



Université Jean Monnet de Saint Etienne
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des sciences de l'éducation

MASTER 2

Sciences Humaines et Sociales
Sciences de l'éducation
Parcours Expertise et recherche en éducation

Mémoire

Motivations et choix d'orientation en lycée agricole
Le cas de la filière agroéquipement

Ghislain FAVERGEAT

PLPA Sciences et Techniques des Equipements
Agroéquipements - Aménagements Hydrauliques

N° Etudiant : 169 310 04

Sous la direction de Thierry MICHALOT, maître de conférences
Sciences de l'éducation

Années de formation 2018 – 2019



SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
Remerciements :	3
Introduction :	4
PARTIE I : REVUE THEORIQUE	11
Chapitre 1) Contexte et forme professionnelle du lycée agricole :	11
Chapitre 2) Projets d'orientation, d'insertion et processus vocationnel des apprenants :	23
Chapitre 3) Dynamique des processus décisionnels et motivationnels :	34
PARTIE II : OPERATIONNALISATION :	60
Chapitre 1) Cadre opérationnel :	60
Chapitre 2) Protocole et choix méthodologiques :	64
PARTIE III : RESULTATS et Analyse :	77
Chapitre 1) Présentation des outils statistiques :	77
Chapitre 2) Résultats statistiques et synthèse :	86
PARTIE IV : Discussion :	105
Chapitre 1) Retour d'expérience et intérêts des motivations :	105
Chapitre 2) Suites potentielles :	115
CONCLUSION :	122
Table des matières	129
ACRONYMES UTILISES :	132
Bibliographie :	134
ANNEXES :	141

REMERCIEMENTS :

Mes remerciements les plus chaleureux et les plus reconnaissants iront à Monsieur Thierry MICHALOT.

Pour avoir toujours enrichi son accompagnement d'actions informantes et structurantes. Pour avoir créé, tout au long de ce travail, les conditions qui ont permis de nourrir mes besoins organismiques psychologiques. Et enfin, pour avoir su entretenir ces hypothétiques forces intra-individuelles protéiformes que sont mes motivations.

INTRODUCTION :

La décision d'entreprendre un projet d'expertise et de recherche en sciences de l'éducation mais surtout de le verbaliser ainsi, a débuté avec la lecture du propos suivant : « Un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît mal ou très peu » (Poisson, 1991, p. 51). J'ai alors compris que le paradoxe que j'observais depuis presque une décennie en situation professionnelle, sans pouvoir réellement le comprendre et encore moins l'expliquer, pouvait être nommé, dans un autre contexte : *Objet de recherche* ou encore *étude de cas*. Dès 2009, la mise en œuvre du baccalauréat professionnel en trois ans a institutionnalisée la poursuite d'étude du niveau IV vers le niveau III au sein des lycées professionnels agricoles, à l'image des autres formations de l'enseignement en France.

Au sein du lycée agricole de MONTBRISON-PRECIEUX (renommé CAMPUS AGRONOVA depuis le 15/01/19), trois filières coexistent : le commerce des produits agricoles, la production animale (ou conduite d'élevage) et la maintenance des agroéquipements. Toutes ces filières de formation sont concernées par cette articulation baccalauréat professionnel/Brevet de Technicien Supérieur. Après avoir enseigné pendant plus d'une dizaine d'années dans des formations diverses des établissements agricoles de la région Auvergne-Rhône-Alpes, c'est au sein de la filière de Maintenance des agroéquipements du lycée agricole de MONTBRISON-PRECIEUX que j'interviens depuis presque dix ans et plus spécifiquement sur le niveau IV. Les missions d'un détenteur du Certificat d'Aptitude Professionnel des Lycées Professionnels Agricoles sont au nombre de cinq : L'enseignement de matières générales ou professionnelles, l'orientation/insertion professionnelle, l'animation du territoire rural, la recherche et le développement et enfin la coopération internationale. En tant que professeur des Sciences et Techniques des Equipements Agricoles ou agroéquipements, j'œuvre depuis presque vingt ans à la réussite scolaire et professionnelle des jeunes des Lycées Professionnels Agricoles (Mission 1), à leur orientation et insertion au sein des filières professionnelles (Mission 2), et participe à l'épanouissement des liens qui unissent les professionnels du territoire et les établissements scolaires agricoles (Mission 3). Les séances d'enseignement des compétences et savoirs des référentiels se déroulent principalement dans des ateliers pédagogiques, en classe dédoublée de douze à seize élèves maximum ainsi qu'en classe entière pour des remédiations technologiques. Le seuil de recrutement annuel de cette filière en classe de seconde Maintenance Des Matériels est fixé par le Service Régional de Formation et de Développement (SRFD) du ministère de l'agriculture à 24 élèves. En tant que professeur principal et coordonnateur de filière, je participe au recrutement des entrants, au suivi et à l'orientation des élèves en lien avec les familles et à l'animation de la filière professionnelle des agroéquipements, en particulier

avec les tuteurs ou maîtres de stage. La fonction d'enseignant en Sciences et Techniques des Equipements ou agroéquipements demande aussi de mettre en œuvre une gestion rigoureuse des ateliers et des équipements agricoles pédagogiques, tant sur le plan logistique que sécuritaire. C'est dans une synergie active que l'équipe de direction de l'Etablissement Public Local, l'équipe pédagogique, l'équipe de vie scolaire, l'équipe technique de l'EPL et de l'exploitation agricole annexée à l'établissement, les inspecteurs, les familles, ainsi que les maîtres de stage, accompagnent les élèves vers leur réussite professionnelle et leur accomplissement personnel. C'est dans le cadre de cet accompagnement, que j'ai pu observer une situation paradoxale qui limite l'efficacité de l'action pédagogique dont voici les principales caractéristiques :

- Fort pourcentage de réussite au baccalauréat professionnel de la filière agroéquipement.
- Fort pourcentage de réussite au Brevet de Technicien Supérieur de la filière agroéquipement.
- Forte réussite des diplômés du baccalauréat professionnel de la filière agroéquipement au Brevet de Technicien Supérieur.

Et pourtant :

- Faible demande d'orientation en formation STS de la part des diplômés du baccalauréat professionnel de la filière agroéquipements (même si elle semble progressée légèrement ces dernières années).
- Abandons en cours de formation de Brevet de Technicien Supérieur des diplômés du baccalauréat professionnels.
- Regrets, exprimés à posteriori, par les diplômés du baccalauréat professionnel d'avoir fait le choix de l'insertion professionnelle post baccalauréat professionnelle.
- Chaque année, des places restent vacantes au sein de la formation STS de la filière agroéquipements.

Cet état de fait a engendré de nombreuses questions qui sont devenues au fil du temps des problématiques pédagogiques partagées par les équipes. Elles ont fait l'objet de débats fréquents, mais ils ont souvent été conclus par des propos hypothétiques nourris d'observations diverses. En effet, dans un système d'enseignement supérieur où les diplômés du baccalauréat professionnel tiennent une place de plus en plus importante suite aux politiques de la fin du XX^{ème} siècle, on peut s'interroger de la façon suivante :

- Quels sont les raisons qui motivent les élèves de cette filière à poursuivre en STS ou à s'insérer à la suite du baccalauréat professionnel ?
- Quels sont les déterminants qui influencent leurs choix de s'orienter en STS ou de s'insérer professionnellement ?

- Le contexte du Lycée Professionnel Agricole (LPA) influence-t-il leurs relations aux savoirs professionnels et leurs identités vocationnelles ? Influence des pairs, du tuteur, effet établissement ?
- Pourquoi mais surtout comment se construisent les dynamiques individuelles et /ou collectives des processus motivationnels et décisionnels des jeunes en situation de formation et d'expression de leurs choix d'orientation ou d'insertion ?
- Finalement, existe-t-il des invariants à ces situations ? Si oui, sont-ils en accord avec les théories existantes et les modèles existants ?
- Enfin, les équipes pédagogiques pourraient-elles, avec une meilleure compréhension de ces processus motivationnels et décisionnels, permettre à chaque élève de se rapprocher de ses compétences et par conséquent de répondre avec plus de justesse à son appel vocationnel ?

L'observation en tant qu'*observateur-acteur* a permis la mise en lumière de processus qui interrogent : il semble, à priori, que ces conduites manquent de logique et de rationalité. Cependant, cette pratique d'*observation-participante* est source de nombreux biais d'observation et ne dispose pas de la neutralité attendue. C'est dans un cadre et par une approche à la fois plus scientifiques et plus qualitatifs qu'il faut espérer expliciter voire comprendre cette situation nodale.

D'autres principes énoncés par Poisson (1991) sont venus conforter l'idée que cette situation paradoxale qui se situe à l'articulation des deux diplômes de cette filière professionnelle pourrait avoir les caractéristiques d'un objet de recherche. En effet, « effectuer une recherche de type ethnographique dans le domaine scolaire suppose obligatoirement que le chercheur concentrera ses efforts sur un aspect de l'éducation qui l'intéresse au plus haut point... Il s'agit de recherches que l'on nomme souvent des études de cas et qui sont de nature très pratique et descriptive... Il n'en demeure pas moins que ce type de recherche doit avoir une portée sociale et, éventuellement, des répercussions pratiques. » (Poisson, 1991, p.50). La proximité de ce discours avec mon questionnement pédagogique et l'intérêt attendu dans l'efficacité de l'action éducative ne pouvait que m'engager dans une démarche de recherche en éducation, me fournissant alors un outil d'expertise pour tenter d'explicitier le sens de cette situation. Les premières triangulations (Campbell & Fiske, 1959 pour la psychologie & Denzin, 1970 pour l'ethnographie) avec les équipes pédagogiques des coordonnateurs des filières agroéquipements (Montbrison-Précieux, La Motte Servolex-Chambéry, Saint-Yrieix-La Perche), les équipes de direction des établissements agricoles (mêmes établissements), les élèves et étudiants (Montbrison-Précieux), ainsi que mon responsable de recherche du département des Sciences de l'Education de l'université Jean Monnet de St Etienne (M. Michalot), m'ont conforté sur la pertinence du choix de l'objet de recherche ainsi que sur l'approche méthodologique qualitative.

Le propos conclusif de Poisson sur l'accès indispensable au terrain scolaire en recherche en éducation précise que « La valeur des résultats d'une étude ethnographique repose fondamentalement sur la véracité des faits de ce qui est rapporté. » (Poisson, 1991, p.53). L'auteur précise que l'observation oriente et guide le travail d'expertise de la situation, mais ne suffit pas à elle seule pour assurer une transcription juste et objective des faits. Elle doit être confrontée à des procédés de recueil de données plus objectifs et plus élargis. En parallèle, il précise que l'interprétation de ces données n'étant pas une « mince besogne », qu'elle nécessite « des connaissances théoriques importantes », et que « le manque d'acquis théoriques en éducation, en sociologie, en psychologie et en bien d'autres disciplines, pourrait être le talon d'Achille d'un grand nombre de personnes. » (Poisson, 1991, p.90). Ces précieux conseils, vont orienter le déroulement de ce travail vers trois objectifs principaux : un ancrage théorique solide, des données de terrain fiables et objectives et enfin une méthodologie propre à la démarche d'expertise et de recherche en sciences de l'éducation. Il fallait donc à ce stade définir dans quel cadre scientifique des Sciences de L'Education se situait l'expertise à entreprendre. Au sein des Sciences Humaines, la sociologie en tant que science des sociétés humaines et des faits sociaux (LAROUSSE, 2017), ne permettait pas à elle seule de couvrir tous les déterminants de la motivation. De la même façon la science qui vise à la connaissance des activités mentales et des comportements en fonction de l'environnement qu'est la psychologie (LAROUSSE, 2017), ne traitait pas suffisamment des facteurs d'ordre collectif. C'est dans une science ternaire, *une valse à trois temps*, qui intègre à la fois le sujet individuel (ego), le sujet social (alter) et l'objet (réel ou symbolique) (Moscovici, 1998), une science qui possède « unité et domaine propre aux confins de ces deux disciplines » et qui « ne comble pas un manque » mais « conteste une ligne de partage entre le psychisme et le social » (Maisonneuve, 2017, p. 13) qu'il fallait aller chercher la réponse à nos attentes. Doise (1982), nous propose une science qui poursuit ses efforts d'intégration et d'articulation des processus intra et interindividuels, ainsi qu'inter groupes. C'est donc la « science de l'interaction et des relations dans toutes leurs acceptations : celles des facteurs sociaux et psychiques qui interfèrent dans les conduites concrètes ; celles des personnes et des groupes dans leur environnement » (Maisonneuve, 2017, p. 14) qui sera retenue pour ancrer notre travail.

Dans un premier temps, mon intérêt s'est tout particulièrement porté sur les relations et la communication inter-individuelles, les relations amicales et affectives et leurs caractéristiques. En effet, c'est dans les champs de l'interpsychologie, de la sociométrie (Moreno, 1934) ou de la distance sociale (Bogardus, 1934) que je pensais trouver les réponses aux processus observés. Les contributions intrinsèques (individus, groupes et relations inter) et extrinsèques (sociales ou psychologiques) de ces théories pourraient apporter une aide précieuse pour mettre à jour les dynamiques de la motivation des apprenants in situ. « Le domaine des affinités (électives) constitue un secteur quasi stratégique du point de vue du contenu et de la méthode, puisqu'il se situe d'emblée à la charnière de certaines régulations sociales, des motivations individuelles et de leurs interférences. » (Maisonneuve, 2017, p.68). Malgré

ce propos encourageant, des difficultés opérationnelles trop nombreuses sont apparues, et ont rendu impossible l'utilisation de ce paradigme. En effet, la multiplicité des facteurs observables des relations, leur opacité au sein d'un groupe classe, les significations individuelles et leurs interprétations difficilement perceptibles, donnaient à ce travail une dimension colossale, en particulier par la dimension longitudinale de son observation.

Les apports de Marc et Picard (2015), sur les relations et les communications interpersonnelles, m'ont fait réaliser que prendre une certaine distance pour se situer au niveau du groupe, rendait la recherche probablement plus réalisable. Pour les auteurs, Le groupe n'est pas la somme des individualités qui le composent, et les mécanismes et phénomènes groupaux sont différents de ceux que l'on constate au niveau des relations interpersonnelles. Le concept de groupe ouvrait donc de nouveaux champs paradigmatiques tels que : l'influence (Ash), l'effet Primus-Inter-Pares (Codol), le conformisme (Lewin) ou encore l'effet autokinétique (Sherif), dans lesquels situer mes observations et ancrer ma recherche théorique. Le concept de groupe, ou groupe restreint, défini comme une unité sociale possédant à la fois une structure suffisamment consistante et résistante, et un ensemble de normes suffisamment stables, semblait représentatif d'une promotion d'élèves de baccalauréat professionnel.

A ce stade, j'ai donc décidé pour m'assurer de la justesse de mes observations de réaliser des entretiens centrés avec les groupes de BTS GDEA issus de baccalauréat professionnel. Avec plus de confiance en eux grâce à leur réussite, apaisés grâce à leur position de technicien supérieur, en effectif réduit favorisant le caractère intimiste et la genèse des propos subjectifs, ils apparaissaient comme les plus à même de me guider vers les déterminants des choix d'orientation des apprenants. J'ai alors réalisé à la lumière de ces échanges, que je cherchais des dynamiques inter sur des processus intra que je n'avais pas identifiés. Les propos des futurs techniciens supérieurs m'apprenaient donc que les origines de leur motivation individuelle et par conséquent de l'expression de leurs choix, se situaient dans l'expectation de l'identité de soi professionnelle et personnelle ainsi que dans leur libre choix symbole de l'expression d'eux même. Leurs choix de s'orienter ou de s'insérer ne dépendaient finalement pas spécifiquement des compétences réelles des apprenants, mais plus précisément de leur façon à chacun de « devenir Homme » (Annexe 33), de se réaliser. C'est donc dans le champ paradigmatique des déterminants de la motivation intrinsèque ou extrinsèque, de l'autodétermination, du sentiment d'efficacité personnelle ou encore de l'engagement qu'il fallait orienter ma recherche. Le choix exprimé par les élèves incarnait en définitive le concept de soi, d'identité de soi personnelle et professionnelle, de projet, ou encore de vocation. Conforté dans cette direction par les diverses entrevues exploratoires réalisées ensuite avec les élèves de bac pro et les coordonnateurs de filières, il me revenait alors en priorité de confronter ces concepts et leurs déterminants aux théories scientifiques existantes.

Pour ce faire, nous commencerons, dans le premier chapitre d'ancrage théorique qui va suivre, par aborder le contexte particulier du Lycée Professionnel Agricole. La filière de formation en agroéquipement du Ministère de l'Agriculture dispose de son équivalent au sein de l'Education Nationale : la formation de Maintenance Des Matériels Agricoles. Cette formation est parfois dispensée au sein des établissements agricoles, et c'est le cas sur le Lycée de Montbrison-Précieux. Notre étude incorporera donc volontairement ces deux filières de formation, sans distinction entre-elles. Nous pourrions donc prendre appui sur l'analyse sociologique du lycée professionnel proposé par Jellab, afin d'entrevoir les caractéristiques sociales de la situation et de mieux comprendre la motivation qui anime la population qui fréquente cette institution. Le second chapitre traitera des formes scolaires et pédagogiques qui transforment le rapport aux savoirs des apprenants, genèse de cette motivation si particulière au contexte professionnel de l'enseignement agricole. Dans un troisième chapitre, les recherches de nombreux sociologues tel Duru-Bellat, Reboul, Testanière ou Queiroz, vont être reprises afin de travailler au plus près des projets d'orientation des jeunes. Le construit dynamique vocationnel et l'insertion professionnelle traités par Super, Holland, Dumora, Huteau, Ginzberg et Forner entre autres, la réalisation de soi symbolique du stade développemental de l'adolescence seront les objets abordés au quatrième chapitre. Par la suite, le cinquième chapitre de la revue théorique s'intéressera aux processus de jugement en situation de prise de décision proposés par Cadet et Chasseigne. Grâce à ces auteurs, nous reviendrons sur les travaux d'Anderson et sur le traitement de l'information, mais aussi sur ceux de Bayes ou encore de Brunswik. L'approche d'Esnard, qui traite des déterminants sociaux au sein du processus psychologique de jugement et de prise de décision en situation sociale pourrait nous permettre de mieux appréhender les choix d'orientation des élèves de baccalauréat professionnel. Enfin, le sixième et dernier chapitre nous amènera à confronter les données de terrain aux nombreuses théories de la motivation des travaux de Fenouillet, Lieury, Atkinson, Harlow, ou encore Deci et Ryan, toujours dans le but d'atteindre un ancrage théorique le plus juste et le plus efficace possible. Nous poursuivrons cette revue théorique par une épistémologie à la fois scientifique et méthodologique conclusive, afin de rappeler les idées princeps des sciences humaines et de la méthodologie en recherche qualitative. Cette conclusion de la revue théorique passera entre autres par une dialectique entre le *positivisme* de Comte et la *verstehen* de Dilthey (approche plus compréhensive), tout en invoquant les idées de Weber, Durkheim, Cadet et Chasseigne, Delpeteau ou encore Poisson.

Dans une troisième partie, viendra le temps d'opérationnaliser la recherche. Nous aborderons les concepts, les hypothèses et le cadrage opérationnel. Nous préciserons les choix techniques et pratiques de cette recherche qualitative en terrain scolaire et en particulier ceux des échelles de mesures psychométriques validées (mais surtout disponibles), ainsi que leurs utilisations dans l'évaluation des construits.

Dans une quatrième partie, nous poursuivrons par la divulgation des résultats des enquêtes psychométriques et en particulier la mise à jour des corrélations entre les variables choisies, et la potentielle falsification des hypothèses énoncées à priori.

Enfin, dans une cinquième et dernière partie nous ouvrirons une discussion sur les limites de ce travail et en parallèle, aborderons le potentiel maïeutique de cette première recherche dans des perspectives enthousiasmantes de travaux futurs.

Pour conclure cette introduction, il me semble intéressant de rappeler que certains chercheurs laissent entendre que la recherche qualitative, de par son caractère éminemment personnel, « ne devrait pas être soumise à des règles imposées de l'extérieur, par des personnes qui ne savent pas ce que le chercheur a vécu comme expérience au cours de sa recherche de terrain. » (Poisson, 1991, p. 13). Cependant, même si le *je* peut « donner au récit et à la description des faits observés toute la chaleur du vécu » et que « les sentiments et les émotions peuvent avoir de l'importance en recherche qualitative... Il faut faire attention que la vie affective du chercheur ne nuise pas à la crédibilité des résultats de recherche. » (Poisson, 1991, p. 14). En effet, c'est en priorité les affects et les sentiments des sujets de la recherche qu'il convient de percevoir. C'est donc une préconisation de la recherche de ne pas utiliser le *je* dans la présentation cursive de ses travaux. Cette indication sera donc respectée pour la suite de ce travail, afin de préserver la neutralité et l'objectivité nécessaire.

PARTIE I : REVUE THEORIQUE

L'objectif de la revue théorique qui va suivre est d'ancrer ce travail de recherche et d'expertise en sciences de l'éducation dans l'histoire des théories de la motivation, de la décision et de l'orientation-insertion professionnelle. En 2007, Magdalena Piorunek, enseignante-chercheuse à la faculté des études de sciences de l'éducation de l'université de Poznań (Pologne), réalise une étude sur l'élaboration des projets d'orientation scolaire et professionnelle des adolescents au sein du système scolaire polonais. Elle cite alors le travail de Konecki, dont la pertinence face au sujet à traiter lui laisse une place de choix pour introduire cette revue :

« Dans le domaine de l'étude des projets d'avenir, Konecki souligne que l'on se réfère rarement à des recherches fondées sur le paradigme interprétatif. Dans ce cadre paradigmatique, Konecki (2000) analyse la réalité sociale telle qu'elle est construite par les individus eux-mêmes. Sa recherche propose d'appréhender et de décrire l'expérience individuelle des jeunes dans le domaine de la détermination et de la construction par eux-mêmes, des différentes étapes de leur trajectoire scolaire et professionnelle. Pour Konecki, il faut s'intéresser aux significations subjectives particulières des situations de prise de décisions scolaires et professionnelles et à leurs contextes, c'est-à-dire à la construction d'une situation décisionnelle (motivations, stratégie décisionnelle, état d'esprit subjectif face à la décision à prendre, représentation de l'avenir et effet des expériences passées). Aux relations causales entre les variables ayant une influence sur les projets scolaires et professionnels des individus. A la généralisation et à la prévision sous forme de tendances à partir de la description et du diagnostic d'une série de cas similaires, selon des typologies casuistiques. » (Piorunek, 2007, p. 251.)

Chapitre 1) Contexte et forme professionnelle du lycée agricole :

1) Le LPA, une expérience scolaire et professionnelle aux finalités sociales et psychologiques :

1.1) L'expérience sociale d'un public singulier :

Il est commun de dire que le Lycée Professionnel Agricole accueille des élèves en échec ou en difficultés scolaires, issus pour beaucoup de milieux populaires ou symboliquement de *CSP moins*. En accord avec cette réalité (Annexe 2), le discours général entendu indique que les finalités de l'orientation

en LPA ont changé : *on n'y va pas* parce qu'on est fils de *paysans* ou de *mécanos*, *on y va* parce qu'on est en échec scolaire et qu'on ne pourra pas devenir ingénieur en mécanique ou ingénieur agronome.

Le LP constituant un contexte pré professionnel, il se voit confier la tâche immense de « récupérer » par un apprentissage manuel et de nombreuses *tactiques*, des élèves fâchés par des savoirs trop théoriques et trop scolaires. Ce public, marqué par une expérience scolaire qui n'a pas pu leur apporter la preuve « qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à sa liberté » (Kant, 1993, p.119) arrive en Lycée Professionnel Agricole avec une envie saillante de découvrir les sillons d'une connaissance spécifique. Les sociologues de l'école (Durkheim, Bourdieu, Passeron, Boudon, Dubet, Duru-bellat, Van-zanten, Martucelli...) ont permis, depuis de nombreuses années maintenant, une meilleure compréhension de cette épreuve scolaire vécue par *les orientés*. La pluralité de leurs compétences et de leurs intelligences, face aux fonctionnements institutionnels, reste un enjeu de taille pour notre société. Scolairement, lorsque l'on est compétent, on peut analyser, intégrer et maîtriser ces allant de soi, on sait quand et comment interagir : c'est le métier d'élève que l'on maîtrise. Un peu plus tard, mais cela relève du même processus, « Apprendre son métier d'étudiant, c'est apprendre à le devenir, faute de quoi on est éliminé ou on s'auto-élimine. » (Coulon, cité par Queiroz, 1999, p.85).

Les caractéristiques sociales des élèves de LPA correspondent plutôt bien aux études théoriques rencontrées sur les lycées professionnels. L'expérience confirme l'idée que « Les élèves qui *réussissent* à l'école (réussite académique), sont ceux qui donnent du sens aux savoirs scolaires, ceux qui trouvent du plaisir au travail scolaire pour le travail lui-même et non pour les résultats. Mais ce sentiment de plaisir est assez rare dans les milieux populaires ; il est plus fréquent de le rencontrer dans les milieux aisés. » (Charlot, Bautier & Rochex, cités par Troger, 2005, p. 8). Nous pouvons ajouter qu'une des caractéristiques importantes du public de LPA tient au fait que « les trajectoires des élèves ruraux se différencient en fin de troisième, en fin de collège, avec une orientation de ces élèves plus forte vers les filières professionnelles scolaires ou en apprentissage. Mais cette orientation vers des filières courtes et professionnelles semble moins synonyme d'échec scolaire qu'en milieu urbain. » (Chignier & Fournier, cité par Mezaix & Grange, 2008. para. 2)

L'expérience en LPA incite à penser que la fonction de réparation du LPA est envisageable sous la forme d'une réponse à une intelligence pratique (Jellab, 2008) plus saillante chez ces jeunes *orientés*. Elle répondrait non pas prioritairement à un sentiment d'échec et de fatalité, mais en premier lieu à un besoin de maîtrise de son destin scolaire, une nécessité de s'orienter pour apprendre un métier. Sans aller jusqu'à affirmer que la pertinence de leurs arguments (des élèves en situations d'échec au collège) n'avait d'égal que l'indifférence ou la fausse compassion presque cynique exprimée par les responsables institutionnels (Jellab, 2008), il semble pertinent de s'interroger sur la valeur donnée par ces élèves aux savoirs non-maîtrisés, qui symbolisent leur échec. Ce serait peut-être là une entrée qui permettrait de

mieux percevoir les origines et les différentes formes de la motivation qui, peut-être depuis toujours, les animent.

Les spécialistes des Ecoles des métiers insistent sur le fait qu'« il faudrait arrêter de faire une distinction entre les métiers manuels et intellectuels, car cela n'existe pas, tous les métiers nécessitent de l'intelligence et de l'esprit. Il ne suffit pas d'être manuel pour réussir dans ces filières, au contraire. » (Annexe 3).

