'analyse par critères. L'exercice censé contribuer à une hausse de cette composante particulière, quoique probablement productif pour les deux autres composantes de la motivation à la réussite scolaire, n'a pas atteint les objectifs qui lui avaient été initialement assignés.

- A propos de l'effet réel de l'atelier d'orientation.

Le niveau très élevé des coefficients de corrélation, dans tous les critères analysés, paraît sujet à caution. En effet, il semble difficile de penser que l'impact de l'atelier puisse être égal pour tous les élèves. Il convient dès lors de s'interroger

sur la portée réelle du travail effectué et de se demander si les hausses constatées ne sont pas le simple résultat de leur maturation, intervenue entre le pré-test et le post-test, la conséquence de la double passation du questionnaire ou d'un biais dû à l'effet Hawthorne. De plus, si l'impact de l'atelier d'orientation est probablement réel, il convient pour juger de la productivité du travail de se demander combien de temps cet effet peut durer, donc à quel moment, le plus opportun, il convient de mesurer cet impact. Enfin, il n'est pas interdit de penser que l'instrument utilisé ne rend compte que d'une partie de l'effet généré par l'atelier. En effet, quoique conçu pour mesurer la motivation à la réussite dans les situations de formation, les items ne se réfèrent pas exclusivement à des situations scolaires, mais prennent aussi en compte des dispositions générales de la personnalité<sup>218</sup> ou des situations de la vie courante. Le résultat global en est donc affecté, l'effet de l'atelier sur la motivation à l'école est peut-être donc paradoxalement plus important que les résultats ne le laissent paraître. Rappelons que, pour Crandall, la motivation à la réussite n'est pas un trait de personnalité stable, mais est susceptible de se manifester dans de multiples situations, et dans des domaines de réalisation divers. Ces deux remarques sur la nature des items et sur la position de Crandall permettraient aussi d'expliquer pourquoi les élèves n'ont accompli que peu de progrès dans la composante "perspective temporelle", qui repose essentiellement dans le test sur des items faisant appel aux dispositions générales de personnalité.

---

<sup>218</sup> Voir annexe C5, en particulier les items 13P1 / 14P2 / 16R1 / 22C2 / 25P1 / 26P2 / 27P2 / 28R1 / 29R1 / 31R2 / 36P1 / 39P2 / 40R1 / 50P2 / 51P2.

Il conviendrait donc de concevoir à présent un nouvel atelier d'orientation, en prenant en considération les remarques précédentes:

- sur la démarche d'ensemble, en testant les effets stimulateurs et intégrateurs d'un double entretien dans l'ensemble du processus. Ainsi, un entretien préalable à toute activité, permettrait peut-être d'élever le seuil d'attention au moment du travail proprement dit; un entretien à la suite des activités permettrait vraisemblablement aux élèves de mieux intégrer les éléments acquis précédemment.

- sur le contenu du travail, en intégrant au programme du groupe expérimental un apport initial d'information, des documents audiovisuels, de façon à rendre plus productif le travail cognitif ultérieur et en centrant le programme du groupe témoin sur des activités aux contenus plus neutres encore, dépouillées de toute manipulation cognitive.

- sur le protocole expérimental, en prévoyant un schéma ternaire composé d'un groupe expérimental, d'un groupe témoin Hawthorne et d'un groupe témoin, de façon obtenir une explication sur les niveaux élevés des corrélations.