1.1) L'expérience psychologique d'un apprentissage caractéristique :

Force est de constater que le LPA ne transmet pas que des savoirs qui se valent d'abord pour eux-mêmes et qui représentent la forme scolaire (Vincent, 1980), mais de nombreuses autres formes de savoirs qui mobilisent efficacement une grande partie de ce public particulier. Suite aux enquêtes menées sur notre public *d'orientés* (Quatre promotions de baccalauréats et de BTS dans le domaine des agroéquipements et de la Maintenance Des Matériels Agricoles), nous pouvons affirmer qu'il attend depuis de nombreuses années « d'être en formation » (Annexe 33). S'arrêter quelques instants sur ce propos, permet de souligner deux approches d'ordre épistémologique. La première, est celle de l'utilisation du verbe *être* et se concrétise dans la dichotomie symbolique entre deux verbes : être et avoir. Les *bac pro* auront du savoir : *ils sauront*, mais pas seulement, *ils seront*. On peut faire ici le parallèle avec les travaux de Marcel (2014), qui souligne dans ses recherches deux volets du développement professionnel des enseignants : l'apprendre à *faire* son métier et l'apprendre à *être* son métier d'enseignant. En tout cas, pour les élèves, n'est-ce pas là le sens implicite des compétences et des curricula que nous tentons de transposer avec tant d'énergie. Car *être* c'est d'abord : *avoir la tête sur les épaules*, précisait Nicolas Philibert (2002) à propos du sens de son long métrage. *Etre et avoir* a effectivement marqué tous ceux qui tentent de transmettre, et particulièrement tous les *didacticiens qui éduquent*. La deuxième approche est encore une opposition, et prend son origine dans l'utilisation du mot *formation*. « On enseigne quelque chose à quelqu'un, et on forme quelqu'un à quelque chose. » (Reboul, 1989, p.16). La fonction sociale qui est un des objectifs d'une formation professionnalisante prend tout son sens pour nos élèves de LPA. Il pourrait être reproché de s'éloigner de ces *types idéaux* que sont, éduquer, élever, enseigner au sens Weberien des termes, ou encore d'une des grandes valeurs de l'enseignement qui prend l'objet *élève* comme finalité de ses actions. Mais force est de souligner que, même si l'on apprend la même chose, on ne l'apprend pas du tout de la même manière. Cette « pacification épistémologique et unificatrice » des théoriciens autour du verbe *apprendre* prend tout son sens dans l'objectif qui « de la naissance jusqu'au dernier jour, nous amène à devenir meilleur, nous apprend à être homme. » (Reboul, 1989, p. 19). C'est cette transmission des apprentissages, ce

réapprendre à apprendre, ce nouvel apprentissage de la transmission qui symbolise cette transformation subjective des jeunes de LPA, cette motivation particulière, intrinsèque au LPA qu'il serait bon d'explicitier.

Car la réalité du LPA et de *ses orientés* ne peut être réduite à un échec scolaire ou à une contrainte d'orientation. Le discours sur une orientation subie qui amène au LPA, ne retranscrit ni la passion du métier ni la vicinité des jeunes qui forment le groupe classe de première année de seconde maintenance des matériels. Certaines valeurs partagées (pragmatisme, réalisme...) sont aussi louables et honorables que l'axiome de la réussite scolaire prônée depuis leur enfance. C'est pour cela qu'il apparaît indispensable de s'interroger sur ce qui motive ces élèves à se mobiliser avec force et énergie pour intégrer et poursuivre cette formation professionnelle, pas si reluisante pour une grande partie de leur classe d'âge. Ils considèrent avec détermination (enfants comme parents) cette orientation comme un nouveau départ, un changement salutaire attendu de tous. *Le travaillez sinon vous serez orientés* (Prost, 1992), qui était devenu en LP « travaillez et vous seriez orientés » (Jellab, 2008, p.109), devient pour notre public : *orientez-vous et (enfin) vous pourrez réussir à travailler*. Car malgré une orientation contrainte, dévalorisante et inégale, car soumise à l'influence de l'origine sociale et du contexte scolaire (Duru-Bellat & Mingat, 1993 ; Merle, 1996), la très grande majorité des élèves réussissent (fort taux d'insertion professionnelle dans le domaine des agroéquipements ou poursuite d'étude valorisante en STS).

Pour revenir en amont de cette orientation professionnelle, on peut s'accorder, même si la tendance est plus positive pour des enfants de la démocratisation scolaire (Beaud, 2003), sur la médiocre prise en compte de leurs problématiques d'orientation. En effet, sur presque quatre-vingt élèves interrogés au sein de la filière agroéquipement, seulement quelques-uns ont rencontré un conseiller d'orientation. Pourtant, motivés *plus que moins* par une filière (l'agriculture) et un domaine (la mécanique), ils étaient tous en échec face à cette forme scolaire subie au collège. Cet échec, qui s'observe et se joue tant à l'échelle de la société qu'à celle de l'individu est l'objet de nombreux ouvrages. Cependant, la grande majorité des études et des recherches abordent les motivations des apprenants, l'analyse de leurs expériences ainsi que les processus sociaux au niveau de la filière générale, de la primaire à l'université. Si certaines études portent sur les STS ou les lycées professionnels, elles restent pour beaucoup dans une approche statisticienne ou sociologique. Peu traitent de l'expérience et des schèmes motivationnels en LP, et encore moins en LPA. L'approche qui touche l'enseignement professionnel est souvent envisagée sous l'angle du *retour vers* ou de *l'intégration dans* les filières générales ou supérieures, des élèves *orientés* professionnellement en amont, « comme si les vrais enjeux de la scolarité étaient limités au collège, au lycée général et désormais à l'université. » (Jellab, 2008, p. 11). Et malgré la qualité de ces approches et l'immense

source de progrès qu'elles représentent, elles ne nous permettent pas d'envisager tous les schèmes d'auto-socio-construction des savoirs et des dynamiques motivationnels des élèves de LPA. Il conviendrait dès lors de s'interroger plus fortement sur les processus qui animent cette population d'apprenants.

Les élèves inscrits en LPA, motivés par une insertion professionnelle rapide, répondent-ils aux mêmes schémas motivationnels que leurs homologues de la filière générale ? Est-il possible de percevoir leur sentiment d'efficacité, leur identité personnelle ou vocationnelle et par ces concepts, de mettre à jour les origines de la motivation qui les anime. Car les jeunes disposant de certaines compétences sociales ainsi que de certaines formes de coopération sont associés à la persévérance scolaire. A contrario, l'affirmation de soi conduit plus souvent au décrochage scolaire. Et les décrocheurs du système scolaire traditionnel entretiennent peu d'aspiration face à la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, Dornbush, 1990). Comment, rendre compte de la réussite des élèves de LPA ? « Est-ce seulement une affaire de déclic ? » (Jellab, 2008, p.25). Est-ce une sorte *d'éclosion sérendipitaire*, conséquence espérée mais plus qu'incertaine de nos situations-problèmes ? S'agit-il du phénomène de l'unité des processus intellectuels et affectifs qui intervient en particulier dans des *expériences-déclic*, où se produit à travers l'apprentissage un changement brusque dans le développement (Vygotski, 1934). Et si ces jeunes avaient besoin de pratique, de concret, *d'agir sur* pour déclencher selon les approches, une *équibration majorante* (Piaget, 1975) ou encore une *Zone de Prochain Développement* (Vygotski, 1978). Quel est ce miracle que les parents expriment par leur stupéfaction heureuse lors des réunions parents-professeurs ?

- Parents d'élèves : « *Mais comment faites-vous ? Il n'a jamais eu les félicitations du conseil de classe* ».
- Elève : « *J'en sais rien, ça me plaît* » ou en Forézien « *j'y ai le goût* ».

Comment expliquer *cet effet magique* qui permet de devenir responsable, mature, adulte, impliqué, motivé... lorsque que l'on se rapproche de la vie professionnelle ? Que l'on commence à acquérir un statut, professionnel ou social ? Cette proximité Helvétiusienne avec la filière professionnelle qui *positive tout*, nous permettrait-elle de penser la *nature*, le caractère propre à chaque élève, sa manière d'agir, de sentir ou d'apprendre ? En tout cas, l'ignorer, forcer l'élève au *moule commun*, c'est le décourager. L'élève doit *faire fond sur sa propre force* car « éduquer, ce n'est pas fabriquer des adultes selon des moules, c'est libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettre de s'accomplir selon son *génie* singulier. (Reboul, 1989, p.22). Voici le propos recueilli d'un ancien élève de LPA, ancien mécanicien agricole sur le territoire du Forez aujourd'hui à la retraite : « *Y'en a qui travaillent et y'en a qui apprennent aux autres à travailler, faut bien devenir quelqu'un* ». Cette double fonction de la formation professionnelle agricole est partagée par les élèves et leurs familles. Le *savoir-être* transmis en LPA est une compétence sociale qui correspond elle aussi à une

réalité professionnelle. Une d'identité sociale qui nous fait appartenir à un groupe, exister au sein d'une société et de la société. Au retour des périodes de stages, les élèves rapportent à ce sujet, des réalités discursives symboliques de cette identité sociale : « *tu es passé par quel lycée ?* », « *T'as eu quel prof ?* », « *T'as fait un bac pro mécanique où ?* », « *T'étais chez qui au stage précédent ?* ». Sollicitations permettant de prouver son appartenance au groupe, qui se légitime à travers son expérience scolaire et professionnelle, et permet de construire son identité.

1.2) L'expérience d'une institution singulière :

Il semble que les caractéristiques défavorables des situations scolaires en LPA soient paradoxalement à l'origine de l'expression de la mobilisation de ces élèves *pro*. C'est peut-être le premier lieu du système scolaire où la réussite d'une démarche pédagogique (et in fine celle des apprenants quels que soient leurs désirs de devenir) soit fortement dépendante des motivations de ses acteurs. La finalité d'une formation professionnelle ne consisterait-elle pas à percevoir avec toute la bienveillance du maître, cette *nature* discrétionnaire, que trop souvent on oppose à la culture commune. « La fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. » (Reboul, 1989, p.25). Le LPA reste une entité complexe et « le statut peu valorisé du lycée professionnel en fait en même temps une institution dont le défi est de mobiliser un public réfractaire à la forme scolaire » (Jellab, 2008, p.11). L'approche sociologique de la *boîte noire* souligne que les acteurs socio-construisent le sens de leur action, à la fois selon leurs propres valeurs, mais également selon contexte (professionnel) auquel ils appartiennent.

La proximité du LPA avec la filière professionnelle de formation (et plus singulièrement avec la famille et le tuteur) renforce la proximité des valeurs partagées et leur intégration par les élèves qui légitiment à leur tour, la formation dispensée par l'établissement. Cette *légitimisation* source de réussite, nous rappelle que « tout en tenant compte de la spécificité des positions sociales, l'école forme des individus d'autant plus autonomes que les valeurs qui commandent l'éducation sont celles de la collectivité. Il n'y a pas de contradiction entre l'autonomie de l'acteur et l'intégration sociale ; plus encore, l'individu est d'autant plus maître de lui-même qu'il est pleinement socialisé » (Dubet & Martucelli, 1996, p. 528). L'établissement, la formation, le stage, deviennent donc des facteurs d'appartenance sociale, de reconnaissance mutuelle entre acteurs de la filière professionnelle choisie et vont permettre au jeune de *prendre sa place dans le trafic*.

Un des invariants partagés par ce groupe est le principe de réalité. Il semble lui aussi intensifier la congruence entre la maîtrise d'un devenir *connu, proche et familial* et l'intérêt porté à la formation.

« Seulement une personne sur dix en moyenne, est disposée à se former à une profession manuelle et si ces personnes ne l'envisagent pas, c'est avant tout parce qu'elles ne les connaissent pas » (Annexe 3). Reporter sur le scolaire les catégories de la culture du travail (Testanniere, 1981 ; Queiroz, 1985) semble éloigner *la fabrication* dépourvue de sens (la forme scolaire) et rapprocher, *recadrer* l'activité. Cette *Situation Professionnelle Significative* (Curriculum de l'Enseignement Agricole), cette *Activité* ou *Tâche* (Curriculum de l'Education Nationale) produite dans *un cadre primaire*, se transforme en une autre activité, qui prend la première (l'activité sous forme scolaire) pour modèle, mais que les apprenants considèrent comme sensiblement différente. (Goffman, 1974). Mais l'institution et l'établissement ne désignent qu'un élément de l'expérience scolaire. Les élèves élaborent en son sein, des projets scolaires et professionnels qui les transforment. Ils abordent des savoirs sous d'autres formes et construisent une identité d'eux même motivante et mobilisatrice. Cette expérience scolaire et professionnalisante qui motive les *orientés* de l'enseignement professionnel à s'impliquer, nous ramène donc à chercher plus loin encore dans les registres sociaux mais aussi dans les registres psychologiques de l'apprenant. Elle pousse le chercheur à tenter de mettre en lumière les motivations qui font *thriller* ces jeunes, dans une filière si paradoxale pour *l'alter-ego* : Socialement *dévalorisante* et pourtant à l'origine de la genèse d'un devenir individuel *valorisant*. « Cette formation c'est de l'engrais, ça nous fait pousser, devenir homme. » (Annexe 33).

« L'éducation n'est pas une préparation à la vie, c'est la vie elle-même », (Dewey).

2) La forme professionnelle, un « apprendre » constructiviste et motivant :

2.1) L'utilité, une forme de rapport aux savoirs :

« ça, là... ça sert à quoi ? » Voici une des questions rituelles des séances pédagogiques en LPA, mais un adulte qui tente de transmettre se voit très souvent confronté à cette *méta-question*. Mais que trouve-t-on en arrière-plan de cette interjection d'élèves de LPA ? Qu'est-ce qui, pour un élève de LPA, fait *tilt* ? Afin de mieux comprendre ce qui les motive, il apparaît judicieux d'approcher l'expérience des élèves depuis le sens qu'ils donnent aux études, et depuis le rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs professionnels. Si l'identité scolaire transformée petit à petit en identité professionnelle est un élément déterminant de la réussite des jeunes, ne s'exprime-t-elle pas plus particulièrement dans la fonction que les élèves donnent aux savoirs professionnels ? L'expérience professionnelle du LPA ne rapproche-t-elle pas cette nouvelle forme de savoirs des *habitus* d'un groupe social, qui n'était pas à

égale distance (Bourdieu, 1979) de l'institution et de ses pratiques. De nombreux acteurs (sociologues, chercheurs en didactiques, enseignants des lycées professionnels) mettent l'accent sur une évolution des curricula des baccalauréats professionnels (Jellab, 2008). Ils soulignent que c'est à l'heure où les élèves sont le plus en difficulté, que les savoirs en baccalauréat professionnel deviennent de plus en plus décontextualisés. Soulignons ici que les difficultés, elles aussi, changent. Il était commun de rencontrer des difficultés dites de *classes sociales*, et les enseignants maîtrisant l'exercice, même difficile, ne se sentaient pas dépassés. Mais les difficultés s'individualisent, se psychologisent et deviennent de plus en plus éloignées des compétences des enseignants. Face à cette dynamique plutôt exponentielle (illustrée tant par la statistique que par l'empirisme) le risque de *déprofessionnaliser* les savoirs est grand. Même si la dernière rénovation des programmes de l'enseignement professionnel (2009) compte de nombreux points positifs, force est de constater que les heures de *pratique* diminuent depuis de nombreuses années. Les compétences elles aussi se transforment, à l'exemple des compétences de *communication* ou de *savoir-être*, de maîtrise *des normes* ou des *relevés de procédures* qui absorbent les volumes horaires des programmes et laissent de moins en moins de place aux activités pratiques.

Le décalage et cette tension entre savoirs manuels et intellectuels mettent à l'épreuve les élèves. *La sur-scolarisation* des référentiels amplifie la difficulté princeps des enseignants de LPA : motiver les élèves (Jellab, 2008). Le discursif, la valorisation des exemples professionnels, la mansuétude à l'égard des notions théoriques sont des outils symboliques (pour les enseignants de LPA) de ce décalage subi (par les élèves de LPA) et de la nécessité quasi permanente de justifier *l'utilité du cours*. C'est en partie dans les princeps de la transmission pédagogique que règne le salut de la didactique en LPA : ne pas considérer les savoirs comme une chose inerte et l'apprenant comme un récepteur passif, et faire du savoir une dynamique, un acte commun entre l'apprenant et l'appris au sein du *triangle didactique* (Chevallard, 1985).

Car la pédagogie, et plus encore la transcription des curricula à destination des *pro*, doit impérativement rencontrer *l'envie* d'apprendre. Engagé dans une situation donnée, l'individu doit alors exprimer une *motivation situationnelle* qui cible à la fois l'intérêt pour l'activité, mais aussi une forme d'expression possible de soi. Les émotions telles que la joie, la fierté, l'enthousiasme sont alors des composantes clés de la réussite de la situation didactique. Elles sont des *affects* de forte intensité à *valence* positive ou négative (Heiddeger, Arjakovsky, 2013), et permettent de ressentir et de mettre à profit ce *désir*, cette motivation bien différents tous les deux d'un *caprice* (Dewey, 1967). Il faut rappeler ici que ces jeunes vivent trois ans de forme professionnelle, après presque dix ans de survie sous la forme scolaire. Selon Dewey, *l'intéressant, l'intérêt véritable, la joie véritable*, tiennent au fait que tout enseignement doit être une réponse. Cette dialectique *question/réponse* se réalise dans leur œuvre et « elle motive car c'est leur œuvre et qu'ils s'expriment en elle. » (Reboul, 1989, p.55).

La mise à distance apparente de la forme scolaire, met en confiance, montre l'école sous un autre visage et rapproche les jeunes de la formation et de l'apprendre. La question du sens donné aux études et aux savoirs par les élèves en difficulté est en rapport avec la construction de leurs vécus et de leur expérience personnelle. Les recherches ont répondu à beaucoup d'interrogations sur les rapports aux savoirs (Rapport pratique, rapport réflexif, rapport désimpliqué, rapport intégratif-évolutif), l'expérience, les contextes (Effets établissements, effets maîtres) et les pratiques pédagogiques (Behaviorisme, socio-constructivisme, tutorat, îlots, pédagogie coopérative, inversée, cartes heuristiques). « C'est dans les tentatives faites pour résoudre ces différents problèmes que des sens variables de l'école se cristallisent en même temps que des comportements : il y a ceux qui veulent apprendre pour apprendre, par exemple en investissant le savoir d'une valeur pour lui-même ; il y a ceux qui apprennent pour ne pas redoubler, ou pour avoir l'examen, ou pour finir l'école et ne trouvent d'intérêt à ce que propose l'école qu'en vue d'une utilité, d'un métier » (Charlot, Beutier, & Rochex, 1999, p. 89). L'expérience du rapport aux savoirs et en particulier ce rapport d'*utilité* des savoirs professionnels semblent déterminants pour tenter d'explicitier les choix de devenir des élèves. Cette approche de la dynamique de la construction des choix en LPA (d'intégrer, de réussir et de s'orienter) nous amène à nous pencher sur la construction des motivations à l'origine de ces choix. Ces premières approches, plus didactiques et plus sociologiques pour le rapport aux savoirs, sont un point de départ solide qui amène à étendre la démarche de recherche aux motivations individuelles. Dans leur étude menée sur un public de jeunes scolarisés dans l'enseignement professionnel de la communauté française de Belgique, Franquet, Friant et Demeuse (2010) mettent en évidence la motivation individuelle comme à l'origine des choix de filière. En effet, la majorité d'entre eux estiment avoir choisi leur option de filière par intérêt intrinsèque, intérêt pour les matières, utilité des savoirs pour leurs projets d'avenir professionnel ou d'apprentissage du métier auquel ils se destinent. « Il y a une possibilité pour l'élève de s'affranchir de sa condition d'élève orienté, subissant sa scolarité. Ceci par l'intermédiaire de pratiques pédagogiques potentiellement mobilisatrices, telles que des modes différents de valorisation de la réussite, une relation de confiance plus développée, des apprentissages inscrits davantage dans le concret et ce même pour les matières générales, autant d'éléments amenant des dynamiques socio-subjectives qui favorisent l'association entre l'élève et le savoir. » (Jellab, 2005, cité par Franquet, Friant & Demeuse, 2010, para. 4).

2.2) L'enseignement professionnel, une forme pédagogique :

« On connaît les pratiques pédagogiques, on a été formé... mais si les élèves ne sont pas là, pas motivés, n'y croient pas, on n'arrive à rien, car il faut qu'ils se sentent valorisés comme des pros. »,

(Annexe 34). « La persévérance et la réussite, loin d'être déterminées exclusivement par le bagage d'entrée sont significativement influencées par des variables contextuelles mais aussi des variables individuelles, leurs interactions et le rôle que peuvent jouer les acteurs du terrain. Ces derniers peuvent soutenir la persévérance et la réussite des étudiants, non seulement par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques adaptés, mais aussi par leurs interventions auprès des étudiants pour soutenir leur sentiment d'efficacité personnelle et la construction de leur projet de formation. », (Schmitz & al. 2010, pp. 43-61). Pour le public de LPA, il faut ajouter la construction de leur projet professionnel en formation sur le LPA ou en entreprise. Car l'alternance école / entreprise, qui demande à l'élève un *travail subjectif de mise en cohérence*, est une problématique importante, (Monaco, 1993). Les liens *concrets-abstrait*s (Weber, 1982), *L'action sur* : apprendre à diagnostiquer un composant électrique et le *savoir sur* : calculer l'intensité nominale qui le traverse, interrogent en arrière-plan l'identité de l'acteur.

Voici un élément discursif typique des échanges entre un enseignant et un élève à l'atelier :

- Enseignant : « *Le Klaxonne ne fonctionne pas, ton intervention ne permet pas à la machine de fonctionner selon les normes du constructeur, le client ne peut pas repartir : à toi de gérer... Ce n'est pas moi qui vais te dire si c'est bon ou pas, tu vas bien l'entendre, si ça fonctionne, c'est que ton branchement est bon* ».

-Elève : « *En pratique on sait si on a réussi, c'est pas le prof qui nous dit si c'est bon ou pas* ».

Le sens de l'apprentissage concerne d'abord l'élève puisqu'il est au centre du processus de formation (Chaix, 1993). Et de rappeler qu'en formation (professionnelle), à l'exemple de Georges Charpack (1996) qui mis *sa main à la pâte* (programmes *hands on*, 1992, Chicago) : « Il faut commencer par faire ce qu'on est censé apprendre, le faire avant de le savoir pour savoir le faire » (Reboul, 1989, p.63), simple induction. Il semble que ce discours entre en résonance avec *La nécessité des choses* (Rousseau, 1762), qui se rapproche fortement de *l'utilité des choses* ou du *principe de d'utilité* (Bentham, 1780) où chaque apprenant du LPA, en tant qu'individu, est le meilleur juge de son intérêt. Ces approches symbolisent le sens du rapport à la contrainte d'apprendre que rencontrent les élèves de LPA. « Il ne tient qu'à eux d'aller se chauffer, ils n'en font rien, si on les y forçait, ils sentiraient cent fois plus les rigueurs de la contrainte qu'ils ne sentent celles du froid », « Il vaut mieux qu'ils deviennent enrhumés que fou. » (Rousseau, 1762, p.75, cité par Reboul, 1989, p.87).

A ce stade, il est utile de souligner que la pensée qui incarne le plus les *dire* des élèves de LPA est celle d'Illich. Comment ne pas être interpellé par les similitudes de son propos lorsqu'il explicite sa vision de *Deschooling Society* (1971), et les éléments discursifs des élèves de LPA. On y retrouve en priorité ce sentiment de *ségrégation des post-collégiens uniques* par rapport à la société adulte (Aries, 1973). *L'incarcération*, interprétation Illichienne du temps consacré à l'école et de la mise à *l'écart de la réalité quotidienne*, rend profondément compte du sentiment partagé par les jeunes de LPA. Et malgré

un anachronisme déroutant, les postulats de la pensée d'Illich se font les *sons de cloche* du quotidien des élèves de LPA et de leur discours. Rappelons que la plus-part de ces jeunes ont été socialisés principalement au sein de structures familiales réalistes, pragmatiques et fortement responsabilisantes. Les exploitations agricoles, les entreprises de travaux et de mécanique agricole sont des berceaux d'autonomie fortement déterminants pour les jeunes qui s'y épanouissent. « Les prétendus enfants doivent être regardés comme des individus à part entière » et « Dans la mesure où ces individus vivent en société, les seuls rapports sociaux admissibles sont des rapports égalitaires, de personne à personne. », (Gauchet, Blais & Ottavi, 2014, p. 38). Ces rapports s'imposent en particulier dans l'acte d'apprendre qui « est de toutes les activités humaines celle qui requiert le moins l'intervention d'autrui ». La meilleure façon d'apprendre « c'est cet accord avec les choses et les êtres », « Quand apprenons-nous réellement ? Quand nous faisons ce qui nous intéresse. Ne sommes-nous pas la plupart d'entre nous curieux ? Nous voulons comprendre, donner un sens à ce qui se trouve en face de nous, à ce à quoi nous avons affaire » ou *à faire*, (Illich, 1971, cité par Gauchet, Blais & Ottavi, 2014, p. 37). L'idée de la *surprise personnelle* évoquée par Illich, ramène aux affects motivants et à ces *situations-problèmes* qui lorsqu'elles sont réussies, place artificiellement les apprenants en situation de *sérendipité*. La *Situation Professionnelle Significative* choisie par Illich, légitime à elle seule cette démarche : *le démontage d'un moteur* qui permet à l'enfant de construire un monde où la vie quotidienne aurait vertu éducative incarnée pleinement cet acte d'apprendre. Cette transmission où « lorsque l'on veut vraiment apprendre, à moins que l'on ne souffre d'un handicap particulier, la seule aide nécessaire est finalement de voir démontrer ce que l'on voulait acquérir » à l'aide « d'éducateurs professionnels indépendants », (Illich, 1971, cité par Gauchet, Blais & Ottavi, 2014, p. 41). Et même si la thèse d'Illich comporte des radicalités, qui nous pousse à instaurer une dialectique, en particulier avec ce que l'école a de protectrice envers les enfants, de ce qu'elle considère que « dans le travail productif, l'individu est avant tout un moyen. Alors que ce que l'élève fait à l'école, c'est pour lui qu'il le fait. » (Reboul, 1989, p. 39), cette thèse représente « la clé du renversement », « en posant la majorité de toute personne en situation d'avoir à apprendre. », (Gauchet, Blais & Ottavi, 2014, p. 39). Le sentiment d'autodétermination face aux situations, d'auto-évaluation des apprentissages, qui plus est lorsqu'il est à l'origine du sentiment d'auto-réussite et qui permet de se jauger pour enfin s'estimer majeur ou *major*, jalonne l'expérience des élèves de LPA. Il rend parlant les situations professionnelles rencontrées et ipso facto les contenus enseignés. Voilà ce qui réconcilie enfin ces élèves inductifs et pragmatiques : « *un avertisseur sonore, ça sonne ou ça ne sonne pas* » : ça sonne juste, et c'est un des *invariants* (Tardy, 1985) de la didactique professionnelle.

Cette expérience, transposable comme nous l'avons vu en entreprise, mais aussi en famille est à l'origine d'un cercle vertueux qui permet à tous les acteurs (Parents, tuteurs, enseignants, pairs) de changer de posture vis à vis du jeune et au jeune lui-même de transformer son identité. Les apprentissages acquis en Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP), viendront renforcer à

leur tour ce sentiment d'efficacité personnelle, comme autant de *feed-back* motivants. C'est la découverte valorisante de l'apprentissage en situation réelle comme maîtrise d'un savoir-faire s'intégrant dans le processus productif (Monaco, 1993). Cette approche plus motivationnelle, nous amène à penser la *compréhension globale*. Cet instant éphémère que nous ne pouvons qu'observer, sans réellement l'expliquer et encore moins le programmer. Se mettre à nager, à faire du vélo, cet instant où l'on passe de l'épeler au lire, (Blais, Ottavi & Gauchet, 2014) n'est-ce pas l'instant suprême d'une *maturation*, tant cognitive qu'émotionnelle, un changement de stade, de paradigme individuel, source d'une identité *maturante* de soi ? Pour Jellab, trois axes *intersubjectifs* contribuent à façonner les rapports aux apprentissages et aux savoirs : la famille et le sujet, l'élève et ses pairs, l'élève et ses professeurs. (Jellab, 2008). Il faudrait rajouter pour la situation du LPA, le rapport *tuteur-élève*. Cependant, c'est aussi dans un rapport intra, un rapport à soi et plus précisément à la réalisation de soi, qu'il faut aussi envisager l'expérience de l'enseignement professionnel du point de vue des élèves. Ce n'est pas sans rappeler, Maine De Biran qui, dans son journal, considère la liberté intérieure comme la caractéristique d'une motivation fondamentale de l'individu. La *transition temporelle* du LP va de pair avec un sentiment de maîtrise de son quotidien scolaire et un développement vers le statut d'adulte (Jellab, 2008). Cet angle d'approche plus constructiviste, moins *Scola centriste* dirait Queiroz, semble indispensable pour apercevoir les coulisses de l'expérience en LPA. Tenter d'observer les *accomplissements pratiques*, comprendre *le sens de la situation*, observer *ces savants de l'intérieur* à la manière de Lapassade et Lourau, pourraient permettre de mieux expliciter les motivations de ces *gars*. Ces *gars*, tels ceux de la *counter-school culture* de Paul Willis avec leurs stratégies de *survie* (Woods), leurs stratégies *sociales* (Lacey), et leurs *coping with* (Harvey). Il convient alors de capter la logique des attitudes qui incarnent les motivations, à la croisée d'une biographie et de l'institution, là où l'intention personnelle rencontre la contrainte sociale (Woods, 1990). La lucidité des élèves de baccalauréat professionnel sur le marché du travail et leur réalisme social sont grands. Ils sont parfois trop bruts pour des adolescents et interdisent malheureusement souvent l'intérêt qu'il faudrait porter à certaines matières générales des programmes (matières artistiques ou littéraires en particulier). Cet état de fait explique aussi en partie, la distance prise in situ, avec les *programmes institutionnels* (Dubet, 2002). On peut aussi souligner à cet égard que dans certaines filières professionnelles, la *diplomation* ne garantit plus la correspondance objective entre le *titre* et le *poste*, et ceci n'encourage pas les jeunes aux *caractéristiques professionnelles réalistes* (Holland, 1994) à s'engager. Deux acteurs majeurs de l'institution (chercheurs et élèves) chacun à leur manière, soulignent d'une même objection le caractère paradoxal et incertain de certains types d'enseignement en baccalauréat professionnel. C'est le cas lorsque « ce dernier revêt un caractère plutôt technologique en accordant une primauté à l'étude de systèmes techniques. Il se tient à distance également des aspects les plus concrets du travail. En cela il incite à la poursuite des études sans la garantir. » (Dauty, Céreq, 2010, p. 20).

Les grands schémas de la domination sociale seraient donc toujours présents dans nos institutions, mais ils semblent atténués par plusieurs facteurs liés au sujet et à son expérience en LPA. En effet, les élèves en échec au collège et ayant construit leur identité négative sous la *forme scolaire* parviennent in fine à s'estimer efficaces et motivés sous la *forme professionnelle*. Nous avons vu que de nombreux chercheurs proposent de percevoir la construction professionnelle des jeunes, non comme une identité strictement professionnelle et technique, mais aussi comme une identité sociale et psychologique. La *praxis* d'Aristote pourrait symboliser cette expérience des élèves de LPA : « En activités pratiques, les résultats ne se concrétisent pas dans des œuvres matérielles ou symboliques mais consistent en des modifications propres aux acteurs individuels et collectifs » (Herman, 1983, p.105). Si les élèves les plus dominés ne le sont jamais dans l'absolu (Martucelli, 2005), la compréhension de leur besoin d'autonomie, de leur sentiment d'efficacité personnelle ou encore la maîtrise de la construction de leurs identités professionnelles et sociales semblent influencer fortement leur motivation et de fait, leur engagement. Ces concepts, qui s'expriment dans la congruence des résultats obtenus (questionnaires exploratoires et entretiens centrés) et des théories sollicitées, apparaissent comme des variables déterminantes (et indépendantes) des motivations des élèves de LPA. Tenter d'appréhender ces phénomènes, pourrait permettre de mieux comprendre la construction des processus décisionnels des élèves, et d'envisager in fine, de les accompagner avec un plus de justesse et de bienveillance.

« Il lui apprendra la liberté en la lui faisant pratiquer », (Buisson).

Chapitre 2) Projets d'orientation, d'insertion et processus vocationnel des apprenants :

1) L'orientation professionnelle, un projet psychologique et social :

1.1) L'orientation scolaire professionnelle, une réalisation de soi :

Les processus dynamiques d'orientation des jeunes au sein de l'institution scolaire ont fait l'objet de nombreuses recherches dans les domaines éducatifs, sociaux et psychologiques. Malgré un concept relativement récent, (Binet, Toulouse & Pieron, début du XX^{ème}), les travaux sociologiques, quasiment indénombrables, à l'exemple de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1964) sont à l'origine d'une genèse conceptuelle immense, qui anime encore la recherche contemporaine. Les lois d'*obligation scolaire*, (Ferry, 1881,1882) et les décennies *glorieuses* qui suivirent, ont engendré la *massification scolaire* des années soixante, la *diversification des formations* (Elrich, 1998), puis la *transposition des*

inégalités sociales (Dubet, 1994). Alors qu'il y a encore peu de temps la *tradition* traçait un avenir à chacun, fournissait *les prescriptions* indispensables alors que les *circonstances* façonnaient leur application (Naville, 1972), l'orientation est devenue polysémique. La définition de l'orientation proposée actuellement est : « Action d'orienter quelqu'un dans le cadre de ses études » ou « Voie choisie par quelqu'un dans le cadre de ses études » (LAROUSSE, 2017). Pour Guichard (2006) le concept d'orientation renvoie à la *détermination de la meilleure voie* et à un processus complexe qui amène à construire le *soi* en tant qu'Homme. Enfin, on peut envisager aussi que l'activité formatrice de carrière ou de travail (*counselling*), qui occupe une grande place dans le champ de l'orientation à l'heure actuelle, soit finalement réductrice par rapport aux nombreux sens du concept d'*orientation*. De nombreux écrits récents sur l'orientation professionnelle amènent à un renouvellement épistémologique en direction du constructivisme. Des attentes importantes envers des travaux plus qualitatifs émanent de nombreux auteurs et l'intérêt du concept d'*identité* au sein du projet d'orientation est grand. La démarche de Mary et Costalat-Founeau, illustre « la pertinence d'une méthode d'exploration de l'identité dans le processus d'aide à l'élaboration de projets » en orientation professionnelle ? (Mary & Costalat-founeau, 2014, n°43/1). Pour ces auteurs, une *épistémologie constructiviste* semble plus pertinente pour prendre en considération les *aspects processuels* (Erikson, 1972) de la dynamique identitaire. L'observation ponctuelle de la dynamique identitaire (motivations, représentations de soi et d'autrui, stéréotypes, sentiment d'efficacité personnelle, ...) nous renseigne sur les *stratégies identitaires subjectives* (Camilleri, 1990) mises en place par l'individu dans son projet d'orientation professionnelle. Les élèves se retrouvent aujourd'hui face à un choix d'orientation plus précoce et plus déterminant, dans des domaines, des filières ou encore des formations plus nombreuses, plus variées et plus spécifiques. L'injonction d'avoir un projet professionnel, et de construire pour le réaliser un projet scolaire, interroge très tôt les élèves sur leurs motivations. Le projet personnel devient la forme perceptible de la dynamique de construction des motivations alors que s'élabore en arrière-plan, l'identité des jeunes. C'est principalement dans une approche constructiviste, interactionniste et psycho-sociale que l'on peut travailler sur la notion de projet, concept qui occupe une place déterminante dans les processus d'orientation des élèves (Dubet, 1973 ; Boutinet, 1993 ; Dumora, 1990 & Guichard, 2006). Les élèves de LPA incarnent pleinement cette *identité de projet* avec pour eux, une dimension salutaire importante dans le projet professionnel. Nombreux sont ceux qui ont souligné dans les entretiens, avoir affirmé leur projet face à des pairs collégiens dubitatifs voire moqueurs, ou des enseignants en opposition, qui avaient à coeur de lutter contre un déterminisme social. C'est très tôt, et souvent plus précocement et avec plus de détermination que leurs camarades, qu'ils ont investi leur identité sociale en devenir dans le projet professionnel agricole. Au jeune d'incarner avec plus de force encore son opposition à la forme scolaire institutionnelle, et ipso facto de valoriser avec engagement son projet professionnel, que les parents subissent les politiques économiques et apparaissent en conflits avec l'institution.

Pour Boudon (1973), les élèves, dans leurs choix d'orientation, agissent comme des acteurs rationnels et effectuent un calcul *coût/bénéfice*. Ils rationalisent les résultats potentiels en fonction de leur position sociale et évaluent subjectivement les occurrences du choix. Pour Mullet (1996), le recours à la *subjectivité* est inévitable quand il s'agit de la qualité d'une décision scolaire. Cette subjectivité nous rappelle, en toile de fond, la vision existentialiste de l'identité de l'homme. En effet, pour Sartre (1946), l'homme n'est rien d'autre que *ce qu'il se fait* et est d'abord un *projet* qui se vit *subjectivement*. Cette pensée rentre en résonnance, avec les travaux constructivistes de Guichard. Pour ce dernier, les *formes identitaires subjectives* peuvent être représentées par « un ensemble de manière d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi, dans un certain contexte ». (Guichard, 2008, n°37/3, pp. 413-440). Le projet doit être envisagé dans cette approche, comme « organisateur des percepts, des affects et des représentations » qui composent et organisent « cette subjectivité interactionnelle et agissante » (Mary & Costalat-Founeau, 2014, n°43/1) du construit identitaire.

1.2) Le projet, un construit identitaire motivant :

Le jeune en formation professionnelle n'est cependant pas passivement déterminé par les identités qu'il a rencontrées où qu'il rencontre. Il interagit avec le contexte : il sait *se faire soi*. Pour Rousset (2011) le projet peut-être vu comme *concevoir dans l'espace un édifice à réaliser* (Boutinet cité par Rousset 2011) où « l'homme s'institue et entend devenir l'agent, l'acteur voire le créateur de l'histoire et de son histoire » (Rousset, 2011, p.307). Pour Zavollini (2007) « Le soi vit dans l'assentiment et dans l'acceptation de soi, la fierté, le désir, les préférences et en communion avec son groupe. Se dessine aussi le contour du monde tel que l'on souhaiterait qu'il soit » (Mary & Costalat-Founeau, 2014, n°43/1). Les auteurs Mary et Costalat-Founeau (2014), éclairent une *double tension*, à la fois interne (ego) et externe (alter), genèse du projet *de et en devenir*. Ils rappellent que l'identité psycho-sociale est garante du sentiment *subjectif et tonique* d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle (Erikson, 1972). Piorunek souligne à ce sujet que « La construction de projets scolaires et professionnels constitue l'une des tâches de développement à l'adolescence et fait partie de la construction identitaire ». (Piorunek, 2007, n°36/2. pp. 251-271). Les personnes qui s'engagent, à l'exemple des jeunes de LPA actant leur orientation ou leur insertion professionnelle, redéfinissent leur identité psychosociale. L'environnement social influe sur les projets individuels, eux mêmes inclus dans les projets des groupes en interaction avec les jeunes. « L'action est un support à la concrétisation expérientielle et à la validation sociale des représentations de soi, de ses capacités et de ses valeurs », ainsi que de ses motivations (Costalat-Founeau, 2008, n°89, pp.73-74). Les volitions qui en découlent étant à l'origine de la reconnaissance de soi par autrui ainsi que par soi-même, en contexte d'action.

C'est « à travers l'action socialement située que se co-construisent de manière inter-subjective les identités professionnelles » (Mary & Costalat-Founeau, 2014, n°43/1). Pour Moderzawski (2004), l'adolescence est multi-dimensionnelle. Elle est *structurale*, dans les positions transitoires prises au niveau social. Elle est *fonctionnelle* dans les engagements qui permettent aux adoslescents de se stabiliser progressivement. Et enfin, mais surtout, elle représente, dans sa *dominante psychosociale*, l'acquisition de connaissances requises par le milieu culturel pour construire son identité, sa personnalité, son *habitus*. S'articule alors, pour l'élève de LPA les références de la vie familiale et l'expérience de la vie scolaire et professionnelle, avec comme étape majeure de leur quête identitaire, « la nécessité de choisir une identité professionnelle dont dépendra l'engagement dans les responsabilité caractéristiques de la vie d'adulte (Witkowski, 1989). » (Piorunek, 2007, n°36/2. pp. 251-271). Nous assistons donc à la construction d'un processus subjectif qui se réalise au sein de l'institution.

De nombreuses études soulignent l'importance de variables motivationnelles au sein du projet professionnel. « A caractéristiques économiques et scolaires identiques, les goûts et les projets personnels interviennent dans les différents choix d'orientation. » (Rousset, 2011, p. 307). Les premières raisons avancées pour le choix de formation sont l'intérêt pour le contenu des études, les débouchés et le projet professionnel (Lemaire, 2004). De façon plus générale, le projet professionnel constitue une motivation très forte et attire les jeunes qui ont une vision plus rentable de la formation et des considérations pratiques. Ces explications, qui font appel à la forme professionnelle (stages et liaison enseignement-monde professionnel), nous apportent des informations sur des éléments pouvant entrer en compte dans les choix d'orientation (Rousset, 2011). Le projet peut aussi être envisagé comme un acte d'engagement dans le futur fondé sur une totalité dynamique, mettant en présence et en interdépendance l'affectif et le relationnel avec le professionnel. « Il est posé comme incluant toutes les dimensions psychiques concernées par les transformations adolescentes, notamment les éléments psychiques qui jouent tout au long de la vie (instances idéales, identificatoires et narcissiques) » (Castellan, 2005, p.139). Et c'est une étude approfondie de l'ensemble des processus psychologiques et sociaux, qui permettra de dégager en particulier, les caractéristiques motivationnelles des projets professionnels qui s'élaborent au sein de la construction des identités sociales de ces jeunes. (Guichard & Huteau, 2007).

Il est important de souligner que certaines recherches traitent du contexte *d'orientation contrainte* et des logiques de *non-choix* (Boudesseul & Grelet, 2008) des filières professionnelles. La stratégie *fataliste* d'Haren (1979) reprise par Forner (1992), apparaît alors dans les modèles de choix d'orientation. Cependant, l'approche d'une orientation implicitement négative, processus de sélection (même si elle doit être envisagée sur un plan social), est pour Guichard et Huteau, comme pour beaucoup de jeunes de LPA *toute relative*. A ce sujet, les travaux de Paul, Frenay et Galand (2006), éloignent

l'opposition réductrice négative/positive de l'orientation. Ils orientent les recherches sur la diversité des profils motivationnels des élèves de l'enseignement professionnel, et l'importance des motivations dans les facteurs d'influence des volitions. Ils précisent que certains profils présentent un intérêt intrinsèque pour l'option choisie, et « laissent place à l'éventualité que certains élèves arrivent, par choix, dans ce type d'enseignement, ou qu'ils se construisent un projet scolaire, au fur et à mesure de leur parcours » (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, n°39/4). L'élève de LPA en s'orientant, réalise par anticipation son insertion professionnelle et sociale future. La position qu'il occupe dans le paysage de la formation laisse entrevoir des positions sociales et professionnelles potentielles à venir (Gottfredson, 1981). Un déplacement des motivations des jeunes s'opère à l'approche du monde professionnel, et l'on observe alors, un ajustement des préférences et une auto-régulation dans la construction de soi et de leurs projets scolaires.

L'orientation professionnelle des élèves de LPA doit être de plus, distinguée de la formation tout au long de la vie. Car même si les ressorts, qui déclenchent la motivation de l'apprenant à suivre une formation peuvent être proches, la formation reste ancrée au sein du système scolaire de forme continue et dépendante d'un processus d'orientation. Le dynamisme et la persistance des élèves en sont souvent affectés. Ces deux orientations, scolaires et professionnelles sont interdépendantes au sein d'une société et de ses caractéristiques sociales, culturelles, économiques et politiques). L'orientation professionnelle qui permet « l'appariement entre qualifications individuelles et qualifications du métier », l' « appariement entre individus et environnements professionnels », englobe une « orientation dans l'espace des positions sociales » (Rousset, 2011, p. 307). Elle engendre une construction de l'identité individuelle qui s'opère dans l'interaction des éléments de la biographie individuelle (Expériences, compétences, ...) et au sein d'un projet personnel et professionnel. Ce sont ces interactions dynamiques entre émotions, valeurs, expériences, stéréotypes que l'on retrouve dans l'approche IMIS (Investigateur Multistade de l'Identité Sociale), (Zavollini, 2007). Dans *l'Environnement Intérieur Opératoire* de l'individu, Zavollini décrit un sujet (ou plutôt ses représentations) en interactions avec l'environnement, dans un objectif d'unité et de valorisation de son identité. Cette perspective d'égoécologie (Mary, Costalat-Founeau, 2014), ad instar Vygotski et la *pensée de fond*, accorde tout son intérêt à l'explicitation interactionniste du construit de l'identité dans le projet d'orientation professionnelle. Des échanges (ou *transactions*) véhiculent du sens symbolique au sein de l'environnement intérieur et socioculturel de l'individu. C'est ce *circuit affectif-représentationnel* (représentations, affects, motivations, stimuli individuels et sociaux) qui éclaire le *processus de l'identité psycho-sociale*. (Vygotski, 1986).

Chez les élèves de LPA, l'identification à un professionnel connu (et reconnu) dans le milieu de la famille ou de la profession, fait référence à ces processus subjectifs. Elle permet au jeune de proposer

une réponse *plausible* et valorisante à cette injonction d'orientation donnée à la fois par l'institution et de manière très pragmatique par le milieu familial. La loi d'orientation sur l'éducation (1989) donne toute son importance à la psychologie de l'orientation. En effet, elle précise que l'élève doit devenir acteur de sa propre formation avec l'aide des enseignants et de sa famille, et trouver par là, la signification de sa propre vie.

Ce construit comparatif des *éléments descriptifs de soi et des professions* tour à tour *identification fusion* puis *comparaison tensionnelle* amène le jeune à opérer un projet (*projectio*), et à se projeter (*proicio*) dans une réflexion subjective, *probabiliste et implicative* (Dumora, 1990).

Pour Dubet (1994) l'intégration sociale, le rapport aux études et les motivations (au sens subjectif élaboré) sont les trois dimensions qui affectent l'expérience des apprenants. Elles correspondent à trois projets distincts qui composent leur expérience (social, académique et psychologique). En 1998, Dumora (1998) reviendra sur la pertinence de la prise en compte de la subjectivité des acteurs, qui permet en retour au psychologue de comprendre les motivations et les justifications des adolescents. Il met alors en avant trois dimensions à prendre en compte dans l'approche de l'orientation et de l'insertion : la dimension *cognitive* (valeur intrinsèque ou utilitariste des savoirs), la dimension *comportementale* (relative au travail), et enfin la dimension *motivationnelle* (sens subjectif de l'expérience). Le projet d'orientation professionnel dans sa dimension *subjective-implicative*, permet de se rapprocher de l'approche de Little. En effet, Little développe quatre angles saillants du projet: le *constructivisme* (la biographie individuelle), le *contextualisme* (le quotidien où il se réalise), la *cohérence* (représentation des actions, affects et comportements) et enfin le *conativisme* (motivations à agir ou à s'engager). Cette approche nous guide, dans un contexte de LPA et à partir des attitudes et actions observables des élèves, vers une analyse plus connativiste. Analyse qui semble permettre de mieux identifier les différents types de motivations, à l'origine des engagements et des choix d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes. Aider un élève à s'orienter (professionnellement), c'est « aider l'élève à se centrer sur ce qui est le plus concret et repérable » (Larson, cité par Broonen, 2010, n°39/1, pp.137-171). Loin des buts à long terme, difficilement *ancrables* dans le présent et dans la réalité, Larson identifie trois critères à l'origine d'une possible construction du projet d'orientation ou d'insertion. L'engagement dans un environnement, l'engagement dans le temps et enfin les types de motivations et en particulier la motivation intrinsèque et ses *rouages*.

Le contexte du projet rappelle ici toute son importance dans sa dimension sociale : il est *socialement construit* (Rousset, 2011). Le projet d'orientation ou d'insertion des élèves est à la fois *primairement déterminé*, mais surtout *multi-déterminé*. En effet, il est déterminé à nouveau et de façon presque *heuristique*, au grés des rencontres et des échanges. Le projet est une façon d'organiser nos expériences passées, mais aussi d'anticiper nos expériences futures (Rousset, 2011), que celles si soient

rétrospectives ou *prospectives* (Vallacher & Wegner, 1987). Cet angle d'approche plus chronologique de l'expérience individuelle et du présent des élèves au sein de l'établissement qu'est le LPA, est particulièrement représentatif de la charnière temporelle vécue par les élèves. En effet, *l'orientation scolaire adolescente ante*, va laisser place au fil des années mûrantes de bac pro, à *une insertion professionnelle adulte post*. « L'approche constructiviste de la dynamique identitaire suggère que les capacités dépendent à la fois du contexte social et de l'histoire de vie du sujet. Certaines représentations et capacités associées aux expériences passées deviennent inaccessibles, parfois même inappropriées, lorsque l'individu change de contexte, tandis que d'autres peuvent-être transférées et mises en œuvre pour surmonter des difficultés. La construction du projet doit permettre de retrouver la cohérence subjective entre l'individu, son histoire et son environnement » (Mary & Costalat-Founeau, 2014, n°43/1). Cette insertion professionnelle souvent tant attendue, véritable quête du *graal professionnel* menée face aux féroces forces et formes scolaires, représente un aboutissement du projet scolaire professionnel, permettant au jeune d'exprimer sa vocation. Le *pôle vocationnel* inhérent à tous ces projets, correspond à la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel (Boutinet, 1999). Comprendre cet *appel* vocationnel, passe par la perception de la complexité des liens entre la construction des projets professionnels et personnels (Rousset, 2011). L'orientation scolaire en LPA (insertion professionnelle ou poursuite d'étude en STS), semble donc répondre, en théorie, à des processus dynamiques multiples et multi-déterminés. Ces processus, socialement interactionnistes et constructivistes et subjectivement cognitivistes et affectifs (ou encore *cortexo-limbiques* dans une approche plus neuroscientifique), semblent laisser une large place à la vocation individuelle et aux dynamiques motivationnelles des jeunes.

« Dis-toi d'abord ce que tu dois être, et fais ce qu'il faut pour le devenir. » (Epictète).

2) *L'insertion professionnelle, une vocation aux dynamiques motivationnelles :*

2.1) Le modèle vocationnel : Théorie de Super et théorie de Ginzberg

Si comme le précise Rousset (2011) en reprenant les travaux de Guichard et Huteau (2007), les explications psychologiques du processus d'orientation relèvent du modèle vocationnel. On peut ajouter, en accord avec ces travaux, que le modèle vocationnel englobe aussi la psychologie de l'insertion professionnelle. La psychologie vocationnelle est à l'origine, un courant de recherche qui a eu comme objectif d'expliquer les différences interindividuelles concernant les choix professionnels. En ce sens, elle apparaît comme un outil plutôt bien adapté, si l'on souhaite circonscrire les variables à l'origine des

choix de poursuite d'étude ou d'insertion professionnelle. Le courant vocationnel s'est ensuite axé sur le développement de la vocation tout au long de la vie, à l'exemple des travaux de Super (1980), qui en fut l'un des principaux théoriciens. Savickas (2005) souligne qu'à travers le projet, c'est la dynamique de l'identité du sujet qui, par son adaptation au milieu professionnel en constante évolution, intéresse la théorie vocationnelle. Les modèles de développement vocationnel enrichis en particulier par Vondracek (1986), incluent des environnements du sujet de plus en plus éloignés : depuis sa famille, ses pairs, sa classe, jusqu'à la société dans laquelle il vit. Pour notre étude, il convient d'intégrer à l'environnement la référence au milieu professionnel incarnée par le tuteur.

En parallèle de l'insertion institutionnalisée, *hiérarchisante* et *par l'échec* décrite dans une approche plus sociale, on observe aussi des variables individuelles qui influent sur les choix d'insertion des élèves de LPA. Loin de se limiter à un état de fait où la réussite semble normale alors que l'échec est problématique (Guichard et Huteau, 2007), les modèles vocationnels développementaux des choix professionnels nous amènent à des approches plus individuelles. Dans son analyse, Gottdferson, outre le genre (caractère *extra-saillant* dans les filières de maintenance des matériels agricoles) identifie l'attribution sociale des professions et la probabilité subjective de réalisation du projet (en termes de représentations et de compétences individuelles) comme des variables en lien de causalité forte avec les choix professionnels d'insertion (Vrignaud, 2016). En LPA, les Périodes de Formation en Milieu Professionnels sont très représentatives de cette auto-attribution sociale des professions. Les représentations individuelles issues de l'enfance ou de la préadolescence se confrontent au réel professionnel du monde des adultes. L'identification forte au tuteur ou aux acteurs rencontrés dans l'entreprise, renforce la prise de conscience de l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques et valorisantes. L'élève peut alors mettre en perspective les exigences scolaires et les exigences professionnelles identifiant alors ses préférences ses compétences. Ce processus cognitif va, au fil de la formation, être déterminant pour sa motivation et ses choix d'orientation.