# Conclusion partielle 3

Les interventions en classe dont les résultats et les effets ont été rapportés dans les deux chapitres précédents recèlent des aspects positifs. La première (CHAPITRE 8) avait pour objet de mesurer l'impact de trois procédures différentes pour communiquer de l'information aux élèves de classe terminale. La procédure de l'information recherchée, dans laquelle les élèves, aidés simplement d'un guide, sont amenés à rechercher seuls les informations dans des documents, semble la plus efficace. C'est dans ce groupe que le niveau de connaissance et de maîtrise de l'information s'est le plus élevé. La seconde (CHAPITRE 9) se proposait de contrôler l'effet des activités se rapportant au projet personnel de l'élève sur le niveau de motivation à la réussite scolaire, en supposant que son élévation faisait évoluer de façon positive son attitude d'acteur. Là encore, l'hypothèse initiale a été vérifiée. Les élèves du groupe expérimental ont vu leur niveau de motivation à la réussite augmenter de façon significative. Dans les deux cas, les progrès des élèves ont été sanctionnés, qu'il s'agisse de connaissance et de maîtrise de l'information ou bien de motivation à la réussite scolaire. Il est donc possible, par des pratiques éducatives appropriées, d'élever de façon significative le niveau d'information des élèves et la maîtrise qu'ils ont de leur information relative aux poursuites d'études. Les pratiques éducatives centrées sur les projets d'avenir des élèves sont de nature à favoriser une hausse de leur niveau de motivation à la réussite scolaire.

Il est possible de supposer que ces pratiques affecteront favorablement leur niveau d'aspiration et leur perception du champ. Leur attitude d'acteurs devrait donc en bénéficier d'autant.

Cependant, les limites de ces interventions doivent aussi être soulignées. Elles concernent, d'une part, le degré de satisfaction des élèves et, d'autre part, la durée des effets produits ainsi que l'intégration des acquis obtenus. Dans ce dernier cas, la modestie des résultats est probablement due à l'absence de mise en condition préalable sérieuse des élèves ainsi qu'à l'absence d'intégration systématique et individuelle des acquis. Sans traitement cognitif ultérieur, l'intégration reste médiocre et la productivité du travail faible.

Pour ce qui concerne le degré de satisfaction des élèves, aucune mesure n'a été opérée suite au travail effectué dans les groupes. Cependant, à la suite du travail réalisé dans les classes, quelques manifestations individuelles d'élèves, recueillies au hasard des entretiens individuels ultérieurs, laissent penser que la satisfaction des élèves est loin d'être complète. Ces réactions correspondent chez eux à un sentiment de manque, à l'expression d'un besoin inassouvi, en particulier pour les séquences d'information en classe, habituellement exécutées suivant un mode impositif. Une enquête des rectorats de Lyon et Grenoble<sup>219</sup> indique que 71% des bacheliers enquêtés mentionnent l'intervention du conseiller d'orientation dans la liste des sources d'information qu'ils ont utilisées. Pourtant, seuls 27% d'entre eux reconnaissent que cette intervention a eu un effet bénéfique, soit environ 15% de la population totale enquêtée. Plusieurs éléments peuvent expliquer ce faible taux de satisfaction. L'intégration des éléments transmis n'a

---

<sup>219</sup> Enquête ADES-Qual (1996).

pas été effectuée (voir ci-dessus). L'intervention est trop générale, trop superficielle, quoique fournie; elle ne peut convenir pour chacun des élèves. Leur désintérêt pour ce genre d'exercice est donc compréhensible. Peut-être le moment de l'intervention est-il mal choisi. (cf. ci-après). Celui-ci semble en effet toujours fixé par référence au déroulement des procédures d'orientation dans l'année scolaire, mais aucunement par rapport à une logique de développement individuel du projet. Une autre hypothèse peut toutefois être évoquée pour expliquer l'insatisfaction des élèves. Les informer sur les suites d'études après la terminale, en leur indiquant toutes les possibilités existantes, toutes les procédures d'intégration requises et toutes les conséquences des choix consiste in fine à les faire fonctionner dans un schéma de rationalité a priori<sup>220</sup>, dont nous avons vu qu'il n'était pas le mode de fonctionnement de l'acteur, preuve éventuelle que les élèves suivent une démarche stratégique. Procéder de la sorte à des apports informatifs, c'est oublier que les éléments sur lesquels l'individu-acteur fonde sa démarche ne sont pas exclusivement des données d'information, mais des informations qu'il construit.