Cette perception de compétences individuelles se retrouve dans l'approche de Ginzberg (1972). Il met en avant trois variables spécifiques dans la détermination du niveau de maturité vocationnelle des sujets. La capacité à formuler des objectifs (en lien avec son développement personnel), l'utilisation des ressources appropriées aux objectifs, et le sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de ces objectifs. La maturité vocationnelle de l'individu est « la congruence entre son comportement observé et l'acquittement de certaines tâches associées à son stade de développement. » (Super, 1963, cité par Poirier & Grange, 1984, 10/1 p. 85). Pour les élèves de LPA, trois *tâches* spécifiques à caractère développemental, (propre de la théorie vocationnelle), correspondent à leur tranche d'âges : la cristallisation, la spécification et enfin, l'actualisation.

L'actualisation, phase du stade exploratoire, permet au jeune de spécifier ses préférences en termes de champs d'activité et de niveau d'exigence de cette préférence. A l'arrivée en seconde professionnelle, l'observation et les échanges avec les jeunes, permettent d'affirmer que la condition de *champs d'activité* est validée, mais que pour beaucoup, le niveau d'exigence reste à affiner. C'est au cours des trois années de baccalauréat professionnel que ce niveau d'exigence sera validé. La découverte de matières nouvelles liées à la filière professionnelle choisie ainsi qu'à l'option du baccalauréat, va permettre un engagement dans certains domaines académiques et déclencher un intérêt pour certaines professions en particulier. Les apprenants exprimant avec de plus en plus d'acuité, l'image d'eux-mêmes et des professions dans lesquelles ils se projettent.

La cristallisation est particulièrement pregnante pour l'entourage du jeune (famille, équipe pédagogique, pairs, ...) lors des premiers retours d'expériences vécues en Période de Formation en Milieu Professionnel. La confrontation des stéréotypes et des préconçus individuels rentrent en interaction avec l'expérience vécue en entreprise et interfèrent sur leurs jugements.

La spécification intégrée au stade exploratoire de transition, peut se dérouler pour certains élèves sur la période des cinq années englobant la période bi annuelle du BTS. Pour Poirier et Gagne (1984), la *spécification* selon Super, est le lieu d'expression du choix précis d'une profession. Le choix du métier est exprimé, mais pas seulement. En effet, apparaît aussi l'identité professionnelle, avec ses attitudes et ses comportements. On observe alors l'expression de choix affirmés tels les structures professionnelles et leurs champs d'actions ou encore les postes et leurs responsabilités.

2.2) L'indécision vocationnelle : Modèle de Forner

En théorie, l'indécision vocationnelle désigne l'incapacité à faire un choix différencié portant sur une activité professionnelle ou sur sa préparation. Deux indécisions peuvent-être distinguées : *l'indécision professionnelle* se rapportant au métier et *l'indécision scolaire* (Forner, 2010), exprimant le non-choix ou l'externalisation du choix de formation. Cette indécision qui peut être d'intensité variable, est corrélée à de nombreux facteurs individuels et à l'origine d'une faible construction des projets personnels de carrière. Pour Forner (2010) six facteurs de poids variables sont en présence en cas de situation d'indécision vocationnelle : le stade de développement individuel, la connaissance de soi, l'information professionnelle, les méthodes de décision, les anticipations pessimistes ainsi que les obstacles internes. A cela, il faut ajouter quatre caractéristiques de l'indécision vocationnelle : L'absence de choix, l'état transitoire de construction du choix, les biais de processus du choix et enfin, la détermination potentielle multiple du processus de choix. Forner souligne que le concept *d'indécision*

vocationnelle a beaucoup évolué. Au départ, l'approche se résumait à une simple *dichotomie décidés-indécis* où jeunes décidés et jeunes indécis ne se différencient quasiment pas. Plus tard, les études ont permis de faire évoluer le concept vers un *continuum de décision-indécision* qui a permis d'éclairer des corrélations fortes avec la connaissance du monde professionnel, l'identité de soi, la confiance en soi et l'internalité des motivations et du contrôle de soi. Mais les conceptions développementales traduisaient au final, plus des différences de stades chronologiques de maturité, que de réelles différences individuelles entre sujets décidés et indécis. Les études ont amené les chercheurs jusqu'à l'*indécision chronique* en tant que trait de la personnalité, qui s'exprime aussi dans le domaine des choix professionnels. On retrouve dans cette approche le manque de connaissance de soi et des filières professionnelles, mais aussi un manque de confiance en soi plus général, qui influent les processus de choix par anxiété, peur de la volition et pourrait amener le sujet jusqu'à la forclusion.

Les recherches ont finalement rejoint des approches plus cognitives, appliquées au concept de l'indécision. L'un des paramètres saillants des modèles rencontrés est le traitement de l'information, ou *crystallisation* de plusieurs facteurs à l'origine d'un état d'indécision (connaissance de soi, des métiers, du sentiment de compétence...). Ce sont les processus de traitement de l'information, de type *méta cognitifs*, depuis la situation de communication jusqu'à l'acte visible d'expression de la décision (l'expression du choix ou le choix volitionnel), qui sont apparus les plus pertinents. Forner précise cependant que peuvent apparaître des *faux positifs*, artificiellement décidés, qui par le biais d'un processus cognitif insuffisant de traitement superficiel de l'information, pourraient apparaître décidés et consistants. Il précise aussi qu'il existe un risque dans le fait de privilégier un seul modèle unique face à une *diversité potentielle des processus* de traitement des critères d'indécision. Des variables indépendantes de l'indécision, comme l'insuffisance d'information sur soi ou sur la profession, peuvent aussi être considérées comme une insuffisance subjectivement ressentie : « car il n'apparaît pas que la tendance à choisir et la sûreté du choix augmentent mécaniquement avec la quantité d'informations dont on dispose » (Forner, 2007, 70/3, pp. 213-234), que ce soit sur soi ou sur la profession. D'autres modèles sont aussi soulignés dans une approche plus *différentielle* de l'indécision tels que : le conflit interne face à des buts de mêmes valeurs mais exclusifs, l'absence de méthode à disposition du sujet, ou encore la faible maîtrise de la méthode par le sujet, qui l'empêcheraient de se déterminer plus aisément. Tous ces facteurs ou critères, traités par des modèles cognitifs ou méta cognitifs, sont devenus des variables individuelles (psychologiques) et groupales (sociales) de l'indécision en situation d'expression de choix. L'étude des modèles psychologiques des processus de jugement en situation de prise de décision, semble donc pertinente pour une meilleure compréhension des phénomènes vocationnels en milieu scolaire.

L'indécision au sein groupes d'élèves des filières de baccalauréat professionnel en LPA, suit un schéma plutôt constant au fil du temps. On observe traditionnellement trois groupes distincts en fonction

de leurs préférences et de leurs motivations. Ces groupes expriment soit un désir d'insertion professionnelle post baccalauréat, soit un souhait de poursuite d'étude, soit pour le troisième une indécision qu'il leur faudra clôturer. Les processus de choix et de décisions, seront plus tardivement réabordés dans cette étude, mais cette spécification n'est pas sans conséquence sur l'attitude académique adoptée par les élèves. En effet, les motivations et par conséquent les volitions dans les différentes matières du référentiel en sont fortement impactées. On peut observer alors, la genèse d'un processus de sélection des matières, à l'origine de la modification du sentiment d'efficacité personnelle, qui conforte le jeune dans ses choix de poursuite d'étude ou d'insertion professionnelle. Le cercle vicieux ou vertueux est lancé, en même temps que le débat, à chacun, acteur ou observateur, de placer la réussite ou l'échec comme finalité de la situation. Concernant les trois groupes distincts au sein de la cohorte de baccalauréat professionnel, ils se matérialisent empiriquement sur les trois années de formation. Le premier, plus en paix avec la forme scolaire et souvent sensibilisé de près ou de loin avec l'enseignement supérieur, arrive motivé par la perspective de poursuivre en BTS. Il le restera d'ailleurs très majoritairement sur les trois ans. Le second, qui trouve son salut scolaire dans l'accès à l'enseignement professionnel et dans l'utilité des savoirs, vise une insertion rapide et efficace. Il rejettera jusqu'à l'examen, l'idée d'une poursuite d'étude trop longue, trop risquée et surtout peu utile à la maîtrise du bon geste professionnel et à la reconnaissance sociale de ses pairs ou de sa famille. Le troisième groupe d'élève s'oriente vers l'indécision vocationnelle. En effet, les sujets de cet ensemble intègrent la formation avec une motivation sérieuse pour la dominante professionnelle (stade d'*actualisation* validé), mais ne se projettent à ce stade, sur aucun devenir professionnel précis (*spécification* professionnelle). Ils *crystallisent* leur vocation et ne sont pas en capacité d'exprimer un choix engagé entre poursuite d'étude et insertion professionnelle. Il semble que seul le besoin de clôture lié à l'approche de l'inscription dans les filières post baccalauréat et son injonction de choix, enclenche un comportement volitionnel. (Concernant la population étudiée dans cette étude (voir p. 65), on constate que dès les premiers questionnaires validés en septembre 2017, nous avons retrouvé ces trois groupes distincts, avec une relative stabilité sur les trois années de formation).

« La vraie marque d'une vocation est l'impossibilité d'y renoncer, c'est-à-dire de réussir à autre chose que ce pourquoi l'on a été créé. » (Renan)

Chapitre 3) Dynamique des processus décisionnels et motivationnels :

1) *Théories et modèles du jugement et de la décision.*

1.1) Contexte et processus du jugement en situation décisionnelle :

Les études font temporairement office de projet professionnel mais le projet d'orientation signifie en même temps au jeune son obligation de prendre des décisions quant à son avenir. « L'environnement le pousse à formuler des projets, à savoir ce qu'il veut faire, mais en même temps, cet environnement le contraint dans la réalisation de ce projet » (Boutinet, 1990, cité par Franquet, Friant & Demeuse, 2010, n°39/4). Comprendre les mécanismes qui se déroulent en arrière plan du choix d'orientation exprimé par les élèves, nécessite une première clarification de la notion de choix. Pour Mullet (1996), un choix existe dès que deux options au moins sont proposées ou du moins envisageables. En situation scolaire, « le choix de l'élève s'apparente dès lors à une prise de décision et sous-entend la mise en place de représentations » (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, n°39/4). En situation de choix, décider va consister à examiner chaque possibilité, se faire une opinion et la traduire sous forme d'action. De manière quotidienne ou en situations plus exceptionnelles, *s'informer, juger et agir* est un processus qui conditionne de multiples formes de satisfaction et de réalisation de soi. Les théoriciens rappellent certaines difficultés de ce champ de recherche tel que: la grande diversité des situations de choix, ainsi que l'importance des différences individuelles entre décideurs. Paradoxalement, il semble que ce soit ces variabilités multiples qui soient, a posteriori, à l'origine de l'évitement d'un réductionnisme ou de simplifications. Ces *conduites différenciées*, sont le résultat d'un processus psychologique de traitement des informations. Il s'agit donc de s'intéresser, à partir de l'étude des comportements ou des actions, aux processus de traitement qui les ont générés (Costermans, 2001). Pour Timmernans (1993), il s'agit de faire *penser tout haut* le décideur, afin d'explicitier ses *opérations cognitives*, de transcrire les *traces de leur enchaînement* et d'en extraire les valeurs personnelles. Les théoriciens soulignent qu'à l'exception de certains biais de jugement (heuristiques par exemple), les automatismes en sont presque totalement exclus. Les deux phases principales des processus qui amène à la décision, sont *l'évaluation* et *l'intégration* des informations (une troisième phase est aussi soulignée : la réponse implicite et explicite), (Cadet & Chasseigne, 2009). Pour la première, Cadet et Chasseigne parlent d'*intensité* donnée aux informations recherchées et *d'ouverture de l'empan perceptif*. Pour la seconde, ils décrivent une *synthèse*, qui amène à l'expression, par le décideur d'une *valeur unique* de jugement, alors que ce dernier se trouve en situation déstabilisante d'incertitude. Il apparaît alors, mais cet élément sera réabordé plus

en aval dans ce travail, que les motivations soient parmi d'autres, une variable indépendante qui influe fortement sur les choix et les décisions exprimés ou mis en oeuvre par les décideurs.

1.2) Les Théories du Comportement en situation décisionnelle : Théorie de l'EU / SEU et théorie de Bayes

Dans le champ de la psychologie du choix, Cadet et Chasseigne proposent de retenir quatre grandes familles de modèles de décision. Les TCD ou *Théories Comportementales de la Décision*, Les *Heuristiques de biais de jugement* (et MMP: Modèles Mentaux Probabilistes), la TJS ou *Théorie du jugement social* et enfin, celle issue de l'Intégration de l'Information et des Attributions: la *Théorie Fonctionnelle de la Cognition*. Ces courants théoriques ont tous pour caractéristique commune de s'avérer « utiles pour la compréhension de nos conduites quotidiennes, dans notre vie privée tout aussi bien que publique, dans nos activités de loisir tout autant que professionnelles. », elles montrent qu'elles « peuvent nous guider dans nos décisions, et par là même, nous permettre de mieux nous adapter à des situations nouvelles ». (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 421). En effet, la question que posent Cadet et Chasseigne, en postulat de toute situation rencontrée par un décideur est la suivante: « comment juger et décider, c'est à dire comment traiter des informations en vue de choisir une action permettant d'aboutir à un résultat recherché, alors même que l'incertitude existe ? » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 27).

Cette question fait pleinement écho à la situation d'expression du choix d'orientation en STS ou d'insertion professionnelle des jeunes du niveau terminale des classes de baccalauréat professionnel. Que ce soit plus en amont dans la formation, de façon plus cognitive ou à la dernière minute (heuristique), le processus qui décisionnel est complexe, et à l'origine de nombreuses interrogations pour les équipes pédagogiques.

A l'enseignant d'interjeter: « *C'est dommage, il faut que tu y ailles, t'as tout pour réussir, ça va être facile pour toi* », et à l'élève de répondre par la négative ou tout au plus par une expression faciale qui symbolise sa très forte indécision. Celle-ci plonge alors l'enseignant dans la plus profonde incompréhension: « *Mais pourquoi, explique au moins ? T'as peur ? t'y crois pas ?* » ou pire encore: « *Tu vas le regretter...* ». Ces situations discursives rencontrées à l'approche des inscriptions de *Parcoursup* et leurs grandes variabilités individuelles, illustrent clairement l'incompréhension des enseignants accompagnateurs, face à des processus de décisions individuelles complexes. Choix et réalisation de soi sont alors mis en perspective, avec la crainte pour l'enseignant de manquer d'objectivité et de pertinence, dans l'analyse du processus subjectif décisionnel de l'élève.

L'intérêt pour les situations de prises de décisions puise son origine dans les jeux de hasard et l'estimation des probabilités. En effet, La situation de *conduite de prise de décision* présentée par Cadet et Chasseigne est la suivante: « chaque fois qu'une personne se trouve mise en présence d'actions concurrentes et qu'il lui appartient d'opter pour l'un d'entre-elles. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p.33). Pour le décideur, cela correspond alors bien à choisir une modalité d'action et à la traduire en comportements. Cependant, cette *série d'opérations mentales* réalisée en amont, ce *travail sur les informations*, ne peut être réduit à un instant volitionnel. Tout l'intérêt de l'étude, réside donc dans la précision de la description et de l'explicitation de la *séquence réflexive* qui précède le choix volitionnel. Il faut tenter d'en percevoir la pertinence, ou à l'inverse l'imprécision ou les erreurs. (Cadet & Chasseigne, 2009). Selon Bernard Cadet (2009), pour Grimmon (1972), un « problème de décision se produit lorsqu'un décideur constate un écart entre un état existant et un état désiré, à la motivation aussi bien que le potentiel pour réduire l'écart, alors qu'il existe plus qu'une possibilité d'action qui peut ne pas être immédiatement disponible, que la mise en oeuvre d'une modalité d'action demande une allocation irréversible des ressources, et que les utilités associées à chaque choix sont partiellement ou totalement incertaines. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p.60). Cadet et Chasseigne soulignent en outre, qu'en situation de décision, il faut connaître les paramètres de la situation et identifier clairement ses buts et ses moyens. Ils précisent qu'il faut planifier et mettre en oeuvre des actions de haut niveau cognitif. L'expression du choix impose alors au décideur une évaluation des risques de pertes ou de gains lors du résultat, mais aussi, la prise en compte des chances de réussite. Il apparaît dans ces situations, que l'expression du choix puisse à la fois respecter des axiomes dits *formels* (raisonnements probabilistes), mais que bien plus souvent, les décideurs fassent appel à des fonctionnements plus spontanés (*biais et heuristiques*). Apparaît alors, au sein des Théories Comportementales de la Décision, la dominance des informations traitées subjectivement. Les *Subjectively Expected Utility* contrecarrent les calculs probabilistes des *Expected Utility* (Annexe 5) par la prise en compte, en particulier en cas d'incertitude, d'un *degré de croyance* (Phillips, 1973), ou d'une *croyance subjective* (Hey, 1983). Il est utile de rappeler que les modèles Bayesiens sont particulièrement représentatifs de la *psychologisation* du jugement humain en situation. Ils traduisent les difficultés rencontrées par les individus dans leur capacité à distinguer la valeur des stimuli et à choisir avec pertinence les informations à disposition. Les formules de Bayes sont fortement descriptives de certains biais (non prise en compte des taux de base, conservatisme, effet cadre...), de la non correspondance entre les axiomes formels. Cette variabilité complexe des expressions de la décision trouve une explication dans les processus d'évaluation des états de chose: cette façon d'exprimer *l'égalité des Différences Justes Notables*, le subjectif (la sensation) à partir de l'objectif (la stimulation).

L'incapacité des concepts et des axiomes à expliquer les conduites en situation de décision a amené les chercheurs à interroger les courants de la psychologie, et les théoriciens à chercher des

explications dans les biais des jugements. Les biais sont des épreuves d'estimation de probabilités sous incertitudes et prennent source dans les méthodes d'estimation simplificatrices des décideurs, appelées *heuristiques*. Ces heuristiques de niveau cognitif allégé sont à l'origine au nombre de trois : la représentativité, la disponibilité et l'ancrage-ajustement (Tversky & Kahneman, 1974), mais Cadet et Chasseigne soulignent que les recherches ont engendré l'augmentation du nombre de concepts de biais : plus de 25 en 2005 (Baron).

L'idée de la valeur subjective se retrouve aussi dans la *Prospect Theory* (Tversky & Kahneman, 1992). Elle fait appel aux heuristiques, dans la mesure où les probabilités et les utilités des occurrences sont envisagées comme des pondérations: des *décision weight*. Ces pondérations sont d'ordre psychologiques et cognitives, c'est à dire évaluées par les décideurs. Dès lors, elles permettent d'expliquer certains biais, en faisant appel à des références cognitives. L'introduction des éventualités d'action (les *prospects*) et d'un point de référence d'origine cognitive (le *repère* ou *statut quo*) va permettre le développement de la *Cumulative Prospect Theory*. D'autres heuristiques, l'effet de naufrage, la priorité, ou encore l'escalade de la décision vont venir alimenter les théories des biais et la théorie polyheuristique (Mintz et Geva, 1997). Cette théorie souligne que le contexte de la situation (objectifs, expériences, environnement, ou dispositions personnelles) influence la mise en oeuvre de plusieurs heuristiques de traitement de l'information au sein du processus de jugement.

Pour les classes terminales, on observe que la date limite d'expression de leur choix d'orientation, les amènent à prendre des raccourcis cognitifs, qui semblent légitimisés a posteriori, dans les discours tenus auprès des pairs ou des familles. Le *besoin de clôture* de cette situation d'incertitude semble particulièrement bien représenté par certaines heuristiques, qui demanderaient à être identifiées par un travail plus approfondi. Face à ces processus, il semble prioritaire de situer les interventions auprès des élèves en amont de cette situation cognitivement allégée.

1.3) La Théorie du Jugement Social en situation décisionnelle:

Théorie de Brunswik et théorie d'Esnard

L'un des modèles psychologique à disposition, et qui permet de mieux décrire les processus de jugement est la Théorie du Jugement Social. Brunswik et plus particulièrement Hammond, sont les principaux chercheurs qui se sont intéressés à l'effet des interactions entre l'environnement du sujet et son système cognitif. Ils ont montré que le sujet était en relation avec son environnement par le biais d'indices venant de l'extérieur (remplaçant des stimuli). C'est la relation entre deux variables, l'une proche, les sources d'informations externes ou *indices* et l'autre plus lointaine, le *critère* ou variable à

juger, qui en interaction probabiliste avec l'environnement, se combinent pour permettre au sujet d'exprimer un choix. Là encore, l'apport de la psychologie cognitive a fortement influencé ce modèle, accordant toute sa place à la pondération individuelle et subjective des indices, au sein des processus de jugement. Le *modèle de la lentille* est conçu comme le représentant de l'unité de base du fonctionnement psychologique (Brunswik, 1952, 1955). Il permet de représenter le système composé du décideur, de son activité de jugement et des interactions avec l'écologie. Ce modèle de Théorie du Jugement social devrait permettre une meilleure description des processus cognitifs des jeunes en situation décisionnelle d'orientation. En effet, comme nous l'avons vu plus en amont, l'expérience du lycée professionnel agricole n'est pas sans influence sur la construction de l'individu. L'influence de l'institution, de la famille, des pairs et, plus saillante encore avec l'avancée de la formation, des professionnels côtoyés en Période de Formation en Milieu Professionnel, font partie des indices pondérés par le décideur.

Concernant le champ de recherche du jugement social, il apparaît important de citer ici les travaux d'Esnard. Elle s'intéresse aux processus de traitement et de régulation des informations activées en contexte engendrant des conduites sociales d'évaluation. Elle propose de mettre en évidence les *caractéristiques contextuelles* qui génèrent des motivations spécifiques à traiter les informations qui, une fois régulées *cognitivement* ou *socionormativement*, influent fortement l'expression des choix. Dans son propos, deux conceptions du jugement social s'articulent. La première distingue les *jugements* en tant qu'outils de *formation d'impression* ou *prises de décision*, et *l'évaluation* en tant que *recherche active d'informations* ou *génèse d'une opinion*. La seconde, distingue le jugement au *sens large* (se forger une opinion), du jugement au *sens strict* (prise de décision volitionnelle). Esnard rappelle que le jugement social ne relèverait de la *pratique d'évaluation* que lorsqu'il s'inscrit dans des *pratiques formelles, instituées* telles que par exemple l'orientation scolaire. Par conséquent la présence de la norme sociale, inférente à la formation individuelle du jugement en société, est à interroger. Dans un deuxième temps Esnard propose, dans le *traitement et la régulation* de l'information, de s'intéresser aux *traits de personnalité* qui, comme caractéristiques individuelles, inféderaient fortement dans les valeurs de l'individu et ipso facto dans le processus d'évaluation des informations. Dans ses travaux elle réaffirme, que les motivations sociocognitives des acteurs conditionnent les modes de traitement des informations sociales. Même si les motivations sont l'objet du prochain chapitre de cette recherche, il s'avère utile à cette étape, de rappeler que pour Fiske (2008), *les motivations sociales de base* sont au nombre de cinq: *appartenir, comprendre, contrôler, valoriser et faire confiance*. Le contrôle, est entendu par Fiske dans le sens de percevoir un *lien clair entre comportement et résultat (se sentir compétent et efficace)*. Nous retrouvons ici des concepts rencontrés plus en amont comme le sentiment de compétence, source de motivation dans la réalisation de soi, de *son* projet vocationnel, ou encore dans la réduction de l'indécision. Enfin, Esnard ouvre le champ d'analyse de la *motivation à comprendre*, qui conçoit une articulation entre le niveau cognitif et le niveau normatif dans les régulations des jugements. Elle

rappelle qu'il faut s'appuyer à la fois sur un arrière-plan théorique et méthodologique solide, mais aussi sur une analyse serrée et complexe du contexte d'insertion sociale de l'évènement et de la situation étudiée. Pour autant, le champ théorique du jugement social nous apprend que, même si les modèles constituent de bonnes approximations du jugement, le jugement humain est inconsistant. Cette inconsistance est en corrélation avec l'incertitude en situation de décision, et la pondération des indices de l'écologie diffère fortement d'un individu à l'autre.

1.4) La Théorie Fonctionnelle de la cognition en situation décisionnelle : Théorie d'Anderson

Cadet et Chasseigne abordent aussi les processus de jugements et de prise de décisions grâce à la Théorie Fonctionnelle de la Cognition (Annexe 8). Vaste programme qui, comme les trois précédents modèles proposés par ces mêmes auteurs, ne sera ici que brièvement décrit. En effet, l'objectif est simplement d'explicitier l'intérêt de ce modèle pour la situation de choix qui nous concerne. Espérer atteindre la maîtrise, même partielle des tenants et des aboutissants de ces théories, demanderait bien évidemment, un travail beaucoup plus étendu et approfondi.

Selon Munoz-Sastre, Igier, Gauche et Girard (2009), Anderson est à l'origine des recherches des *lois psychologiques* du traitement et de l'intégration de l'information, dans lesquelles ré apparaît l'analyse de la relation *stimuli* (sociaux)-*réponse*, mais sous forme de *scales* (ou *scales-values*). La recherche de l'algèbre cognitive (*grandeurs-addition*, *grandeurs produit*, *grandeur quotient* ou encore *moyenne*) devient prédominante, et l'intégration de l'information par le décideur est décrite sous la forme d'une *contre-valeur psychologique* individuelle des stimuli perçus. Anderson (1982) présente un diagramme de traitement de l'information en trois étapes : la *valuation* (représentation psychologique du stimulus externe), l'*intégration* (génèse psychologique de la réponse implicite) et enfin la *réponse* (partie observable de la décision). Les objectifs individuels infèrent sur ces trois étapes et amènent le sujet à exprimer une réponse de construction de type multi-déterminé. La *valuation* ou création d'une valeur subjective est à l'origine d'une représentation d'un stimulus extérieur (physique ou social) et dépend des objectifs du décideur, de sa biographie ou encore de son état d'émotion et de motivation. La *valuation* assigne alors une *contre-valeur* psychologique qui permet d'exprimer sous la forme d'une *fonction de valuation*, la *commensurabilité* des divers stimuli, (Munoz-Sastre, Igier, Gauche et Girard, 2009). L'*intégration* (Annexe 9), permet la régression de la détermination multiple à la réponse unique implicite du décideur. Là encore, une deuxième étape de pondération peut avoir lieu, si jamais le sujet accorde différentes importances aux sources d'informations extérieure. Elle symbolise elle aussi, le caractère multi-déterminé du jugement en situation de décision. Enfin, la *réponse*, dernière étape d'étude

des fonctions cognitives de jugement, transforme l'implicite en activité observable (discours ou action). La grande variabilité des *scales values* de valuations et d'intégrations, ainsi que celles des opérations cognitives individuelles qui modélisent des situations diverses, fait apparaître des modèles complexes, mais qui *toutes choses égales par ailleurs* retracent relativement bien les processus cognitifs rencontrés. Pour la TFC « La recherche de la généralité est d'un ordre beaucoup plus élevé, elle concerne, par les sujets intégrant l'information, la mise en œuvre d'une algèbre cognitive générale et ceci de façon beaucoup plus fréquente et étendue de ce qui a pu, par le passé, être imaginé. » (Anderson, 1974, cité par Cadet & Chasseigne, p.52). Le propos d'Anderson ci-dessus repris plusieurs décennies après, est encore riche de sens et d'espoir pour les encadrants qui tentent d'aider au mieux les apprenants de LPA dans la construction de leurs choix. Les caractéristiques de ce modèle semble lui conférer une grande pertinence pour approcher l'une des principales situations d'incompréhensions professionnelles des équipes pédagogiques de LPA.

Alors que certaines théories du jugement et de la décision (TCD) centrent leur intérêt sur les processus cognitifs dans une visée plus explicative des phénomènes, d'autres (TJS et TFC) cherchent par des moyens d'évaluation en constant perfectionnement, à décrire les interactions fonctionnelles mises en œuvre entre les situations quotidiennes rencontrées et les satisfactions individuelles perçues. Cependant, pour toutes ces théories, il est particulièrement intéressant de noter que parmi les variables indépendantes saillantes des fonctions psychologiques et cognitives qui régulent les processus de jugement et d'expression de la décision, les motivations individuelles des décideurs semblent particulièrement influentes sur le traitement cognitif des informations.

« En matière de prévision, le jugement est supérieur à l'intelligence. L'intelligence montre toutes les possibilités pouvant se produire. Le jugement discerne parmi ces possibilités celles qui ont le plus de chance de se réaliser. » (Le Bon)

2) *De la motivation à la volition :*

2.1) *Origines et implications de la motivation :*

2.1.1) *Définitions du concept de motivation :*

La popularité du terme de motivation n'a cessé de grandir depuis maintenant presque un siècle. Son grand intérêt, pour certains, sa surutilisation pour d'autres, proviennent pour beaucoup de son implication permanente dans les conduites humaines. L'espoir de comprendre ce qui *pousse* ou *tire* vers

l'engagement et la réussite, ou la crainte de ne pas maîtriser les origines des comportements psycho-sociaux imprévisibles restent aujourd'hui encore, une intense motivation pour l'Homme. Etymologiquement, *moveo* signifie mouvoir et épistémologiquement, on ne peut que comprendre et se réjouir de cette *méta-attitude* : *il s'émeut de comprendre pourquoi il se meut*. L'abondance des situations et des ressorts psycho-sociaux de la motivation, a engendré l'abondance des concepts *synonymiques* de la motivation, ainsi que de théories dites *motivacionnelles*. Selon Fenouillet (2006), il existe plus de 101 théories de la motivation et il parle encore à l'heure actuelle pour imaginer ce concept, d'un *construit hypothétique, de formes multiples*. Selon Roussel (2000), Toulouse et Poupart parlaient déjà en 1976 de la *jungle* des théories de la motivation au travail, alors qu'en 1981, Kleinginna recensait 140 définitions du concept de motivation.

Pour Muchielli (2011), « motiver, c'est intervenir de différentes façons pour stimuler un des ressorts inconscients participant d'une manière ou d'une autre à la construction des significations et mettre du même coup en branle le phénomène social complexe qu'est la conduite humaine » (Muchielli, 2011, p.122). Il précise que les ressorts *inconscients et irrationnels* de la conduite humaines sont nombreux, *innés* (biologiques, affectifs, inconscients...) ou *acquis* (affectifs, sociaux, culturels, inconscients...), et qu'ils dépendent des interactions et des situations. L'étude de ces phénomènes demande pour Muchielli une approche *qualitative, psychologique* (percer les mécanismes de défense individuelle) et *sociale* (étude systémique des boucles d'interactions).

Pour Fenouillet (2017), expliquer un comportement, revient à se demander pourquoi un individu agit. Pour les philosophes (Aristote, Platon, Epicure...) et les psychologues du début du XX^{ème} siècle (Mc Dougall, Thorndike, Hull, Pavlov...), les raisons du comportement sont purement personnelles. Pour Fenouillet, et c'est là une notion qui complète l'approche précédente de Muchielli, la raison rapproche les individus des résultats positifs de leurs actions et éloignent ces derniers des résultats négatifs issus de leurs conduites. L'avancée des recherches sur la motivation, qui avaient débuté sur des bases empiriques par l'étude des comportements, permet aujourd'hui d'observer le concept de motivation sous de nouveaux angles (subjectif et cognitif, mais aussi situationnel et interactionniste) et de mieux expliciter les forces (interne et externe) en cause.

Pour Vallerand (1993), le concept de *motivation* représente « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand, 2003, n°41/42, pp. 99-114). Fenouillet souligne que l'intérêt descriptif de cette définition est grand, mais il souligne cependant son manque de prédiction. Pour ce dernier, le processus de *comment et pourquoi* apparaît-elle ? ne pourra être mis à jour qu'au niveau de chaque théorie motivationnelle. Même si potentiellement le champ d'application de la motivation couvre l'ensemble des activités humaines, il serait vain et source d'erreur, de chercher à

fournir une loi générale valide pour tout cas particulier du concept de motivation. Il faut souligner le *paradoxe du niveau théorique* qui pour la motivation est celui *du particulier, de l'exception*. La pertinence revient dans ce champ conceptuel à chercher l'intérêt d'une théorie, son *unicité explicative*, qu'elle se situe au niveau de l'individu ou de la situation. Car cet intérêt « n'est pas seulement de pouvoir expliquer après coup un phénomène, il est de surtout pouvoir le prédire » (Fenouillet, 2017, p.107). Pour Fenouillet (2012), « la motivation désigne une force intra individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Lieury & Fenouillet, 2013, p. 5). Cette définition met bien en lumière la caractéristique *intra* (interne à l'individu) de la force motivationnelle qui, activée par des déterminants psycho-sociaux, sera à l'origine de quatre effets : Le *déclenchement*, l'*orientation*, l'*intensité* et enfin la *persévérance* du comportement. Concernant les déterminants de la motivation, deux grandes familles sont distinguées par les différentes théories des motivations : Les besoins *biologiques* incarnés par un *manque* (faim, soif,...) et les besoins *psychologiques* à l'origine d'une *insatisfaction*. Avec une fonction vitale pour l'individu en société, finalement reconnue par les théoriciens pour les deux besoins, ils se différencient dans leurs différentes *temporalités* ainsi que dans leurs différentes *permanences*. Fenouillet relève avec quelle fugacité la soif peut être comblée pour s'abreuver ou pour survivre, alors que beaucoup plus long est le processus d'insatisfaction sociale d'un individu élevé tel *Les enfants sauvages* (Malson, 2003). Les familles *des besoins* sont très présentes dans les théories de la motivation et sont à l'origine de nombreux classements. L'un des plus célèbres est la *pyramide* de Maslow (Annexes 13-16) qui illustre la théorie des besoins à l'aide de cinq déterminants : biologique, sécurité, social, estime et réalisation de soi. Pour Maslow, ces déterminants sont à l'origine d'un manque ou de la conscience d'un manque : une *insatisfaction*. Par la suite, Pieron et Murray, dans les années 30 ont aussi proposé un classement assez exhaustif des besoins fondamentaux humains. Pour Murray (1956), « un besoin est un état de tension insatisfaisant lié à une nécessité existentielle (biologique, psychologique ou sociologique), orienté vers une catégorie d'objets satisfaisants qui pousse l'individu à rechercher un état d'équilibre plus satisfaisant par l'atteinte d'objets appartenant à un certain ensemble » (Muchielli, 2011, p.26).

Pour les auteurs tour à tour invoqués, Fenouillet, Lieury, Muchielli ou encore Vallerand, la motivation est donc de *significations*, de formes et de modèles *multiples* et apparaît comme un *puzzle de besoins en interaction* (Fenouillet, 2017). Face à cette profusion de théories et d'analyses, toutes pertinentes *en situation*, il est sans doute important de recentrer l'intérêt de ce travail sur l'identification des déterminants des ressorts de la motivation en situation de choix d'orientation ou d'insertion au sein de l'institution scolaire. Pour ce faire, il est indiqué par ces mêmes auteurs que l'identification du contexte de mise en mouvement des forces *extra* et des processus subjectifs et cognitifs des forces *intra*, devrait permettre de répondre à ces attentes. Après un bref rappel historique de l'évolution des

recherches et donc des concepts, qui remonte jusqu'aux besoins primaires dans le point suivant, ce sont les besoins secondaires ou psychologiques en jeu dans les processus motivationnels, qui seront l'objet de ce travail. Que ce soient *les significations* de Muchielli, le modèle *cognitif* de Deci et Ryan ou encore le *modèle intégratif* de Fenouillet, tous ces travaux portent leurs attentions aux *motifs* secondaires ou psychologiques.

2.1.2) The « strength into » : from instinctive to flowing : théories innéistes (Théorie de Panksepp, théorie de Mc Dougall) et théories behavioristes (théorie de Hull, théorie de Skinner)

Les premières études sur la causalité du comportement humain ont fait émerger le concept *d'instinct*. L'instinct fait partie du champ des conceptions innéistes et à ce titre, il se classe parmi les besoins biologiques des facteurs de la motivation. Pour les théoriciens de ce courant, c'est *la nature humaine* qui détermine le comportement. Il semble que l'on puisse retracer l'ancrage de cette théorie dans l'approche de Darwin (1877), lorsqu'il précise que : « L'homme peut généralement et aisément distinguer entre les règles normales ou supérieures et inférieures. Les supérieures sont fondées sur les instincts sociaux et se rapprochent du bien-être. Les règles inférieures se rapportent à soi » (Fenouillet & Lieury, 2013, conférence). Le terme de *besoins biologiques fondamentaux* correspond à trois idées principales : la nécessité vitale, la présence d'une tension qui cherche à satisfaire ce besoin et enfin, la catégorisation des besoins spécifiques. Cette catégorisation des besoins biologiques, est intégrée dans les classements des besoins fondamentaux évoqués dans le chapitre précédent. Concernant l'instinct, ses caractéristiques sont : son absence de changement, son appartenance propre une espèce. L'instinct n'a pas non plus besoin d'un processus d'apprentissage, il provoque une action dirigée sous forme de réflexe inné et à l'exemple d'un processus heuristique, il serait allégé cognitivement. Les instincts sont inscrits dans la structure cérébrale des individus et déclenchés par des signaux extérieurs spécifiques, qui sont à l'origine du comportement instinctif.

Pour Mc Dougall (1908), auteur à l'origine d'une théorie des instincts, « l'instinct est une disposition physiologique héritée ou innée qui détermine son possesseur à percevoir ou à être attentif aux objets d'une certaine classe, d'être en proie à des excitations émotionnelles d'une qualité particulière lors de la perception de ces mêmes objets, et d'agir en fonction de cette perception d'une façon particulière ou pour le moins d'avoir une impulsion d'action du même ordre. » (Fenouillet, 2017, p.11). Pour ce même auteur, les instincts son différentiables par l'identification du but qu'ils poursuivent.

Pour Panksepp (2011) il existe sept grands *systèmes émotionnels instinctifs*, qui grâce à l'avancée des recherches des neurosciences et de la neurobiologie en particulier, peuvent être reliés aux

structures cérébrales et aux neurotransmetteurs correspondants. Il souligne aussi que l'émotion n'est pas incompatible avec les motivations et qu'un degré *d'excitation élevée* correspond à un système de *motivation exacerbée*, à l'origine d'un sentiment émotionnel fort (Colère, peur, amour...). L'autre concept apparu en Europe au début du XX^{ème} siècle et en lien, lui aussi, avec une excitation corporelle, est le concept de *pulsion*. Pour les psychanalystes Freudien, une pulsion est un processus dynamique consistant en une poussée (charge énergétique), qui fait tendre l'organisme vers un but. L'état de tension est, comme pour l'instinct, un état à supprimer par la réalisation de l'action pulsionnelle. Comme l'instinct, les pulsions sont transformées par des « mécanismes de défense » multiples de protection du self de l'individu.

Avec l'arrivée du courant behavioriste, le concept de *drive* va s'imposer en tant que valeur explicative du comportement. Dans ce courant, les conduites ne sont plus innées, mais acquises, au moyen de renforcements et de stimuli, administrés au sein d'une phase d'association (Pavlov (1927)). Les théories de l'apprentissage behavioriste ont engendré de nombreux outils pédagogiques, et les référentiels par compétences de l'enseignement professionnel en sont un exemple. Ils prennent en effet leurs origines dans les démonstrations de Skinner et Thorndike, qui ont montré qu'un renforcement positif amenait à la répétition de l'acte, alors qu'un *feedback* négatif, engendrait un changement du comportement (l'individu cherchant en priorité la satisfaction).

Pour Hull (1943), les besoins et leurs tension engendrées poussent à l'action. La recherche de l'équilibre physiologique homéostatique est un but motivationnel qui engendre un *potentiel de réaction* ou une *performance*, dont l'intensité est fonction du stimuli-réponse et du drive (Annexe 10). Dans certaines situations, peut apparaître un drive dit *secondaire*, reconnu aussi sous la forme d'anxiété ou d'incitation. D'autres concepts ont vu le jour à la faveur des recherches psychologiques et cognitives tels que *l'intérêt*, la *curiosité*, le *niveau d'aspiration*, le *besoin d'accomplissement*, ou encore *l'apprentissage social*. Cependant, ils demandent d'autres traitements du fait de leur *impureté*, en particulier dûe à leur appartenance à des processus plus chargés cognitivement et culturellement. A ce titre, ils feront, pour certains, l'objet de plus de précisions dans les chapitres suivants.

Enfin, l'un des derniers champs de recherche de la motivation, a permis d'identifier le concept du *flow*. Le *flow* renvoie à l'idée d'une immersion totale de l'individu dans la tâche, source réelle de plaisir et d'autonomie cognitive. Depuis le début du XXI^{ème} siècle, plusieurs chercheurs ont caractérisé des séances de jeux vidéo ou des situations de travail de groupe, qui seraient des *situations optimales de l'expérience humaine* permettant une *fluidité émotionnelle intense* (Csikszentmihalyi, 2000). Les travaux tentent actuellement de mesurer l'impact du niveau de *flow* (absorption cognitive ou immersion), sur le *sentiment de bien-être subjectif*, la *dilatation de l'égo* ou encore, la *perception altérée*

du temps. Ces derniers concepts étant eux-mêmes potentiellement à l'origine d'un *sentiment enthousiasmant* (Heutte, 2010), d'*efficacité* et de *liberté*, donc d'*autonomie de l'individu*.

2.1.3) Les significations de la motivation : théorie de Muchielli

Pour reprendre une situation évoquée plus en amont dans ce travail, passer à l'action suppose de donner un sens à cette activité (*ça là, ça sert à quoi ?* demandait l'élève). Une action vide de sens ne peut engager l'acteur à la réaliser et encore moins à la réitérer. A ce sujet, Muchielli précise que si une action manque de sens ou pire engendre chez les individus une signification négative, pourquoi ne pas lui en donner une autre ? pourquoi ne pas changer *la signification* que le sujet porte à cette activité. L'approche de la motivation par les significations est alors triple. Premièrement elles permettent d'explicitier les déterminants du contexte dans lequel l'individu s'engage ou ne s'engage pas. Une force inter aurait précisé Fenouillet, à l'exemple de l'importance donnée au niveau II (BTS) par l'environnement : l'institution ou plus localement l'établissement, la famille, les pairs ou encore l'entreprise par le biais du tuteur. Deuxièmement elles permettent d'identifier le niveau de significations données par l'individu lui-même à l'objet, la *considération donnée* précise Muchielli, une force *intra* aurait dit Fenouillet. Ces significations rappellent en arrière-plan, les concepts de *l'approche cognitiviste* dans sa phase de *pondération* ou encore de *valuation* qui influent sur le traitement de l'information. Enfin, la troisième dimension des significations à prendre en compte selon Muchielli, est la formation du *sens de la situation*, qui s'établit en fonction des besoins du sujet. Pour comprendre le sens de la pratique mise en œuvre par un individu, Muchielli propose une grille de lecture à partir des *différents contextes humains* : le niveau biologique, affectif, cognitif, social, culturel et enfin *imaginaire-idéal*. La naissance du sens des significations est ainsi explicitée par l'auteur en reprenant l'approche des quatre contextes de l'Action selon Parsons (1964) : biologique, psychique, social et culturel. Précisons que l'on retrouve ici, les concepts des besoins fondamentaux de Maslow (1943). Cette troisième dimension des significations de Muchielli intègre aussi la complexité des influences motivationnelles de l'environnement. Pour lui, les causes sont multiples, le biologique n'est jamais *pur* (Fenouillet, 2017) mais enchevêtré avec l'affectif, le social, le culturel et l'idéal. Les causes interviennent en système, c'est-à-dire en se bouclant sur elles-mêmes (Muchielli, 2011), causalité circulaire du paradigme de la complexité appliquée en sciences humaines (Morin, 1990). Les interactions entre facteurs motivationnels et contraintes extérieures sont aussi soulignées dans l'approche de Nuttin (1971). Pour lui, les échanges des *a priori*, vides de contenu pour l'individu, se font avec le monde et orientés vers ce dernier. C'est la structure du monde qui guide ces échanges et qui modèle petit à petit ces interactions qui répondent aux besoins des individus.

On peut voir dans ces approches interactionnistes et systémiques, certaines origines des théories de l'évaluation cognitive de Deci-Ryan ou du modèle *intégratif* de Fenouillet qui, en parallèle du travail d'adaptation de la pyramide des besoins de Maslow par Vallerand, viennent compléter les théories motivationnelles. Tout en gardant comme référence les grandes familles des besoins humains à l'origine du déclenchement des processus motivationnels, il convient de mettre en lumière les déterminants qui caractérisent les théories et modèles psychologiques de la motivation.

2.2) Les besoins psychologiques ou motifs primaires ou secondaires : Théorie de Schutz et théorie de Fenouillet et Lieury

Avec l'avancée de travaux circonscrits au champ des dynamiques motivationnelles des besoins psychologiques, il semble que se dessine aujourd'hui des généralisations théoriques pertinentes. « Plusieurs théories tournent autour de l'idée que ce sont des besoins cognitifs simples mais essentiels qui régissent les motivations ». (Fenouillet & Lieury, 2013, p. 172). Pour Fenouillet et Lieury, la *dynamique* des comportements et des conduites humaines répond à trois besoins psychologiques fondamentaux : Le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination et enfin, le besoin de la relation sociale. A cela, s'intercalent des *motifs* secondaires à ces besoins, comme la motivation intrinsèque ou extrinsèque, l'estime de soi ou encore l'attribution. Des mécanismes cognitifs orientent les besoins, régulent et intègrent les motifs secondaires qui suscitent à leurs tours, décision et volition chez l'individu. Dans le champ des besoins psychologiques fondamentaux, la potentielle prédiction des décisions et des comportements passe par l'éclairage des motifs secondaires (au sens de Fenouillet et Lieury) de la motivation.

2.2.1) *Besoin de compétence cognitive et sociale :*

2.2.1.1) Motif d'accomplissement et niveau d'aspiration : Modèle d'Atkinson

Pour ces théories, la motivation de l'individu dépend de l'attente de réussite et de la valeur de la réussite. Fenouillet précise que la théorie du besoin d'accomplissement se rapproche du concept de *niveau d'aspiration* et des travaux de Lewin. Elle trouve ses origines à la fois dans les théories motivationnelles de l'*Expectation-value* mais aussi dans les travaux plus psychologiques de Mc Clelland et de Murray. En effet, ces derniers, grâce au *Thematic Apperception Test* (TAT) utilisé pour révéler les complexes inconscients, mettent en lumière le concept de *besoin d'accomplissement*. Ces besoins sont

nombreux (accomplir, se surpasser, franchir...) et sont accompagnés d'actions pour les réaliser (se fixer, essayer, ...). Mc Clelland (1953), en utilisant ces besoins et le TAT, a poursuivi l'étude du *besoin d'accomplissement* par la théorie du *Need for Achievement* (Annexe 11). Atkinson a particulièrement travaillé dans cette direction en développant un modèle de type *algébrique*, qui rappelle en arrière-plan les modèles comportementaux de la psychologie du jugement (EU et SEU). La formule la plus aboutie du modèle algébrique d'Atkinson se présente sous la forme multiplicative suivante : $Ta = (Ms - Maf) [P_{sx} (1 - P_s)]$, (Annexe 11). Elle souligne en particulier la forme multiplicative des concepts en jeu. Elle met en avant que la *Tendance* à l'accomplissement d'une action par un individu est fonction de l'équilibre entre le besoin d'accomplissement et le niveau d'anxiété lié à l'échec de cet individu. De même, sont aussi en jeu le contexte de l'action, son environnement, ainsi que sa temporalité. Gunter (2006), enseignant chercheur à l'université de Fribourg, a travaillé sur l'hypothèse de prédiction de l'évolution de la motivation scolaire chez les adolescents. Malgré la multiplicité des composantes et des déterminants de la motivation, il montre que le concept *d'aspiration aux études* est plus prédictif du *sentiment d'utilité* du travail académique et de la *volonté* à fournir ce travail scolaire, que les sentiments *d'évaluation* ou de but *d'apprentissage*.

2.2.1.2) Motif d'attribution, d'implication et locus de contrôle : théorie de Wiener, Théories de Nicholls

La théorie de l'attribution, qui doit ses origines à Heider (1958), cible deux concepts comme cause de réussite ou d'échec : le *pouvoir* (capacité du sujet), et *l'effort* (fournit par ce même sujet). Des indicateurs (les réussites antérieures, la perception de tension, la stabilité des résultats...) vont inférer les capacités perçues et les capacités objectives du sujet. Le résultat des forces en jeu en situation d'expression de la motivation sera fonction : des forces personnelles de l'individu (intra) et des forces environnementales (extra). Le *pouvoir* (ou *aptitudes*) perçues par l'individu, sera fonction des significations données à l'effort, à la réussite ainsi qu'à la perception de cette réussite. Cette perception peut dépendre de nombreux indicateurs comme par exemple l'expérience passée mais aussi les forces extérieures liées à l'environnement. En 1989, Wiener va classer plus précisément ces indicateurs en deux catégories à doubles occurrences chacune : la *stabilité* (stables / instables) et la *contrôlabilité* (contrôlable/incontrôlable) qui vont à leur tour être auto-attribuées par le sujet lui-même, sous forme d'attribution externe ou interne. L'élève qui réussit régulièrement (stable) par un effort constant (contrôlable) à ses examens, accordera plus facilement la responsabilité de l'échec à un entretien d'évaluation à la mauvaise humeur du jury ou à la chance (tous deux instables, incontrôlables et de causalité externe). L'élève qui échoue fréquemment, percevra la situation comme extrêmement décourageante, source d'amotivation ou pire de résignation. La résignation abordée comme

conséquence, se retrouve au carrefour de plusieurs processus. A ce titre, elle sera réabordée dans les chapitres suivants et en particulier celui sur l'auto-détermination. Cependant, il semble ici important de préciser que Wiener reprend dans sa théorie, le concept de *locus of control* (Rotter, 1966), intitulé aussi *locus de causalité*. Le locus de contrôle reprend le principe de la causalité interne ou externe et le positionnement de l'individu par rapport aux indicateurs. Il permet de prendre en compte l'interprétation des significations individuelles qui value les indicateurs lors de leur intégration. L'auteur va aussi corréler le concept d'*affect* à l'attribution, en tant que *médiateur motivationnel* lié aux émotions engendrées par la performance, la réussite ou l'échec.

La théorie de l'implication peut être illustrée par les travaux de Nicholls (1984) qui cible deux concepts facteurs d'influence sur les processus motivationnels : L'*effort* et la *compétence* pour atteindre la performance. En fonction des stades d'évolution du sujet (enfant, adolescent ou adulte) mais aussi du type d'implication du sujet dans l'activité (pour l'égo ou pour l'activité elle-même), on observe une grande variabilité dans l'intensité de la motivation à atteindre la performance, ainsi que dans la persistance du phénomène de motivation. En situation scolaire, il semble que la comparaison sociale (pour l'égo) soit positivement en jeu dans l'atteinte de la performance, ce qui rejoint le concept de la *facilitation sociale* des théories de l'apprentissage. Mais cette comparaison égotique est en relation de causalité négative avec la persistance du phénomène motivationnel, l'implication pour la maîtrise de l'activité étant seule garante d'un effort durable. A cela, s'ajoute la tranche d'âge des sujets concernés, à l'exemple des adolescents qui auront toujours tendance à se considérer comme plus performants, s'ils atteignent une performance sans avoir fourni d'effort en amont. Cet effort étant considéré par les adolescents comme une caractéristique de faible compétence individuelle (c'est les nuls qui travaillent), sauf si l'individu éprouve un intérêt d'enfant (curiosité) ou d'adulte (passion ou plus grande maturité). Dans les deux cas c'est l'absence de contrainte, telle une activité ludique choisie et pratiquée en pleine autonomie, qui est source de motivation.

2.2.1.3) Motifs de buts et résignation : Modèle de Dweck et Leggett et théorie de Shutz

Dweck et Leggett (1988), proposent un modèle proche de celui de l'implication de Nicholls pour décrire et expliquer la motivation. Il cible deux concepts de *buts* ou d'*objectifs* : le *but d'apprentissage* et le *but de performance*. De la même manière, l'individu qui a pour *but* de maîtriser un champ de compétence, s'investira plus fortement (intensité) et plus longtemps (durée) qu'un individu ayant pour *but* de performer ponctuellement. Les auteurs vont aussi faire avancer la recherche sur les concepts de la *résignation* et de la *résignation apprise*, en éclairant le fait que des individus au but de performance seront plus à même d'adopter un comportement résigné, et que les caractéristiques

individuelles infèrent sur cette tendance à la résignation. Leurs travaux sur la résignation vont amener Dweck et Leggett à se rapprocher d'autres théories, comme celle de l'*attribution*. « Nous pouvons constater que ces trois types de but (le troisième étant l'accomplissement) permettent à l'heure actuelle de faire le lien entre de nombreuses théories (motivation d'accomplissement, d'implication, d'attribution, de résignation et de motivation « in » ou extrinsèque) ce qui reste très intéressant dans un champ théorique aussi éclaté. » (Fenouillet, 2017, p.51).

La théorie de Schutz propre aux besoins *interpersonnels ou relationnels* fondamentaux, distingue trois besoins psychologiques et sociaux : l'inclusion sociale, le contrôle des relations interpersonnelles et enfin l'affection partagée avec autrui. Pour Schutz, ces besoins répondent principalement à un besoin d'équilibre, qui peut devenir source d'insatisfaction psychique à l'origine de la motivation à agir d'un individu. Cette théorie de type développemental qui demanderait un travail d'explicitation plus important afin de cerner toutes ses dimensions, pourrait prendre place comme nous le verrons plus en aval dans le modèle intégratif de la motivation de Fenouillet. En effet, à l'instar de la théorie des *buts d'apprentissage* explicitée plus loin, ces besoins pourraient entrer en jeu dans une dimension extrinsèque de la motivation, une détermination *extra* par rapport au self, tel l'apprentissage pour l'égo.