Pour ce qui concerne la durée des effets produits, se pose au praticien de l'orientation la question du moment privilégié de l'intervention, dans la mesure où tous les élèves d'une même classe ne se trouvent pas au même niveau d'information, de motivation à la réussite, ni au même point de la construction de leur projet et que par ailleurs ils n'intégreront du contenu dispensé que les éléments qu'ils sont prêts ou désireux d'intégrer. Dans un ouvrage de référence consacré à une expérimentation d'un atelier d'orientation, Jacques Nuoffer remarque fort justement: "*Ce sont les élèves les plus avancés dans leur démarche d'orientation qui sont prêts à investir le plus pour*

---

<sup>220</sup> Voir SECONDE PARTIE, Chapitre V.

*l'approfondir davantage*"<sup>221</sup>. Derrière la question du moment optimal de l'intervention se dissimule en fait le paradoxe de l'intervention collective se rapportant à un projet personnel. Toute démarche de projet est individuelle, puisqu'elle concerne un devenir propre et singulier. Elle devrait donc s'accompagner d'une préparation et d'un suivi individuels. Dans ces conditions, une intervention collective devrait donc nécessairement être encadrée par une phase d'accompagnement individuel. Cette condition est indispensable pour que l'approche éducative puisse se prévaloir d'une pertinence et d'une efficacité.

De fait, les interventions dont les résultats ont été rapportés aux chapitres précédents se rattachent à une conception de l'approche éducative en orientation. Administrer des épreuves psychotechniques à un individu, lui proposer des activités de stimulation ou de mise en cohérence de ses intentions d'avenir, puis lui permettre de s'en approprier les résultats au cours d'un ou de plusieurs entretiens pour les utiliser dans un développement de soi relèvent d'une action éducative. Une évolution aura été constatée, qui correspond à l'essence même du mot "éducation".

D'autres méthodes<sup>222</sup>, celles qui reposent par exemple sur les fondements de l'A.D.V.P. (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) appartiennent aussi à ce courant. Les manuels "Education des Choix", par exemple, en sont une illustration. Il convient toutefois de leur réserver une place spécifique dans l'approche éducative en

---

<sup>221</sup> Nuoffer, J. (1987). p. 159.

<sup>222</sup> Education des Choix (E.D.C.), édition SEPTEMBRE, Ste Foy, QUEBEC, CANADA, distribution par les éditions E.A.P. Issy-les-Moulineaux, FRANCE. et Génération Lycée co-édition SEPTEMBRE et E.A.P.

orientation, puisqu'elles n'adoptent pas la perspective décrite précédemment. Plusieurs réserves peuvent en effet être formulées quant à leur conception et leur utilisation:

- Elles postulent l'acquisition par l'apprenant d'un "savoir s'orienter". La question reste ouverte. Rien n'indique qu'il soit incontestablement possible d'apprendre à quelqu'un à choisir. Rien n'indique non plus que le savoir s'orienter soit absolument nécessaire pour vivre et s'épanouir: les Hommes exercent depuis leurs origines et depuis leur enfance leurs capacités à choisir, sans pour autant que cette compétence particulière ait fait l'objet d'enseignements spécifiques. Par ailleurs, le domaine du choix visé par les deux méthodes citées est celui du projet personnel, plus particulièrement, de l'avenir professionnel de l'élève. D'autres décisions, éventuellement réversibles, dans des catégories de l'activité humaine sensiblement équivalentes (l'investissement conjugal, militant ou philosophique), tout aussi impliquantes au plan existentiel que le choix d'un futur métier, ne font pas l'objet de pratiques éducatives. La décision à l'origine du choix d'un conjoint ne relève pas d'une procédure décisionnelle enseignée. L'acquisition d'un "savoir s'orienter" est donc encore sujet à débat.

Quant au savoir lui-même, il correspond à quatre types de tâches regroupées en une "séquence vocationnelle":

- exploration: examen des possibles, recherche active d'informations,
- cristallisation: structuration des informations recueillies,
- spécification: intégration de divers facteurs en vue d'une décision,
- réalisation: réalisation concrète de ce qui a été envisagé précédemment.