2.2.1.4) Motif d'auto-efficacité, d'estime de soi, de compétence perçue et de SEP : Théorie de Bandura et de Deci et Ryan

En parallèle de la théorie Freudienne de l'*égo*, James a mis à jour l'importance du concept de *l'estime de soi*. Les recherches qui s'en sont inspirées ont mis en lumière les concepts de *besoin d'estime (self esteem)* : Le sujet souhaite être compétent dans un domaine, dans lequel autrui et lui-même peuvent percevoir cette compétence et l'évaluer. Comme vu précédemment, Nicholls a contribué à sa façon au développement de ce courant en travaillant sur l'égo. A l'heure actuelle, il faut ajouter à ces avancées, la théorie de *compétence perçue* de Deci et Ryan.

Pour BANDURA, un des principaux acteurs dans le domaine de la *self esteem*, la motivation d'un individu est pilotée par son *Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Ce Sentiment d'Efficacité Personnelle dépend pour l'individu de *sa capacité d'anticipation* des résultats, et de sa propre *norme de référence de compétence*. L'individu détermine alors un *écart*, génèse d'une insatisfaction motivante et d'une anticipation positive dû au résultat à venir : le *feed-back +*. Bandura nomme cette *expectation positive* le *Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Le cercle de génèse du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) peut facilement devenir vertueux, au regard de réussites mentalement satisfaisantes pour

l'individu. Deux caractéristiques importantes sont à souligner pour le Sentiment d'Efficacité Personnelle : les buts favorisent l'activation du Sentiment d'Efficacité Personnelle, et en particulier les buts précis et à court terme, puisqu'ils permettent plus que les objectifs à long terme et/ou imprécis, de comparer son niveau de compétence subjectivement *valué* à la norme de la situation subjectivement *interprétée*. La théorie de l'auto-efficacité de Bandura satisfait un besoin qui répond à des *ressorts sociaux*, et le concept d'*auto-efficacité* tient une place centrale (épistémologiquement bien différencié de ceux de compétence ou de capacité). Pour Bandura (2003) : « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. », et « l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, la croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes » (Bandura, 2003, cité par Rondier, 2004, n°33/3, p.475). La motivation d'un individu dépend donc de ses performances (présentes ou passées) dans une activité ou un domaine d'activité, mais influencées fortement par l'auto-évaluation qu'il fait de ces dernières. L'auteur souligne que cette *croyance* peut dans certains cas (fréquence élevée par exemple), gagner plusieurs domaines de compétences de l'individu. Dans ce processus, d'autres facteurs interviennent : l'observation de l'autre, le niveau d'expertise de la source de comparaison, son propre niveau d'expertise lors de son auto-évaluation, ou encore le niveau émotionnel du sujet en situation de réalisation de l'activité ou de projection de résultats (d'expectation de réussite ou d'échec). Dans ses travaux, Bandura intègre aussi la relation entre auto-efficacité et objectifs. Les performances évaluées, étant plus à même d'être atteintes par un individu ou un groupe, dans le cas d'un objectif fixé en amont. Les caractéristiques de cet objectif comme sa difficulté ou sa spécificité influent aussi sur l'atteinte de la performance.

Filisetti (2005), enseignante chercheuse à l'université de Grenoble, souligne l'implication majeure du sentiment de compétence sociale sur la motivation des élèves. Elle étudie les causes et conséquences des *buts sociaux* des élèves comme le désir de se faire accepter des autres (Wentzel, 2002). Elle précise qu'une démarche positive avec autrui et que le niveau d'intérêt pour autrui (sentiment d'efficacité social évalué) sont des facilitateurs de l'intégration dans le groupe de pairs et des sources, par leurs *feed-back +*, d'"augmentation d'estime de soi. .

Pour Fenouillet et Lieury, le Sentiment d'Efficacité Personnelle explique l'engagement dans l'action par le renforcement interne de son sentiment d'efficacité dans un domaine. L'évaluation du niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves dans les domaines académiques ainsi que les domaines sociaux, sont des prédicteurs des comportements et des conduites face aux apprentissages et au sein de l'institution. Comme pour de nombreuses évaluations qualitatives en Sciences Humaines et Sociales, Fenouillet et Lieury préconisent l'utilisation d'une *Lickert Scale* (Lickert, 1932) pour l'évaluation psychométrique du Sentiment d'Efficacité Personnelle sur le terrain scolaire. Fenouillet et Lieury

(2013) précisent aussi, à propos du Sentiment d'Efficacité Personnelle *scolaire* que « les résultats montrent des corrélations plus élevées avec le sentiment d'efficacité relatif à l'autorégulation » mais qu'en revanche « le sentiment d'efficacité relatif au domaine social est peu corrélé » (Lieury & Fenouillet, 2013, p. 99). Cette notion d'autorégulation nous renvoie à un autre besoin psychologique influent dans les processus d'autorégulation, le besoin d'autonomie.

2.2.2) *Besoin d'autonomie* :

2.2.2.1) **Motif de Curiosité, intérêt et niveau d'activation : Théorie de Holland et Schiefele**

Le besoin de curiosité est né avec son impossibilité d'intégration dans le modèle homéostatique. En effet, le besoin de curiosité (Butler 1954) correspond à une *motivation cognitive* ou à un *besoin d'exploration*. La sensation apparaît donc comme un besoin en soi à satisfaire, donc motivant. L'exemple du *thrill* (frisson ressenti et donc recherché), illustre fort bien cette dynamique motivationnelle de perception. Berlyne (1950) met aussi en avant les tendances d'exploration et de manipulation qui confortent la théorie de la *curiosité* simplement motivante.

Le niveau d'activation ou *arousal theory* retrace l'intensité du comportement et repose sur deux principes : un niveau d'activation trop faible implique un manque de dynamisme dans l'action de l'individu, mais une excitation exacerbée désorganise ses conduites. Le choix de l'activité va se faire en fonction des sensations ressenties au contact des stimuli. Le sujet fait donc le choix de *l'alternance* et non du retour à l'équilibre. Ces études préfigurent les recherches en neurobiologie exposées plus en amont sur les besoins biologiques.

Concernant le concept de *l'intérêt*, il peut être cité ici pour deux raisons : la première est qu'il traite des domaines professionnels (proximité d'un individu avec les caractéristiques d'une profession), et l'on retrouve dans cette approche les caractéristiques des élèves de LPA. La deuxième, est sa proximité avec la motivation intrinsèque, vers laquelle il va amener un peu plus en aval, notre propos. Holland (1994), propose une typologie des intérêts professionnels en six orientations thématiques qui caractérisent les traits de personnalités des individus et leurs propensions à occuper une fonction dans un domaine donné. La population objet de cette recherche peut s'inclure facilement dans les orientations *réalistes* (L'auteur cite d'ailleurs le mécanicien comme exemple pour illustrer cette catégorie), *conventionnelle*, voire pour certains la catégorie *entrepreneuriale*. Peu se retrouvent cependant, dans les orientations *intellectuelles*, *sociales* ou artistiques. A l'heure actuelle, cette typologie est fortement utilisée dans les méthodes de *counselling* (ADVP, EDV-9, RIASEC, ...). Le concept de *l'intérêt*

intrinsèque reprend l'idée que la pratique d'une activité est source d'une émotion interne, une *excitation intrinsèque*. Pour Berlyne (1954) un *stimuli extérieur* va engendrer un conflit cognitif à l'origine d'une excitation motivationnelle, qui perdurera jusqu'à la résolution du conflit. Cette résolution fournira à son tour un feed-back + motivant. Pour Schiefele (1991), le concept d'*intérêt* n'est pas complètement retranscrit par celui de la motivation intrinsèque, même s'il s'en rapproche fortement. Il expose six points essentiels d'implication générale de ce concept, qui impliquent principalement les facteurs cognitifs spécifiques et les conceptions subjectives des apprentissages. Il relie l'intérêt d'un individu pour un sujet à son niveau d'instruction dans ce domaine, plus qu'aux caractéristiques individuelles de la personne. Pour cet auteur, l'intérêt individuel peut-être sous forme *latente*, conséquence d'un intérêt plus permanent pour un sujet, créant des impressions positives et d'actualisation spécifique, où l'autodétermination infère sur la motivation à l'actualisation des connaissances (Annexe 17).

2.2.2.2) Motif de motivation extrinsèque/intrinsèque et d'autodétermination : Théorie de Harlow et de Deci et Ryan

Harlow (1950) propose des expériences où les activités sont réalisées en situation de libre choix et sans récompenses. Il intitule la forme de motivation à l'origine de la dynamique des conduites des individus dans cette situation particulière : la motivation intrinsèque. La force qui engendre la dynamique de l'action sous l'effet de renforcements externes est à l'opposé nommée : motivation extrinsèque. Les chercheurs vont alors montrer que tout renforcement extérieur diminue la motivation intrinsèque. En effet, l'utilisation du comportement de l'individu devient l'instrument pour obtenir le renforcement et symbolise une contrainte, un manque d'autodétermination. Dans les expériences réalisées, le temps limité de réalisation de l'activité, ainsi que la surveillance du déroulement de l'activité, sont vécus comme des contraintes et à ce titre, influencent négativement la motivation des individus.

Pour Deci et Ryan, (2002), la théorie *des besoins de base*, fait référence aux valeurs de l'être humain à l'origine de son bonheur. Pour satisfaire cette nécessité de type *eudémonique*, l'individu doit satisfaire trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin social et le besoin d'autodétermination. Le sentiment de compétence naît avec une interaction efficace et une maîtrise de son environnement. Le sentiment de lien social avec l'intensité des connections aux autres, l'attention des et aux autres, le partage. Et enfin, le sentiment d'autodétermination repose entièrement sur l'expression du self, le fait d'agir en fonction de ses valeurs, même si l'action s'enclenche sous l'influence d'un stimulus externe. Pour les auteurs, il faut placer la motivation extrinsèque sur un

continuum d'autodétermination qui comporte quatre degrés en rapports directs avec *l'internalisation* par rapport au *self* de l'individu :

- La *régulation externe* où l'on observe l'individu agir uniquement pour obtenir une récompense, le renforcement est complètement extérieur à l'individu, la demande externe.
- La *régulation introjectée* qui tire l'individu vers l'action uniquement pour ne pas se sentir coupable. Le renforcement est interne mais la détermination qui pousse à l'action est extérieure au self. Elle agit sur l'ego, par pression sur l'estime de soi par exemple.
- La *régulation identifiée* : l'action est identifiée comme importante, déterminée par l'individu lui-même et la motivation est interne au self, donc auto-déterminée.
- La *régulation intégrée*, la plus proche de la motivation intrinsèque, la plus forte en niveau d'autodétermination, elle participe à la construction de la self-identity.

Concernant le degré de régulation intégrée, Fenouillet insiste sur son équivalence, en termes de niveau d'autodétermination par rapport au self, à la motivation intrinsèque. Pour lui, que l'action relève d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque intégrée, le niveau d'autodétermination du sujet est identique, seul le plaisir et/ou la satisfaction retirés diffèrent. En effet, la motivation intrinsèque qui demande une complète autodétermination, procure un réel sentiment de plaisir, une émotion qui permet à l'individu de se sentir lui-même. « Les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet » (Deci & Ryan, 2002, cités par Fenouillet, 2016, p. 85). Quelques années auparavant, Malone (1981) proposait de rassembler dans la taxonomie de la motivation intrinsèque quatre vocables représentatifs ainsi que leurs différentes caractéristiques, tous présents en cas de motivation intrinsèquement ressentie : *le challenge, la curiosité, le contrôle et la fantaisie*. Plus tard, Deci et Ryan vont compléter leurs travaux en ajoutant l'effet positif de la récompense, à condition qu'elle puisse être représentative pour l'individu, de son niveau de performance. Dans ce cas, elle viendra renforcer son sentiment de compétence. A l'opposé, Deci et Ryan mettent en évidence que toute absence de perception du lien entre comportement (effort fourni par exemple) et résultats ou niveau de performance, emmène l'individu vers l'*amotivation*. Le degré suivant, dans le cas de la perte totale du contrôle des événements, degré le plus bas de l'autodétermination perçue, peut amener vers la résignation, à condition d'y ajouter un *zest* de sentiment de compétence négatif en sus. Enfin, la *réactance psychologique* est soulignée par Brehm (1966), puis repris par Thomas (2001) qui validera une échelle de mesure de ce concept. Il correspond à une privation complète de libre choix, mais est aussi corrélé, en intensité et en durée, au sentiment de compétence perçue par l'individu. En conclusion, Deci et Ryan soulignent que le niveau de motivation extrinsèque vs intrinsèque d'un individu, est fortement déterminé par le concept inné de *besoin de compétence* et celui d'*autodétermination*.

2.2.3) *Les deux ressorts de la motivation : Théorie de Fenouillet et recherche de Popa (Théorie de Vroom)*

La remise en question de la hiérarchisation pyramidale des besoins de Maslow par Vallerand, fort bien illustrée par l'expression *mourir pour des idées* de Brassens (1972), l'intégration des théories du *Sentiment d'Efficacité Personnelle* (Bandura) (Annexe 40), et de l'*autodétermination* (Deci-Ryan) (Annexe 18), amènent la recherche et en particulier les travaux de Fenouillet et Lieury, à proposer une grille de lecture *cognito-intégrative* des théories de la motivation, plus adaptée *sur le terrain scolaire*.

Fenouillet propose, en rapprochant la *compétence perçue* de Deci-Ryan, le *Sentiment d'Efficacité Personnelle* de Bandura (qui comporte lui deux volets : cognitif et social), et l'*autodétermination* de Deci-Ryan (dans son approche cognitive), d'identifier dans un modèle intégratif les ressorts *ultimes* (Fenouillet et Lieury, 2013) de la motivation (Annexes 21-23). Cette approche fait suite à une observation de Fenouillet et Lieury lors de la passation, sur un très grand nombre de collégiens de l'Education Nationale, d'un test élaboré à partir des théories de la motivation citées ci-dessus. L'observation conclusive, par ailleurs fortement rassurante pour les néophytes en la matière, est la suivante : « Il arrive souvent que des chercheurs travaillant sur les mêmes thèmes élaborent des concepts ressemblants bien qu'ils aient des noms différents », et aux auteurs de préciser : « cela semble le cas pour le *Sentiment d'Efficacité Personnelle* et la *compétence perçue* » (Fenouillet & Lieury, 2013, p.98). En circonscrivant l'approche au terrain scolaire, qui impose (ou autorise) une posture conceptuellement plus permissive, le chercheur paradoxalement, gagne en efficacité descriptive et prédictive en ce qui concerne les conduites des élèves. Ces deux concepts (d'équivalence identique en terrain scolaire), ainsi que le continuum d'*autodétermination*, ont été corrélés à d'autres motifs secondaires de la motivation, (nommés aussi catégories de la motivation par les auteurs) tel que : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, ou encore l'*amotivation*. Un autre intérêt du modèle intégratif de Fenouillet et Lieury, a été de mettre en lumière la très faible corrélation entre le concept d'*intérêt* et ceux de la *performance* ou de la *réussite académique*. A contrario, les concepts du *sentiment d'appréciation* et de *satisfaction de vie* à l'école, pour les plus jeunes (collégiens), et de *flow* ou d'*immersion* pour les plus âgés (lycéens), sont corrélés positivement à la performance. Les auteurs précisent, toujours dans sur le terrain scolaire, que le concept d'*intérêt* pourrait être rapproché du *niveau d'activation*, du *niveau d'implication*, des significations voire de celui de la motivation (*ex* ou *in trinsèque*). Ils regroupent sous le concept de dynamisme du comportement, les approches multiples des mécanismes du comportement motivé. Cette approche offre un gain de précision qui permet de pronostiquer que l'élève motivé, devrait se montrer plus persistant et même plus performant dans ses

apprentissages. Les auteurs ajoutent qu'en parallèle de cet effet à plus long terme, et en se référant à Shiefele (2009), que « la recherche nous renseigne encore plus précisément puisqu'elle montre que l'intérêt n'a qu'un faible effet sur les performances scolaires, et qu'il existe une forme d'intérêt dit situationnel, qui ne persiste pas au-delà du contexte d'où il émerge. » (Fenouillet & Lieury, 2013, p. 174). Enfin, Fenouillet et Lieury abordent le concept de *persistance* et soulignent que face à la complexité des mécanismes, l'action à long terme ne peut se satisfaire uniquement des *motifs secondaires* du modèle intégratif. La capacité de prédiction ou d'anticipation du sujet est une cause importante de persistance de la motivation. Pour que l'apprenant motivé voit sa motivation persister dans l'action, il faut qu'il ait le ressort d'anticiper les résultats de sa conduite. La croyance que nourrit l'apprenant sur sa capacité à réussir et à maîtriser un apprentissage, est généralement un bien meilleur prédicteur de sa performance que le motif qui explique son action (Fenouillet & Lieury, 2013, p. 176). Cet angle d'approche amène les auteurs à aborder le concept de la *volition* : l'« Acte de volonté, manifestation de la volonté » (Larousse, 2017). La *volition*, qui désigne l'aboutissement du processus usant de la volonté en vue du résultat extra ou intra pour l'individu, est à mettre en cause dans la persistance d'une action, au-delà d'un effort ponctuel. Les implications fort intéressantes de ce concept, demande cependant une approche qui ne peut intégrer le cadre de ce travail d'expertise et de recherche sur la motivation. De la même manière et dans l'idée qu'une théorie de la motivation révèle toute sa pertinence dans une approche discrétionnaire situationnelle, ainsi que dans un objectif de clarté déjà complexe à atteindre dans cette *jungle* des motivations, les théories appliquées au monde du travail (théorie Bi-factorielle d'Herzberg, théorie de l'équité d'Adamset Rosenbaum,...) n'ont pas été retenues dans cette revue théorique.

Il semble cependant intéressant de s'intéresser pour conclure cette revue théorique, au travail de recherche réalisé par Popa, psychologue-clinicien et enseignant-chercheur aux hôpitaux de Bucarest en Roumanie (Annexes 24-25). Citer son étude se justifie car elle pourrait influencer des travaux futurs au regard de sa méthodologie. Cette étude porte sur l'intégration de l'information par des adolescents français de BEP, en situation de jugement et de décision d'orientation. Elle cherche à vérifier si le *locus de contrôle* et le Sentiment d'Efficacité Personnelle ont des effets sur le processus d'intégration de l'information, et utilise la théorie fonctionnelle de la cognition pour décrire le processus décisionnel d'orientation de ces jeunes. Pour expliciter les inférences, Popa utilise le modèle de *force de Vroom (1964)* (modèle appliqué traditionnellement au monde du travail) et qui stipule que la *force* qui guide la conduite d'un individu vers une ou l'autre des occurrences d'un choix, se fait en fonction de deux variables: la *Valence* de l'occurrence choisie et l' *Expectation* (attente de réalisation). Il précise que leur relation au sein de cette fonction est multiplicative. Les résultats obtenus montrent effectivement que pour une majorité d'élèves des groupes testés, l'intégration de la valence d'une seule de ces deux variables suffit à inférer sur le processus décisionnel et la conduite des élèves. L'hypothèse est donc en

partie vérifiée. Même si ce résumé succinct et réducteur des résultats obtenus ne retranscrit pas toute la portée de cette étude, il ouvre cependant des perspectives méthodologiques de recherches motivantes.

« Croyez en vos rêves et ils se réaliseront peut-être. Croyez en vous et ils se réaliseront sûrement. » (King, jr.)

Au crépuscule de cette revue théorique, il s'agit d'identifier les racines de ce travail, tant sur le plan gnoséologique que méthodologique. Tout d'abord ce travail se veut *positiviste*, en cela qu'il cherche « à découvrir, par l'usage du bien combiné du raisonnement et de l'observation » (Comte, 1844, cité par Delpeteau, 2015, p. 9). L'idée princeps est donc d'ancrer ce travail dans une méthodologie *positiviste*, pour son pragmatisme et sa rigueur, à l'idéal du modèle *nomologique* (Annexe 26) : chercher à atteindre la généralité, ce que vise toute démarche scientifique (Cadet, 2009).

Pour ce qui est de son empirisme, les limites de l'induction en sciences humaines apparaissent avec la grande diversité des situations, des actions, et des acteurs, ce qui est particulièrement vrai pour les processus décisionnels et motivationnels, comme nous l'avons souligné plus en amont. Si l'observation permet la mise en lumière de paradoxes en sciences humaines, il semble pertinent de rejoindre Poppers lorsqu'il précise qu'« il est loin d'être évident d'un point de vue logique, que nous soyons justifiés d'inférer des énoncés universels à partir d'énoncés singuliers aussi nombreux soient-ils » (Poppers, 1973, p.23, cité par Delpeteau, 2003, p. 69). Pour reprendre le conseil de Delpeteau (2003), doutons de la vérification, préférons la falsification, ce travail de recherche se veut donc, dans un deuxième temps, enfant de la méthodologie *hypothético-déductive et falsificationniste*. Poppers résume ainsi une telle démarche en précisant qu'elle se dit d'une science « qui ne poursuit jamais l'illusoire de rendre ses réponses définitives ou même probables. Elle s'achemine plutôt vers le but infini encore qu'accessible de toujours découvrir des problèmes nouveaux, plus profonds et plus généraux, et de soumettre ses réponses, toujours provisoires, à des tests toujours renouvelés et toujours affinés » (Poppers, 1973, p. 420 cité par Delpeteau, p.76). Considérer que ce relativisme peut éloigner un travail de recherche du réductionnisme est rassurant. Sans chercher l'exhaustivité, il convient d'ajouter l'*objectivisme* aux principes méthodologiques auxquels ce travail souhaite se référer. Delpeteau rappelle que « La neutralité axiologique serait donc impossible ? N'exagérons rien. Chaque chercheur doit donc être conscient que son regard sur les objets est influencé par sa propre culture. Mais cette conscience n'empêche pas de faire des efforts pour tendre à des jugements de fait et non à des jugements de valeur » (Delpeteau, 2003, p. 86). Le courant compréhensif influence aussi la méthodologie de ce travail de recherche de type « qualitatif ». En effet, il se revendique de la *verstehen*, cette *science de l'esprit* qui explique la nature et comprend la vie psychique (Dilthey 1883). Dilthey positionne l'approche de la *verstehen* dans une position gnoséologique qui traite la connaissance des relations entre le sujet et l'objet sur le plan général et abstrait. « La tradition de la *verstehen* en sciences humaines vise plutôt la

meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de recherche » et souhaitent « dégager une signification qui correspond à la perspective que les acteurs sociaux ont eux-mêmes de ces réalités » (Poisson, 1991, p.14). Ce courant méthodologique de modèle *ethnographique*, qui concourt à brosser des portraits de mode de vie d'un groupe de personnes en particulier (Wolcott, 1988), propose d'utiliser différentes approches pour comprendre les perspectives et les considérations développées par les acteurs sociaux qu'ils étudient (Woods, 1983). Parmi elles, *l'interactionnisme symbolique* positionne les acteurs d'une situation sociale comme les seuls individus à pouvoir construire et donner une signification à leurs gestes et à leurs actions. Plus en profondeur encore, la *phénoménologie* prône l'importance de respecter la signification du vécu tel que perçu et défini par les sujets d'une recherche qualitative. En 1986, Erickson propose lui la *recherche interprétative* pour désigner une étude de terrain, qui pour apporter une connaissance nouvelle, tient compte de la connaissance des sujets étudiés. « Selon Erickson (1986), le travail du chercheur interprétatif consisterait à analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et à les situer dans des contextes théoriques et sociaux plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées. » (Poisson, 1991, p.43).

En conclusion méthodologique, deux éléments s'imposent : premièrement une dialectique entre ces nombreux et différents courants méthodologiques et deuxièmement, le propos suivant et conclusif de Max Weber : « Un étudiant devrait apprendre de nos jours , avant toute chose, de ses professeurs, la capacité de s'acquitter avec simplicité d'une tâche donnée, de reconnaître d'abord les faits, même et précisément ceux qui lui semblent personnellement désagréables, et de savoir faire la distinction entre la constatation des faits et la prise de position valorisante, de soustraire sa propre personne pour servir une cause et par suite de réprimer avant tout le besoin de faire étalage inopportunément de ses propres goûts et autres impressions personnelles. » (Weber, 1992, p. 372). Concernant les différents courants des sciences humaines auxquels ce travail de recherche se réfère, il serait judicieux d'en sélectionner deux, tout en soulignant que de nombreuses influences ont permis leur élaboration dans l'histoire des sciences humaines. Le premier est la psychologie et en particulier la psychologie cognitive. Historiquement, la psychologie cognitive s'enracine dans la psychophysique et les logiques mathématiques : elle recherche l'*algèbre cognitive* de l'*homo-cognitivus* afin de découvrir et d'explicitier les lois *psycho-cognitives* du traitement et de l'intégration de l'information. En dépassant la psychanalyse, en intégrant les courants humanistes et développementaux de la psychologie (positive) et les neurosciences, la psychologie cognitive devient une *révolution cognitive* (Dortier, 1998), qui permet de passer des conceptions axiomatiques à des conceptions cognitives. « La boîte noire, de la cybernétique est ouverte, sans références, ni à des biais, ni à des correspondances jugement-écologie. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p.52). Le second est la sociologie et en particulier la *praxéologie*, qui appartient, comme la démarche méthodologique explicitée précédemment au courant *compréhensif*

puis *structuro-fonctionnaliste* dans lequel s'est épanouie la psychologie-sociale. Dans l'approche *compréhensive*, la compréhension du social propose de considérer les faits sociaux comme des *artefacts humains*. Rappelons que dans ce courant, le point de vue *objectif* est une impossibilité, une *illusion ontologique* (Herman 1983). Pour expliquer les réalités sociales, il faut les comprendre, en saisir le sens, celui du *subjectivement vécu*. Sous cet angle, les intentions et représentations individuelles à percevoir pour expliciter les dynamiques sociales nous rapprochent de la psychologie. Le *structuro-fonctionnalisme* social, avec l'héritage du courant *compréhensif*, a permis le développement des approches *interactionnistes* de la dynamique sociale. Les concepts de *fonction*, *d'équilibre*, *d'intentions*, *d'utilité*, la notion des *systèmes* et de leurs *interactions intra* ou *inter* sont alors développés. La *praxéologie* s'explique avec le propos suivant de Jacques Herman : « Toute action implique un champ concret d'actualisation constitué par les attentes réciproques des acteurs et leurs orientations normatives dans un environnement donné » (Herman, 1983, p. 102). Pour la sociale-psychologie, et même si Durkheim exprime le rejet de tout *psychologisme*, les concepts de *refoulement*, de *résistance*, de *projection* ont été étudiés. Plusieurs auteurs vont induire une sociologie plus *psychologique* à l'exemple de Parsons (1965) lorsqu'il souligne que « la sociologie peut cependant admettre que certaines classes de phénomènes fondamentaux relèvent de processus psychanalytiques, ainsi les processus de motivation, de socialisation et de différenciation des rôles » (Herman, 1983, p. 109). Tarde plaide lui pour une *inter-psychologie* des processus d'imitation et d'influence dans les interactions sociales. C'est au sein de la psychologie sociale toujours, que les positions des individus au sein des *structures sociales* (Nadel, 1957), les *influences*, les *buts recherchés* et les *interactions des individus et des groupes* ont été étudiés tour à tour. Elles ont donné le jour à des études *sociométriques* (Moreno, 1951), en prenant exemple sur le développement des tests *psychométriques* de la psychologie (BINET, 1905). Mais la vision binaire de la psychologie sociale, encore décrite pour beaucoup comme une science entre psychologie et sociologie, nous ramène au propos de Maisonneuve (1950) qui précise que : « le propre de la psychologie sociale va être de refuser cette option à la fois épistémologique et axiologique pour se situer à la charnière de ces deux entités » (Maisonneuve, 2002, p. 7), mais toujours éloignée du *double réductionnisme*. Lewin lui, va particulièrement s'intéresser aux logiques de l'*action*, dans une approche de *socio-psychologie dynamique*. Dans le champ de la sociologie, c'est dans l'étude de l'action, au sein du langage *praxéologique* et *interactionniste*, que se retrouvent les concepts de la *décision* et de la *motivation*. L'explication praxéologique renvoie au schème de *l'inférence téléologique* (dérivé du *sylogisme* d'Aristote) dans la mesure où elle retrace les relations entre les activités, les intérêts humains et les situations éco-sociales.