A chaque moment de la séquence sont associés des processus cognitifs particuliers: exploration et pensée divergente; cristallisation et pensée conceptuelle; spécification et pensée évaluative; réalisation et pensée implicative. Chacune de ces étapes correspond à un âge (en particulier dans la méthode E.D.C.): on explore en sixième, on cristallise en cinquième... "*Ces quatre éléments perdent parfois leur caractéristique de tâches développementales, ou de stades, et sont considérées comme les étapes d'un processus de résolution de problèmes*"<sup>223</sup>, ce qui paraît très discutable, puisque le développement vocationnel ne se fait pas au même rythme pour tous.

Une autre critique se rapporte à la progression elle-même. Dans E.D.C., les étapes de la décision sont retardées jusqu'en classe de troisième, ce qui peut empêcher les élèves de prévoir des alternatives à leurs choix, si ceux-ci ne peuvent se réaliser. L'attitude stratégique du sujet n'est ainsi pas sollicitée. Il est possible de se demander si la construction de projets "in abstracto" ne favorise pas plutôt l'adoption par l'élève d'une logique "a-priori", dont il a été montré à quel point elle ne correspondait pas à l'attitude de l'acteur (voir seconde partie).

Par ailleurs, ce schéma à quatre temps semble laisser supposer qu'il existe une "bonne" décision, produit d'un processus cognitif précis, et éventuellement que ce processus ne peut déboucher que sur une décision et une seule. En fait, une décision ne peut être qualifiée de "bonne" que si elle satisfait celui qui l'a prise. La satisfaction du décideur est le seul critère permettant de juger de son bien fondé.

---

<sup>223</sup> Huteau M. (1997).

- Elles prétendent mettre en oeuvre une pédagogie "expérientielle". L'activation du développement implique des expériences à traiter cognitivement, mais aussi à vivre. Pour les méthodes en question, c'est en s'efforçant de vivre des expériences que le sujet se développe. Toutefois, la pratique de ces méthodes ne conduit pas les élèves à réaliser des expériences existentielles dont ils pourraient tirer des enseignements sur eux-mêmes, mais à réfléchir en groupe, puis seuls dans de petits travaux écrits à leurs expériences passées, et de façon plus large à leurs intérêts. Le procédé paraît artificiel pour des méthodes qui essayent de promouvoir chez les individus une révélation de soi à soi. Par ailleurs, le procédé atteint ses limites, dans la mesure où l'individu se trouve face à lui-même. La révélation de soi à soi est périlleuse dès lors que l'individu est seul. Le risque est alors bien réel de ne percevoir de soi que ce que l'on veut bien voir. La révélation de soi dans la situation duale de l'entretien de conseil en orientation paraît autrement productive. Par ailleurs, la pratique en classe semble très codifiée, par exemple dans Génération lycée<sup>224</sup>, où chaque séquence est divisée en quatre temps immuables. Après une phase d'animation et de sensibilisation en groupe, les élèves sont amenés à compléter des questionnaires écrits; la signification du travail effectué (l'enseignement qu'il fallait en tirer) est ensuite énoncé, en fin de séquence. La pratique de cette méthode apparaît en fait très impositive, puisqu'ils ne tirent pas eux-mêmes, individuellement ou collectivement la conclusion de leur réflexion. Le risque est alors bien présent de voir la signification de l'expérience imposée aux élèves, plus qu'il ne la découvre lui-même. Plus qu'expérientielle, la méthode paraît plutôt illustrative.

---

<sup>224</sup> Génération lycée, édition SEPTEMBRE, Ste Foy, QUEBEC, CANADA, distribution par les éditions E.A.P. Issy-les-Moulineaux, FRANCE.

- L'efficacité de ces méthodes se réclamant de l'approche éducative en orientation n'est pas encore complètement démontrée. Pour J.L. Mure, citant une évaluation du programme E.D.C. effectuée dans un collège de l'académie de Grenoble, la méthode aurait *"des effets positifs assez clairs et univoques sur leur maturité vocationnelle (des collégiens), au moins sur la connaissance de soi et celle des formations, une utilité pour les jeunes qui se situeraient dans une logique pré-professionnelle, et plutôt pour les garçons"*<sup>225</sup>. J. Nuoffer dans un ouvrage important, s'est efforcé de mesurer l'impact d'un atelier d'orientation se référant au modèle de l'A.D.V.P.. Ses conclusions sont claires, mais très nuancées: il n'est pratiquement pas possible de constater de progrès entre le pré-test et le post-test dans la capacité à se décrire (les sujets donnent apparemment moins de descripteurs). Un progrès significatif serait toutefois constaté dans la capacité à décrire une profession (les descriptions que les sujets en font sont apparemment plus riches). Par ailleurs, les élèves du groupe expérimental semblent confirmés dans leur choix. Leur degré de convenance augmente. Cependant, quelles que soient la précision des données recueillies par Nuoffer et le bien-fondé apparent des hypothèses émises a posteriori, l'auteur doit se rendre à l'évidence: *"Nous avons relevé quelques changements entre le pré-test et le post-test 1, chez les sujets ayant participé à l'atelier. Certains d'entre eux vont dans le sens de nos hypothèses, d'autres non. L'absence d'un groupe de contrôle et les petits effectifs sur lesquels les analyses ont porté limitent la valeur de ces résultats qui nous suggèrent cependant un certain nombre de nouvelles hypothèses"*<sup>226</sup>. En fait, l'évaluation des pratiques, de l'intégration par chaque individu des éléments acquis et de leur éventuel transfert est difficile à conduire. Peu d'enquêtes ont été diligentées sur ces programmes. Les auteurs d'une

---

<sup>225</sup> Mure, J. L. (1997). p. 47.

étude conduite en Suisse<sup>227</sup>, en vue de l'évaluation d'un programme d'éducation des choix inspiré de l'A.D.V.P. ne sont pas parvenus à constater de différence significative entre des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental sur l'échelle de maturité vocationnelle de Crites. "*Ce résultat négatif ne nous permet pas de conclure sur l'effet du programme*"<sup>228</sup> notent les auteurs. D'autres études font état d'effets pervers pouvant survenir, suite à l'utilisation de méthodes se réclamant de l'A.D.V.P.. Ainsi, deux travers majeurs ont été relevés dans une enquête conduite par Y. Forner et F. Vouillot<sup>229</sup>. Ces deux chercheurs notent également que l'E.D.C. n'a pas plus d'effets que les interventions traditionnelles sur l'émergence d'un projet professionnel en troisième mais surtout que la démarche contribue à développer l'indécision. Ils constatent de plus que les élèves soumis au programme envisagent plus souvent un C.A.P. / B.E.P. que les autres. Le groupe expérimental semble donc se montrer moins ambitieux après expérimentation qu'avant. Cette limitation est encore plus manifeste chez les jeunes d'origine modeste que chez les autres. Ces deux derniers effets semblent toutefois également présents dans des pratiques inspirées de méthodes ne se référant pas à l'A.D.V.P.. Limitation du niveau d'aspiration, réactivation des déterminismes liés à la position sociale semblent donc être les deux effets pervers les plus graves de la méthode.

Dans l'ensemble, les interventions collectives au service d'un projet personnel sont pertinentes, si elles incluent une procédure d'intégration individuelle. Pour ce qui

---

<sup>226</sup> Nuoffer, J. (1987) p. 165.

<sup>227</sup> Thommen E., Dirren M. (1997). p. 483-504.

<sup>228</sup> Thommen E., Dirren M. (1997). p. 503.

<sup>229</sup> Forner, Y., & Vouillot F. (1995). p. 371-386.

concerne le courant de l'approche éducative en orientation, les méthodes issues de l'A.D.V.P. semblent pour l'instant sujettes à caution. Leur efficacité n'est pas encore éprouvée et les effets pervers qu'elles sont susceptibles d'entraîner semblent suffisamment sérieux pour que leur crédibilité ne soit pas certaine.