C'est donc en suivant deux sillons, tracés par deux sciences humaines que sont la psychologie et la sociologie et dans un champ méthodologique de recherche qualitative, qu'apparaît l'enracinement de ce travail de recherche. La conclusion de cette revue théorique peut légitimement revenir à Cadet et

Chasseigne (2009) qui ont grandement influencé l'approche de certains chapitres. Elle s'illustre ci-dessous, par leur propos : « L'ampleur et la portée de ces convergences sont grandes et leurs frontières perméables rendent les mises en perspective possibles » et « les visions croisées qui consistent à travailler sur des interfaces disciplinaires et sans que cela soit contradictoire, à utiliser des cadres épistémologiques diversifiés sont utiles en toutes circonstances pour le traitement des particularismes parfois déterminants rencontrés dans les situations réelles. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 15).

« Nul décideur n'est plus vulnérable que celui qui n'applique qu'une seule technique ou qu'une seule grille de lecture sur la diversité de l'environnement, et l'une des vertus de l'interdisciplinarité, est d'ouvrir le champ des possibles et de susciter des questions, voire des doutes ». (Cadet & Chasseigne)

PARTIE II : OPERATIONNALISATION :

« Articuler le passage toujours délicat entre références théoriques et données de terrain : la production de connaissances résulte du réseau de relation entre ces deux pôles. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p.16).

Chapitre 1) Cadre opérationnel :

1) Hypothèses :

La littérature scientifique identifie les motivations comme un déterminant essentiel du processus décisionnel qui amène les élèves de baccalauréat professionnel à faire le choix entre poursuivre des études supérieures et s'insérer professionnellement, à l'issue de leur formation de niveau IV.

Question générale de recherche : Les différentes motivations sont-elles des déterminants du choix des élèves de baccalauréat professionnel de s'orienter vers la poursuite d'études supérieures en STS ou vers l'insertion professionnelle, à l'issue de leur formation de niveau IV ?

Hypothèse générale de recherche : La motivation intrinsèque est un déterminant essentiel du choix des élèves de baccalauréat professionnel de s'orienter vers une poursuite d'étude de niveau III. A contrario, la motivation extrinsèque est à l'origine du choix des élèves de s'insérer professionnellement à l'issue de la formation de niveau IV.

Variable dépendante / Variable indépendante : Le choix d'orientation / Le type de motivations.

Occurrence n°1 : La motivation intrinsèque amène les élèves à poursuivre des études en STS et à contrario, la motivation extrinsèque amène les élèves à s'insérer professionnellement.

Occurrence n°2 ou falsification : La motivation intrinsèque amène les élèves à s'insérer professionnellement à l'issue du baccalauréat professionnel et à contrario, la motivation de type extrinsèque amène les élèves à s'orienter vers une poursuite d'étude de niveau III.

Question opérationnelle de recherche : L'orientation (ou direction) des différentes motivations est-elle un déterminant du choix des élèves de baccalauréat professionnel de poursuivre des études en STS ou de s'insérer professionnellement, à l'issue de leur formation de niveau IV ?

Hypothèse opérationnelle de recherche : La motivation intrinsèque orientée vers la poursuite d'étude est un déterminant essentiel du choix des élèves de baccalauréat professionnel de s'orienter vers une poursuite d'étude de niveau III. A contrario, la motivation extrinsèque orientée vers l'insertion est à l'origine du choix des élèves de s'insérer professionnellement à l'issue de la formation de niveau IV.

Variable dépendante / Variable indépendante : Le choix d'orientation / l'orientation des types de motivations.

Occurrence n°1 : La motivation intrinsèque orientée vers les études amène les élèves à poursuivre des études en STS et à contrario, la motivation extrinsèque orientée vers l'insertion amène les élèves à s'insérer professionnellement.

Occurrence n°2 ou falsification : La motivation extrinsèque orientée vers les études amène les élèves à poursuivre des études en STS et à contrario, la motivation intrinsèque orientée vers l'insertion amène les élèves à s'insérer professionnellement.

Afin de confirmer l'implication de la motivation intrinsèque dans ces processus décisionnels d'orientation, cette étude devrait permettre d'identifier la présence de deux indicateurs corrélatifs à ce type de motivations :

Indicateur n°1 : Le Sentiment individuel d'Auto Détermination (global et dans différents domaines : social, académique et des loisirs).

Indicateur n°2 : Le Sentiment d'Efficacité Personnelle, (Dans la capacité à atteindre des buts et à faire face à différentes situations).

2) Variables et indicateurs :

Au regard du cadrage théorique, il convient de retenir trois déterminants qui sont décrits comme prédictifs d'un choix réussi et d'un engagement à long terme dans une action : Le niveau d'autodétermination, le sentiment d'efficacité personnelle et l'expectation de réussite (ou prédiction). Ces trois déterminants influent donc fortement sur les processus motivationnels à l'origine des choix

des individus. Ils devraient permettre de mieux comprendre, voire de mieux expliquer, les processus motivationnels en jeu qui amènent les élèves de baccalauréat des filières agroéquipements des LPA à choisir entre poursuite d'études supérieures et insertion professionnelle. En effet, si les projets et les décisions d'orientation ou d'insertion des élèves apparaissent comme des sources d'accomplissement de soi et de réussite professionnelle et personnelle, ils sont aussi des processus et des construits guidés par ces déterminants. Les notions de motivation intrinsèque versus extrinsèque, situées pour la motivation extrinsèque sur un continuum d'autodétermination, permettent d'explicitier les implications de ces trois déterminants au niveau individuel. Concernant la prédiction individuelle de réussite, décrite comme fortement influente sur le résultat, il semble qu'une échelle qui permettrait d'évaluer le sentiment de compétences professionnelles dans le domaine des agroéquipements soit attendue pour plus de justesse. Cependant, même si l'idée de construction de cette échelle à partir des compétences des référentiels des activités professionnelles d'un diplôme soit motivante, elle ne peut faire partie de ce travail de recherche. Pour l'heure, l'utilisation de l'indicateur *Sentiment d'Efficacité Personnelle* pour exprimer une prédiction ou une attente de réussite ou de résultats peut être retenue, eu égard aux indications données lors de la validation de l'échelle de mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle par ses auteurs (Scharzer et Jérusalem, 1995). En effet, ils précisent que le *Sentiment d'Efficacité Personnelle* ou *self-efficacy* est un concept qui, développé par le psychologue Albert Bandura, désigne les croyances d'une personne sur sa capacité à atteindre des buts ou à faire face à différentes situations. Ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus (Scharzer et Jérusalem, 1995). En conclusion, le type de motivation (intrinsèque vs extrinsèque) ou plutôt le niveau d'autodétermination de cette motivation (intra-self vs extra-self) (Fenouillet, 2013), qui dans ce propos est identifié comme une variable dépendante du SEP, est posée dans ce travail de recherche comme la variable indépendante du choix de poursuivre en STS vs de s'insérer professionnellement. Le *Sentiment d'Efficacité Personnelle* perçu (qui inclut le construit de *prédiction d'atteinte du résultat dans son échelle validée*) et le *Sentiment d'autodétermination*, peuvent donc être considérés comme deux indicateurs du type de motivation des élèves influençant l'expression de leurs choix.

3) Population test :

La *population mère* peut être définie par l'ensemble des apprenants des filières de formation des agroéquipements ou de la Maintenance Des Matériels Agricoles dans les lycées agricoles français, du niveau seconde du bac pro jusqu'à la deuxième année de BTS incluse (la population en formation licence es agroéquipements sur le territoire français n'est pas suffisamment significative et surtout trop

fluctuante d'une année sur l'autre pour faire partie de cette étude). La population étudiée est donc, soit en formation baccalauréat professionnel trois ans, soit lauréate de ce diplôme et en formation Brevet de Technicien Supérieur à dominante agroéquipement, section elle aussi intégrée dans les structures des lycées agricoles. Cette population selon les dernières données du ministère de l'agriculture, peut être estimée en moyenne à un millier d'individus pour le niveau IV et à environ trois cent pour le niveau III, tous répartis sur le territoire national (DGER, 2017). La *population test* est composée de plusieurs classes de baccalauréats professionnels *Maintenance Des Matériels Agricoles et agroéquipements*, et de plusieurs promotions d'étudiants de Brevet de Techniciens Supérieurs *Génie Des Equipements Agricoles*, issus eux aussi des mêmes baccalauréats professionnels. Aucune distinction n'est faite en ce qui concerne les formations sous statut scolaire ou d'apprentissage, le choix s'imposant aux jeunes en fonction de la proximité géographique des établissements scolaires et de la disponibilité des maîtres de stage ou d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les formations post baccalauréat de niveau III. La technique de choix de l'échantillon n'est donc pas de type *probabiliste* mais *typique* (Annexe 27). En effet, les échantillons ont été choisis en fonction des réponses positives des équipes pédagogiques des établissements scolaires et de l'accessibilité aux filières agroéquipements au sein de ces institutions. (Connaissance personnelle des acteurs, proximité géographique, intérêt des intervenants pour le projet de recherche, etc.). A ce titre, Soulet (1988) repris par Delpeteau (2013) nous rassure quant à la position *intégrée* du chercheur en précisant que l'on doit désormais penser l'engagement du chercheur dans la vie sociale comme une source d'enrichissement de la connaissance. Dans une démarche *verstehenienne* : « Il est presque impossible, en science de l'esprit, de séparer ce qui est l'objet de la recherche de ce qui relève du chercheur lui-même. Ce dernier peut arriver à une connaissance exacte des humains uniquement parce qu'il est en mesure de partager avec eux une expérience de vie commune » (Poisson, 1991, p. 13). Cependant, pour plus de pertinence, l'échantillon est réparti sur deux régions (Auvergne-Rhône-Alpes et Nouvelle Aquitaine) et sur trois établissements agricoles (Saint Yriex La Perche, La Motte Servolex et Précieux Montbrison). La population test représente neuf classes de baccalauréats professionnels, un peu plus de cent cinquante élèves, et six promotions de Brevet de Technicien Supérieur, un peu plus d'une cinquantaine d'étudiants. La population totale représente in fine, deux cent vingt individus, pour 1281 apprenants au total pour l'année 2017 en France (17.2%) : la taille des échantillons représentatifs ou *exemplaires* des enquêtes qualitatives (5 % nécessaires pour un niveau de confiance de 95 %, Delpeteau, 2013) est largement respectée (Annexe 28).

Chapitre 2) Protocole et choix méthodologiques :

1) *Choix méthodologiques :*

Les chapitres précédents ont tenté de répondre à deux questions primordiales d'un travail de recherche : *Observer quoi ?* Et *Observer qui ?* A ce stade, il s'agit de répondre à la question : *Observer comment ?* L'ancrage théorique qui concerne la méthodologie oriente le chercheur vers les tests empiriques. Pour Delpeteau, « ce sont les ancrés qui empêchent une science de partir à la dérive, emportée par ses courants théoriques » (Delpeteau, 2003, p. 207), car le vraisemblable n'est pas toujours vrai et le vrai pas toujours vraisemblable (Freud 1948). Participer avec toute l'humilité nécessaire et grâce à ce travail, si modeste soit-il, à corroborer ou à infirmer une théorie existante, reste une *expectation* motivante qui dynamise l'action du chercheur. Les théories méthodologiques rappellent qu'il existe une multitude de méthodes de collectes et d'analyses de données (seul l'épistémologie des méthodes est traitée à ce stade) et que pour faire un choix pertinent, il faut connaître les liens qui unissent les méthodes et les démarches scientifiques (Delpeteau, 2003). En accord avec ce principe et dans une démarche de recherche hypothético-déductive, la méthode de *l'entrevue* sous différentes formes reste à privilégier. Pour Grawitz, l'entrevue est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, afin de recueillir des informations qui sont en relation avec le but fixé. Certaines précisions peuvent être apportées et selon Trambly (1968) l'entrevue :

- C'est une communication,
- Elle se déroule dans un contexte social,
- Elle nécessite qu'on appuie et qu'on oriente par l'intermédiaire de relations interpersonnelles,
- Elle fournit des données objectives et subjectives.

Grawitz définit cinq types d'entrevues : *clinique, en profondeur, centrée, à questions ouvertes* et enfin *à questions fermées* ou *questionnaire* (Annexe 29). Les deux techniques les plus pertinentes au regard des caractéristiques de la situation de recherche et des objectifs visés, semblent être *l'entrevue centrée* (ou *entretien centré*) et *l'entrevue à questions fermées* (ou *questionnaire*). En effet, pour la première (*l'entrevue centrée*), la liberté est seulement limitée par les thèmes abordés, ce qui permet d'obtenir des informations plus *profondes*, de confronter les hypothèses, tout en gardant un caractère plus subjectif ou subjectivement partagé par les individus interrogés. Elle laisse la possibilité à l'enquêteur de percevoir des affects et des émotions, ainsi que leurs forces d'expression voire d'intention. Pour la seconde (*le questionnaire*), même si le caractère plutôt fermé rend les réponses plus superficielles, la dimension quantitative (plus statistique), rapproche ce travail de la méthodologie des sciences sociales et accompagne avec rigueur le chercheur dans son souhait de corroborer ou de réfuter une hypothèse. Il

convient de garder à l'esprit les faiblesses de ces procédés, tous subjectifs, qui demandent quelques précautions indispensables : la préparation des sujets testés, des conditions de déroulement propices et une grille d'analyse pertinente, afin de garantir l'objectivité nécessaire à toute démarche scientifique. La technique de *l'observation* (Annexes 30-31) de la population test en situation est bien évidemment à rajouter à ces protocoles. Réalisée un grand nombre de fois en amont de cette recherche, elle est à l'origine de la motivation qui a déclenché, orienté et qui dynamise encore aujourd'hui l'engagement dans ce travail. La technique des *entrevues semi-structurées* (ou *entrevues non dirigées*) sera aussi pratiquée, notamment lors du recueil d'informations (avec les équipes pédagogiques coordinatrices par exemple) et régulièrement retranscrite (dans un but d'efficacité compréhensive voire explicative).

2) Chronologie du protocole :

Plusieurs actions semblent donc permettre de répondre aux attentes de cette recherche, à condition de respecter une chronologie adaptée à la situation. En premier lieu, un repérage clair des *profils* des individus de bac pro s'impose afin de mieux appréhender leurs postures vis-à-vis du choix à double occurrence *s'orienter/s'insérer*. Corroborer ces positions *auto-déclarées* par des informations individuelles précises semble pertinent, et l'avis des familles pourrait être aussi recueilli dans le même objectif. Dans un deuxième temps, il semble que des entretiens centrés avec les groupes d'élèves constitués par les différents *profils* repérés, pourraient permettre de mieux approcher les valeurs données aux objets de leur choix, les raisons invoquées, ainsi que les origines de leurs motivations. Des entretiens centrés avec les groupes des élèves de BTS issus de bac pro, pourraient aussi permettre de recueillir des informations individuelles pertinentes *a posteriori*, en particulier sur les différences perçues entre *leur groupe* et les élèves ayant choisi l'insertion professionnelle. Ces informations pourraient permettre d'explicitier les valeurs accordées aux poursuites d'études (Académique, professionnelle, valeurs sociales ou encore réalisation de soi) et conforter ou non l'intérêt d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle dans ses multiples dimensions (professionnelle, sociale ou académique) et le besoin d'autodétermination. Il s'agit d'amener des précisions sur des affects individuels qui infèrent sur les processus motivationnels et décisionnels, non détectables par des questionnaires à caractères auto rapportés ou trop généralistes pour une situation aux caractéristiques discrétionnaires. Des entretiens individuels sont envisagés avec les équipes pédagogiques, les responsables des formations (enseignants, coordonnateurs), des institutions (conseillers principaux, proviseurs et adjoints) ainsi qu'avec les tuteurs des entreprises de stages. Dans un troisième temps, la passation de questionnaires validés deviendra l'épicentre de ce travail opérationnel d'enquête. Ces questionnaires seront testés sur la population de bac pro avec, dans l'idéal une passation sur les trois années de bac pro, mais à minima, une passation

sur les promotions de terminale bac pro, plus représentatives de la situation de décision d'orientation. Deux objectifs sont visés par cette étape : évaluer le type de motivation entretenue par les élèves de bac pro face au choix *s'orienter/s'insérer*, et estimer le niveau de deux indicateurs reconnus à l'origine de ces types de motivation : le niveau d'autodétermination et le niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle des apprenants. Certaines dimensions de l'autodétermination perçue (choix de vie, choix professionnels, ...) ainsi que du Sentiment d'Efficacité Personnelle perçue (académique, professionnel, social) pourront peut-être être explicitées lors de l'analyse des résultats. D'autres modalités opérationnelles auraient pu être retenues, elles seront abordées plus en aval, dans les poursuites potentiellement envisageables. Enfin, un temps de remédiation et d'échange sur les résultats avec les acteurs de cette recherche, devrait permettre de conforter les résultats obtenus, d'en affiner l'explicitation et enfin, d'ouvrir par la critique le champ des possibles suites à donner.

Récapitulatif des opérations d'enquêtes de recueil des données et des informations :

- Enquêtes exploratoires *postures face au choix* : questionnaires construits.
- Enquêtes exploratoires *valeurs, SEP, SAD et motivations* : entretiens centrés pour les groupes et semi-structurés ou non dirigés pour les acteurs de l'institution.
- Enquêtes *motivations, SEP et SAD* : questionnaires validés.
- Enquêtes de remédiation : échanges par groupes pour les apprenants de la population testée et individuels pour les acteurs de l'institution.

2.1) Repérage exploratoire de la population :

Afin de mettre à jour une potentielle association entre déterminants psychosociaux et engagements individuels dans la situation de choix d'orientation ou d'insertion des élèves de bac pro, la première intention a été de distinguer les sujets *déterminés et les sujets indécis*. Pour cela et dans une démarche volontairement herméneutique, le choix s'est arrêté sur la passation d'un questionnaire pour la population actuellement en formation de niveau IV. L'objectif premier était de redéfinir les critères sociaux nécessaires à la connaissance de la population (CSP, âge, etc.) mais surtout, de mettre à jour les postures individuelles *a priori* vis-à-vis de l'orientation en STS et de l'insertion. Un questionnaire « doit comprendre deux parties : celle sur l'objet proprement dit et celle permettant d'en approcher les déterminants sociaux » (De Singly, 2012 p.35). Ce questionnaire, construit pour la situation, a été l'objet d'une passation sur toutes les classes de niveau IV, de la seconde à la terminale, ce qui permettait de mieux repérer une éventuelle tendance à la consistance ou au changement de posture sur le cycle. Ce questionnaire comportait des items variés se rapportant à différents domaines psychosociaux, qui avaient pour but de mieux cerner les caractéristiques de la population mais aussi à ce stade, de potentiellement

orienter le travail vers un domaine plus propice qu'un autre. Le choix de présenter les réponses sous la forme de continuum, type échelle de Lickert, mais légèrement plus réduit (4 réponses) était triple : sensibiliser la population à une forme de questionnaire inconnu (différente des QCM plus proches des élèves), conserver une échelle courte plus accessible (simplification de l'effort cognitif, diminution du temps de passation ainsi que des questions en situation qui sont source de biais) et enfin, interdire la réponse médiane, privilégiée par les apprenants dans cette situation. Tous les questionnaires de ce travail de recherche ont connu de nombreuses passations en amont, sur des échantillons d'apprenants de bac pro d'autres options (caractéristiques psychologiques et expérience sociale proches). Ces tests ont permis à chaque passation de corriger de nombreuses incompréhensions, et d'affiner efficacement les formulations. Concernant les décisions d'orientation, le choix a été fait de retenir cinq items (Annexe 32) représentatifs des jugements subjectifs portés par les apprenants sur la poursuite d'étude et l'insertion professionnelle. Le but était de ne pas baser le classement des individus sur une seule réponse, potentiellement non représentative des intentions subjectives et source de biais d'interprétation. Ce questionnaire croise donc des expressions motivationnelles (ou amotivationnelles), de but (« *je souhaite aller en BTS* », « *je souhaite poursuivre en licence pro* »), d'intérêt (« *je pense que je vais m'ennuyer en BTS* »), et enfin d'utilité objective (« *je pense que le BTS est indispensable pour réussir dans les agroéquipements* ») et subjective (« *je pense que le BTS est indispensable à ma réussite professionnelle* »). Il a été décidé à ce stade de la recherche, de ne pas tenir compte du sentiment de compétence ou du sentiment d'efficacité personnelle retranscrit par certains items pour réaliser le découpage de la population. En effet, ces concepts demandaient un apport théorique plus solide pour une exploitation pertinente et pouvaient être à l'origine de biais d'interprétation de par leur inconstance sur le temps de formation. De plus, ils allaient de nouveau être évalués plus en aval dans ce travail et la population risquait de ne plus souhaiter répondre avec la même intensité subjective. Même si les opérations méthodologiques exploratoires demandent ici à être expertisées plus en profondeur, les résultats finaux leur confèrent cependant une certaine efficacité eu égard aux attentes fixées par cette recherche. Ces recoupements d'items ont permis en effet d'opérer un découpage de la population qui identifie clairement trois groupes d'élèves, aux différences de jugement saillantes en ce qui concerne leurs intentions de poursuivre ou non leurs études en section de technicien supérieur.

En premier lieu, deux groupes *consistants* apparaissent : l'un qui souhaite s'orienter en STS (34 élèves sur 148) et qui déclare le diplôme de niveau III comme indispensable à une réussite professionnelle future (score multi critérié retenu à partir de 14/20) et l'autre (39 élèves sur 148), qui souhaite s'insérer et qui déclare le diplôme comme facultatif à la compétence ou à la réussite professionnelle (score multi critérié retenu inférieur 7/20). Les limites inférieures et supérieures de classification ont fait l'objet de débat, et ce sont en particulier les résultats de tests sur des populations identiques (qui avaient exprimé leurs choix d'orientation en amont), qui ont permis d'arbitrer en faveur

d'un découpage aux tiers près. L'élément le plus pertinent et qui permet à ce jour d'accorder une relative confiance au classement établi, est l'observation a posteriori des résultats des enquêtes sur les motivations, qui montrent une logique des scores obtenus entre les différents groupes identifiés (Annexes 47-49). Le troisième groupe identifié peut être qualifié d'*indécis* (69 élèves sur 148), tant sur le niveau d'étude visé, l'utilité du diplôme, que sur le type de poste envisagé au sein de la filière professionnelle. Motivé par les agroéquipements en amont, tout reste à préciser en contexte de bac pro trois ans pour ce groupe, soumis aux expériences et aux influences des situations à venir. Une donnée essentielle à ce stade est la consistance des proportions obtenus sur la durée de la formation : on retrouve à peu près 20% de la population bac pro dans le groupe qui se destine à l'orientation BTS, environ 25 % dans le groupe qui souhaite s'insérer, et presque 50 % dans le groupe des indécis. Notons que ces proportions se retrouvent quasi à l'identique au sein des trois promotions des élèves de bac pro. Concernant les résultats, ils seront explicités plus en aval dans un chapitre dédié, ainsi que dans les annexes de ce mémoire, mais il paraissait cependant pertinent de les solliciter à ce stade, pour justifier de la méthodologie exploratoire de classement des groupes choisie. Suites aux observations antérieures et à la passation de l'entrevue à questions fermées sur l'ensemble de la population test de niveau IV, trois types d'entretiens exploratoires ont orienté le déroulement de ce travail d'enquête : Les entretiens centrés avec les groupes d'étudiants de BTS du CFA de MONTBRISON-PRECIEUX issus de bac pro, les entretiens avec les trois équipes pédagogiques des coordonnateurs des filières agroéquipements des trois établissements (niveau bac et niveau BTS confondus), et enfin, pour le lycée de MONTBRISON-PRECIEUX, les entretiens centrés avec des groupes d'élèves de terminale bac pro.

2.1.1) Entretiens centrés exploratoires avec les étudiants en formation de BTS GDEA :

Les premiers entretiens centrés réalisés ont concerné les deux promotions de BTS GDEA de l'établissement de Montbrison-Précieux. Ces entretiens ont été des temps d'échanges riches et remplis d'humanité, basés sur le volontariat des étudiants issus de bac pro de la filière agroéquipement ou Maintenance Des Matériels agricoles. On peut noter que les étudiants s'expriment à profusion sur le choix qu'ils ont fait de poursuivre en STS, et que cette décision comporte sans aucun doute des dimensions psychologiques et sociales, qui reprennent la vision du LP soulignée par Jellab (2008).

La première idée retenue, et qui a fortement guidé les recherches théoriques de ce travail, est la notion de choix exprimé par les intervenants. En première approche, le discours des étudiants a souligné l'importance d'un choix pragmatique, de sécurité d'emploi à long terme, voire de salaire. Rapidement cependant, on pouvait identifier en arrière-plan de ce discours, puis beaucoup plus clairement par la suite, la notion de libre choix et de liberté individuelle. La deuxième idée retenue lors de ces entretiens,

est la notion de compétences. L'objectif est clairement identifié : augmenter son niveau de compétence afin de légitimer sa place en entreprise, d'être reconnu par les professionnels et de faire partie des meilleurs. Là encore, une deuxième approche sous-jacente est apparue au fil des échanges : celle de la maturité gagnée au travers de l'évaluation de la compétence acquise par le regard d'autrui. Acquérir le statut de technicien supérieur, représente aussi (et peut-être surtout) le fait de devenir adulte aux yeux des adultes. Une certaine forme d'acquisition des valeurs des modèles, une certaine forme de réalisation de soi, incarnée par l'entrée en formation supérieure technique. Enfin, la thématique de l'affiliation sociale a été soulignée par les étudiants à l'approche des examens et des dossiers d'inscription à rendre. Encourager les pairs à participer à son projet de poursuite d'études, motiver les autres pour que son projet se concrétise sous la forme d'un projet communautaire et au final, recueillir l'approbation d'autrui et se sentir appartenir au groupe voire en être *le primus inter pares* (Conole, 1975). Ces entretiens ont permis de mettre en lumière les domaines théoriques auxquels il fallait faire appel pour tenter de mieux comprendre les mécanismes en jeu.

2.1.2) Entretiens centrés exploratoires avec les coordonnateurs des filières agroéquipements des trois établissements :

Plusieurs rencontres ont eu lieu avec les coordonnateurs responsables des filières agroéquipements des établissements qui ont participé à cette recherche. Que ce soit de manière formelle (Entrevues dirigées et enregistrées pour l'établissement de Montbrison-Précieux) ou de manière plus informelle (entretiens téléphoniques, repas partagés ou discussions de travail pour les acteurs des autres établissements), elles avaient toutes pour objectifs de repérer si les caractéristiques identifiées au sein de l'établissement de Montbrison-Précieux étaient partagées par les autres établissements. Il s'agissait aussi d'aborder les conditions de recrutement des élèves et étudiants de la filière agroéquipement, pour repérer la potentielle présence de déterminants des choix exprimés par les apprenants et interprétés par les enseignants. Il convient en priorité de souligner le discours partagé à l'unanimité par les acteurs de l'institution concernant le critère principal de recrutement des candidats : la motivation. En effet, tous les acteurs interrogés ont souligné qu'ils tentaient de repérer la motivation des candidats, déterminant prioritaire selon eux de la réussite future des apprenants. Les coordonnateurs ont ensuite confirmé leurs difficultés à cerner les profils potentiellement adaptés à la poursuite d'étude. De nombreux jeunes hésitent ou expriment un choix d'orientation pas forcément en adéquation avec leurs résultats scolaires et/ou leurs compétences professionnelles. Les enseignants et formateurs ont rapporté fréquemment, la contrainte du carcan scolaire ressentie par les apprenants qui ne souhaitaient pas poursuivre en STS, ou qui après une période de formation, choisissaient de quitter le cursus du supérieur. L'envie d'apprendre pour apprendre est clairement identifiée chez les apprenants qui souhaitent poursuivre en BTS, ainsi que

le besoin de devenir des acteurs de leur formation, déterminant principal de leur réussite future selon les coordonnateurs de filières. Enfin, deux remarques importantes ont été soulignées : tout d'abord la nécessité d'évaluer la motivation des candidats par des tests comportant un *volet psychologique* seuls garants *par expérience* de l'efficacité du recrutement (éléments discursifs relevés lors de l'entrevue, annexe 34). Enfin, les coordonnateurs ont précisé que le public issu de bac pro était un public *particulier*, au recrutement *compliqué*, et pouvant avoir des conséquences importantes voire négatives sur l'efficacité de la formation. Au regard de toutes ces informations, l'intérêt d'orienter le travail de recherche sur la motivation (omniprésente au sein de tous les propos) est devenue une priorité.

2.1.3) Entretiens centrés exploratoires avec les élèves de baccalauréat professionnel :

Il a été décidé, toujours au vu des caractéristiques de la situation, de réaliser uniquement des entretiens informels guidés par les observations et l'expérience acquise depuis plus de quinze ans dans les fonctions d'enseignant et de professeur principal-coordonnateur de ces promotions. Il faut relever qu'une partie de la population de bac pro exprime dès la seconde le souhait de poursuivre en BTS alors qu'une autre, souhaite avec autant de force s'insérer le plus rapidement possible. Cette caractéristique va guider rapidement les opérations vers la recherche de la proportion de cette observation, ainsi que son évolution dans le temps. Toujours selon les échanges menés, il semble que la proximité d'un parent ou personne proche dans les entreprises de maintenance des matériels agricoles, soit en proportion plus importante au sein du groupe d'élèves qui souhaite se tourner vers l'emploi directement après le baccalauréat professionnel. Deux processus motivationnels semblent se dessiner ici, le modèle professionnel qui permet à la fois de viser un niveau de compétence et un statut professionnel afin de s'insérer dans la filière agroéquipement, mais aussi celui de se réaliser en tant que citoyen acteur, processus à la dimension psychologique et sociale plus marquée. En ce qui concerne les jeunes issus du milieu agricole et en première approche, le fait d'avoir des parents exploitants ne semble pas influencer leur présence dans une ou l'autre des catégories. Pour eux, les agroéquipements sont vus comme une compétence importante à maîtriser, aux enjeux professionnels et économiques forts pour les années présentes et à venir. Ce pragmatisme et cette connaissance du milieu professionnel aurait tendance à les pousser à atteindre un niveau BTS. Cette population rapporte souvent être en contact avec des techniciens ou commerciaux qui conseillent les exploitations et disposent d'un parcours scolaire de niveau III, gage selon eux de compétence, de liberté et de sécurité pour l'avenir. En ce qui concerne les élèves qui expriment le souhait de poursuivre, on relève souvent la présence d'une personne ayant eu un parcours d'étudiants dans la famille, et souvent par le biais des STS. Selon les échanges il semble que ce soit plus rarement un parent, mais très fréquemment une sœur ou un frère plus âgé, qui deviendrait un des déterminants du processus motivationnel. L'évolution du niveau d'étude moyen atteint par une

génération au sein d'une même famille semble ici révéler un impact à la composante psychologique importante (Brusset, 2008, Aulagnier, 1979) et montre un autre vecteur de l'évolution générationnelle souvent étudiée dans ce domaine. Une grande partie des groupes classes reste indécise quant à ses souhaits d'orientation. Les doutes, lorsqu'ils concernent à la fois les compétences scolaires et les compétences professionnelles sont identifiés comme des déterminants de l'indécision vocationnelle (FForner, 2010). La présence de parents ouvriers ou employés du secteur de la production semble importante au sein de ce groupe, mais cette tendance reste à ce stade, à confirmer. Une notion caractéristique des élèves de baccalauréat professionnel, qui s'exprime dès leur arrivée en seconde, est le soulagement d'être enfin dans une filière *reconnue et utile*, plus contextualisée. Ils rapportent que le domaine professionnel d'orientation choisi est bien l'objet de leur passion, mais ils précisent aussi que leur environnement et en particulier leur entourage proche, familles et pairs, donnent la même valeur à leur choix de filière professionnelle. Transpirent ici des années d'efforts et d'incompréhension à avoir dû assumer un travail collégial sans grand intérêt pour leur entourage et de fait pour eux, mais aussi tout l'espoir de reconnaissance mutuelle et de dialogue entre l'institution et leur famille. Deux cas de figure se proposent alors à eux : la réussite, source de compétence acquise, reconnue et d'affiliation positive. Ou l'échec, qui mène lui à une grande amotivation et la construction potentielle d'une identité sociale négative. Selon les profils de ces adolescents en construction (faible sentiment d'auto-efficacité vs faible sentiment d'autodétermination) cet échec engendrera mal-être et fuite (décrochage) ou en mal-être et conflits (rébellion). Le pourcentage de réussite visé par les équipes pédagogiques prend alors tout son sens au sein des différentes missions qui leur sont assignées.

2.2) Passation des entretiens à questions fermées :

2.2.1) Préconisations méthodologie :

2.2.2) Les échelles utilisées :

Suite à de nombreuses recherches et à une première triangulation méthodologique et épistémologique, trois échelles se sont trouvées à disposition pour réaliser l'évaluation du niveau de Motivation, du Sentiment d'Efficacité Personnelle et du Sentiment d'autodétermination des élèves en situation de choix d'orientation ou d'insertion. Toutes psychométriques, toutes sous forme de Lickert et toutes validées, elles répondent aux exigences des apports théoriques explicités dans le chapitre précédent. La première est l'Echelle des Motivations en Education (Vallerand, Blais, Briere, Pelletier, 1989) qui va permettre de situer la motivation individuelle des sujets sur un continuum

d'autodétermination, de la motivation extrinsèque, jusqu'à la motivation intrinsèque sans oublier l'amotivation. La seconde est l'Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle (Dumont, Scharzer, Jérusalem, 2000) qui va permettre d'évaluer le Sentiment d'Efficacité Personnelle ou l'expectation de réussite des élèves. Enfin, la troisième, l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (VALLERAND, BLAIS, 1991) va permettre de préciser le sentiment personnel d'autodétermination des élèves. L'utilisation de ces trois échelles devrait permettre de tester les élèves, en priorité sur leurs types de motivation en rapport à leurs choix de poursuite d'étude ou d'insertion professionnelle post baccalauréat et par la suite, d'observer si la fonction de déterminants des motivations du Sentiment d'Efficacité Personnelle et du Sentiment d'autodétermination est confirmée pour la population étudiée.

2.2.2.1) Acronymes utilisés par les échelles de mesures validées :

- Pour la Motivation orientée vers les études avancées ou vers l'insertion :

MIE / I : Motivation intrinsèque moyenne orientée vers les études ou vers l'insertion (moyenne des trois MI précédentes).

MicoE / I : Motivation intrinsèque à la connaissance orientée vers les études ou vers l'insertion.

MIacE / I : Motivation intrinsèque à l'accomplissement orientée vers les études ou vers l'insertion.

MIstE / I : Motivation intrinsèque à la stimulation orientée vers les études ou vers l'insertion.

MEE / I : Motivation extrinsèque moyenne orientée vers les études ou vers l'insertion (moyenne des trois ME précédentes).

MEidE / I : Motivation extrinsèque identifiée orientée vers les études ou vers l'insertion.

MEinE / I : Motivation extrinsèque introjectée orientée vers les études ou vers l'insertion.

MEreE / I : Motivation extrinsèque à régulation externe orientée vers les études ou vers l'insertion.

AmE / I : Amotivation orientée vers les études ou vers l'insertion.

- Pour le Sentiment d'Auto-Détermination perçu :

SADG : Sentiment d'Auto-Détermination du domaine général.

SADA : Sentiment d'Auto-Détermination du domaine académique.

SADI : Sentiment d'Auto-Détermination du domaine des relations interpersonnelles.

SADL : Sentiment d'Auto-Détermination du domaine des loisirs.

- Pour le Sentiment d'efficacité Personnelle perçu :

SEPAE : Sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine des agroéquipements

2.2.2.2) Précisions épistémologiques concernant les construits de l'échelle utilisée :

Les auteurs reprennent sept construits de l'échelle utilisée pour les études secondaires, adaptés aux études supérieures (Echelle de Lickert de 1 à 7 pour 28 énoncés). Ce questionnaire est utilisé afin d'étudier et de catégoriser les différents types de motivations ressenties et auto-rapportées par les étudiants dans les études supérieures. Les auteurs posent aux étudiants la question suivante : « pourquoi poursuivez-vous des études avancées ? ». Enfin, les étudiants répondent aux vingt-huit items afin d'exprimer leurs types de motivations dans le domaine de leurs études, sous la forme d'un continuum de scores de 1 à 7. La clé de codification donnée par les auteurs, propose de calculer des moyennes d'items sous la forme suivante :

- Items 2, 9, 16, 23 : Motivation intrinsèque à la connaissance,
- Items 6, 13, 20, 27 : Motivation intrinsèque à l'accomplissement,
- Items 4, 11, 18, 25 : Motivation intrinsèque à la stimulation,
- Items 3, 10, 17, 24 : Motivation extrinsèque identifiée,
- Items 7, 14, 21, 28 : Motivation extrinsèque introjectée,
- Items 1, 8, 15, 22 : Motivation extrinsèque régulée extérieurement,
- Items 5, 12, 19, 26 : Amotivation.

Avant d'amener plus de précisions méthodologiques, en particulier sur les modifications apportées à ce questionnaire afin de l'adapter au contexte de cette recherche et surtout, de bien reprendre le sens voulu par les auteurs, il semble judicieux de préciser le sens des construits proposés par la clé de codification.

La motivation intrinsèque à la connaissance : L'élève est motivé par l'intention d'apprendre de nouvelles choses et d'enrichir ses connaissances. Il pratique l'activité essentiellement pour le plaisir et la satisfaction qu'il ressent lorsqu'il est en train d'apprendre de nouvelles choses.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement : Au travers de cette motivation, l'élève accomplit une activité en visant l'efficacité et en ayant le sentiment d'être compétent. Elle est observée lorsqu'on entreprend une activité pour le plaisir et la satisfaction de créer quelque chose ou encore de se sentir efficace et compétent.

La motivation intrinsèque à la stimulation : Elle souligne le rôle important des sentiments d'excitation dans la motivation intrinsèque. L'activité est alors réalisée pour les émotions ou sensations ressenties durant sa pratique.

La motivation extrinsèque identifiée : Premier niveau de la motivation extrinsèque sur le continuum de l'autodétermination, se rapproche des motivations intrinsèques. L'objectif à atteindre est identifié par le sujet, et le choix d'accomplir une activité reste autodéterminé, la formation est identifiée comme une étape obligatoire afin d'accéder à un projet professionnel défini au préalable.

La motivation extrinsèque introjectée : Elle s'incarne dans la culpabilité ressentie par l'élève et la dynamique de l'action qui en découle. En effet, l'individu se sent coupable de ne pas faire le travail nécessaire et se met en action en quelque sorte sous la contrainte. Le comportement s'effectue par le biais de contraintes externes intériorisées.

La motivation extrinsèque à régulation externe : Elle est entièrement non autodéterminée. « *Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne* » (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1991, p. 327). L'individu accomplit une activité et fait preuve de motivation afin d'être récompensé ou ne pas être puni, par exemple pour obtenir diplôme ou salaire.

L'amotivation correspond à une situation où l'apprenant ne trouve aucune raison suffisante pour mettre en œuvre une action. L'élève ne peut identifier ses actions comme responsables de conséquences sur son environnement et ne voit plus aucun intérêt à s'investir, il accepte l'absence totale de maîtrise de son environnement.

Cette enquête a été à l'origine testée auprès d'étudiants en filières générales de l'enseignement supérieur long d'un pays francophone (Canada, université de Montréal). Même si les élèves de baccalauréat professionnel vont exprimer leurs souhaits à propos d'études supérieures, il s'agit d'études en STS, courtes et professionnalisantes. C'est donc une première caractéristique qui va imposer une reformulation des items. L'objectif de tester une motivation intrinsèque vs extrinsèque, ressentie et orientée vers l'insertion dans le domaine professionnel de formation, va imposer lui aussi, une deuxième adaptation.

2.2.3) Précisions méthodologiques en fonction des objectifs visés :

En effet, l'échelle de mesure d'Etude des Motivations aux Etudes Avancées (EMEU) ne permet pas l'évaluation de la motivation à l'insertion, et apparaît comme source d'incompréhension totale pour les élèves qui souhaitent s'insérer directement après l'obtention du diplôme de niveau III. Une triangulation a de nouveau permis, en sollicitant un référent au sein des chercheurs en sciences de l'éducation (Michalot) et un référent au sein des psychologues de l'éducation (Savre), de faire évoluer le questionnaire EMEU vers un questionnaire à l'identique, mais orienté vers l'insertion post baccalauréat. Les items ont donc été modifiés à minima, conservant leurs sens et leurs formulations d'origine intacts, en remplaçant juste l'objet visé, *étude avancée ou étude en STS dans le domaine des agroéquipements* par l'objet *insertion professionnelle au sein des entreprises d'agroéquipements*. De plus, des modifications à la marge ont été opérées sur le questionnaire initial de Vallerand et Blais, afin de rendre suffisamment explicites les items qui utilisaient une formulation trop abstraite pour la population étudiée (Annexes 35-39). Des tests sur des échantillons de population équivalents ont permis

de confirmer l'efficacité de ces questionnaires et d'en améliorer la fluidité. L'organisation optimum a été trouvée (après de nombreux tests évaluant l'interprétation et la bonne compréhension du sens des items), dans la combinaison des trois échelles en un questionnaire unique (Annexe 38) dont la chronologie des items des motivations orientées vers les études ou vers l'insertion a été adaptée aux choix exprimés de élèves. Il a été décidé d'adapter avec la même méthodologie, un questionnaire à destination de la population des étudiants déjà en BTS (Annexe 39), comportant lui aussi un volet d'évaluation des motivations aux études, à l'insertion, ainsi que des sentiments d'efficacité personnelle et d'autodétermination.

La deuxième précision théorique importante concerne le choix fait de préciser le domaine dans lequel le sentiment d'efficacité personnelle est ressenti : les agroéquipements. En effet, plusieurs concepts de sentiments auto-rapportés coexistent au sein des théories motivationnelles : l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment de compétence ou encore la croyance de maîtrise. Concernant l'estime de soi, « il n'y a presque aucun résultat indiquant que l'estime de soi provoque quoi que ce soit » (Seligman, cité par Reeve, 2017, p.9). Il est très utile d'avoir une bonne estime de soi mais ce n'est pas une variable causale. C'est un effet, un baromètre du bien-être (Reeve, 2017) et les psychologues de l'éducation confirment que l'augmentation de cette estime n'est en aucun cas à l'origine d'une augmentation des performances (Reeve, 2009). En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment de compétence, ils sont déclarés comme similaires et évaluables de la même manière, mais cependant non interchangeable. Reeve (2017) fait apparaître une distinction majeure entre ces deux concepts. Le sentiment de compétence qui répond à un besoin psychologique (de compétence) apparaît comme une constante psychologique à caractère développemental. Il est à l'origine de la motivation intrinsèque ou du besoin de défis d'un individu, avec une dimension intemporelle dans la vie du sujet en bonne santé psychologique. Le sentiment d'auto-efficacité est décrit lui comme plus spécifique à une activité, une tâche ou encore une situation d'expression des capacités d'un individu. Le sentiment d'auto-efficacité n'est pas stable dans le temps, il peut évoluer en fonction de l'expérience du sujet passée ou présente, et en fonction des feed-back, performances ou persuasions verbales en particulier. C'est en quelque sorte ce sentiment d'auto-efficacité ressenti, en sus de celui de compétence, qui permet de tendre vers l'*Autonomisation* : « de traduire les connaissances et les compétences en performance effective, d'exercer un contrôle sur les pensées négatives et intrusives » (Reeve, 2017, p.303). Pour Reeve (2017), l'*autonomisation* « s'est produite parce que l'efficacité et l'engagement ont remplacé le doute et l'évitement » (Reeve, 2017, p.303). On ne peut que faire le rapprochement avec la population d'étude et souligner que se retrouve pleinement cette, et mesurée à l'aide des entretiens exploratoires : *poursuite BTS* et *insertion vs indécis*. En ce qui concerne le sentiment de croyance de maîtrise, qui apparaît comme le sentiment de croire pour un individu qu'il peut produire les conséquences désirées et éviter celles non-voulues (Seligman, 1993), il semble

envisageable de le rapprocher du sentiment perçu d'*autonomisation*. En effet, pour Reeve (2017), un niveau élevé de croyances de maîtrise a pour conséquence la mise en lumière pour l'individu, du lien étroit de causalité entre ses actions individuelles engagées et leurs conséquences. A contrario, une faible croyance de maîtrise sera probablement à l'origine d'un sentiment d'inutilité de l'action à venir, de doute et in fine, de non engagement dans l'action à plus long terme, voire d'amotivation. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle quant à lui, partage avec le sentiment d'auto-efficacité la notion d'interactions avec l'environnement. La Théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) est en effet basée sur la notion d'interaction triadique entre l'environnement, le déterminisme de l'individu et son propre comportement in situ. De plus, cette théorie donne toute son importance à l'interprétation cognitive des stimuli de l'environnement par le sujet. Pour Bandura les croyances du sujet en ses capacités à réussir une activité est un des principaux régulateurs du comportement et in fine, joue un rôle prépondérant sur le choix émis des objectifs et des actions.

« Un Sentiment d'Efficacité Personnelle élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes ayant l'assurance de leurs capacités dans un domaine particulier, considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression. » (François & Bottemant, 2002, cités par Heutte, 2004, art. n°158). Ces apports théoriques indiquent de préciser le domaine d'application du sentiment d'efficacité personnelle ressenti par les individus de la population étudiée. Il faut en effet différencier le concept du Sentiment d'Efficacité Personnelle, en priorité de l'estime de soi, mais aussi du besoin de compétence, ce dernier pouvant être à l'origine d'un biais d'orientation du sentiment rapporté, qui pourrait alors viser un autre objet que le domaine professionnel des agroéquipements. Le rapprochement du concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle de celui d'auto-efficacité perçue par les apprenants dans des domaines des agroéquipements prend alors tout son sens dans les items du questionnaire.

PARTIE III : RESULTATS ET ANALYSE :

Pour Mace et Petry (2000), il est utile de recourir aux statistiques aux deux étapes du traitement des données : la *description* et l'*analyse*. La classification des résultats a permis d'obtenir un corpus conséquent et structuré, qui présente les déterminants principaux du choix d'orientation des individus de la population étudiée. Dans une visée explicative, des outils statistiques adaptés ont été utilisés pour traiter les données, il convient d'en justifier le choix et de les présenter. « L'analyse statistique doit être privilégiée chaque fois que la nature du problème et le type de données en cause le permettent, car elle accroît indiscutablement la précision de l'analyse et réduit ainsi les risques de biais » (Mace & Petry, 2010, p. 107). La présentation des résultats et de leur analyse répond aussi à un deuxième objectif, qui est celui de soumettre ses recherches aux jugements d'autres chercheurs, plus expérimentés, et d'utiliser en quelque sorte un « paravent contre la subjectivité en sciences humaines : l'intersubjectivité ». (Mace & Petry, 2010, p. 107).

Chapitre 1) Présentation des outils statistiques :

1) La statistique descriptive : (Présentée dans SPSS à l'UdeS / statistiques descriptives)

1.1) Outils utilisés :

Les outils de la statistique descriptive permettent de décrire la distribution d'une variable continue d'intervalle. Les principaux sont : la moyenne, la médiane, le mode, l'écart-type et la variance, l'étendue, les valeurs minimales et maximales d'une distribution, les quartiles voire les centiles. Afin de mettre l'ensemble des outils statistiques au service de cette recherche, deux logiciels semblaient appropriés : JASP et STATISTICA. En accord avec les contraintes rencontrées (droit d'accès, temporalité, accès aux ressources, etc.) et sur indication du directeur de ce mémoire (Michalot, université de ST ETIENNE), le logiciel de traitement de données statistiques JASP a été désigné.

1.1.1) La moyenne arithmétique :

C'est la mesure de tendance centrale que l'on trouve le plus fréquemment dans les analyses descriptives. Elle représente le point milieu ou le point d'équilibre des valeurs d'une variable. Elle est probablement la mesure de tendance centrale la plus employée pour les variables. Elle consiste à additionner les valeurs d'une distribution et à diviser le tout par le nombre de cas.

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i}{n}$$

1.1.2) L'Etendue :

Elle exprime la distance entre la valeur minimale et la valeur maximale de la distribution. Plus l'intervalle est grand, plus les valeurs sont dispersées autour de la moyenne.

1.1.3) L'Ecart-type et la Variance :

La variance est basée sur la distance au carré entre la valeur d'un cas et la moyenne de l'échantillon. On soustrait la valeur d'un cas à la moyenne et on met au carré ce résultat. On fait la même opération pour toutes les observations. La variance est la somme de toutes les distances au carré divisée par le nombre de cas moins un.

$$S^2 = \frac{\sum (x - \bar{X})^2}{n - 1}$$

La racine carrée de la variance est l'écart-type, qui indique si la moyenne représente bien les données. L'écart-type permet d'estimer avec beaucoup plus de précision que la moyenne la position de la valeur par rapport aux autres valeurs, c'est-à-dire de positionner la valeur à l'intérieur de la distribution de l'échantillon.

$$S = \sqrt{S^2}$$

Si l'écart-type est petit, les différentes observations sont situées près de la moyenne. Dans le cas contraire, les observations s'éloignent de la moyenne. Un écart-type de zéro signifie que toutes les observations ont la même valeur. Le coefficient de variation exprime l'écart-type en termes de pourcentage par rapport à la moyenne, ce qui permet de comparer plusieurs variables entre elles, même si l'unité de mesure est différente pour chaque variable.

$$\text{Coefficient de variation} = \frac{\text{écart-type}}{\text{moyenne}} \times 100$$

1.1.4) La Normalité d'une distribution et le score Z standardisé :

Il est possible de déterminer la position relative de chaque observation en calculant ce qui s'appelle le score standardisé ou le score Z. Le calcul du score Z est simplement la valeur de l'observation moins la moyenne divisée par l'écart-type. Le score standardisé permet de savoir à combien d'écart-type une observation se situe de la moyenne.

$$\text{Score Z} = \frac{\text{valeur} - \text{moyenne}}{\text{écart-type}}$$

2) L'Alpha de Cronbach : (Présentée dans SPSS à l'UdeS / statistiques interdépendantes)

La fidélité d'une échelle de mesure est considérée comme la propriété d'une mesure à être stable dans le temps pour un même sujet, ou la propriété d'une mesure à être constante dans l'objet mesuré. Pour être fidèle, une échelle de mesure doit retourner un même score pour une même personne lorsque celle-ci remplit le questionnaire à des moments différents, mais elle doit aussi être composée d'items qui mesurent tous le même construit. Une des propriétés psychométriques importante à estimer lorsque l'on s'intéresse à ce type de fidélité est l'homogénéité des éléments de l'échelle de mesure, plus connue sous le nom de *consistance* ou *cohérence interne*. On dit d'une échelle qu'elle est cohérente ou homogène, lorsque tous ses éléments convergent vers la même intensité de réponse. Plus les réponses aux éléments sont corrélées entre eux et au score total de l'échelle, plus la cohérence de cette échelle est élevée. Au contraire, si les scores de plusieurs éléments vont dans le sens contraire du score total, on peut douter de la cohérence de cette échelle. La technique d'estimation de l'homogénéité des items d'une échelle est basée sur le patron de corrélations des items entre eux ainsi qu'entre eux et le score total. Plus l'homogénéité est grande, plus l'échelle est fidèle au sens de la cohérence interne des items, plus on peut croire que les items mesurent un seul et même construit. Plus l'homogénéité est élevée, plus les items mesurent le *vrai score* de l'individu, diminuant ainsi l'erreur de mesure qui fait varier le score total d'une mesure à l'autre dans le temps. Il existe plusieurs façons d'apprécier la cohérence interne d'une échelle mais la méthode la plus utilisée est le calcul de l'indice *alpha de Cronbach*. Plusieurs matrices de corrélation coexistent : matrice de corrélation inter items, matrice de corrélation item-total, ou encore méthode *split-half*. L'indice alpha de Cronbach est un équivalent mathématique d'une moyenne de type *split-half* appliquée à tous les estimés déjà calculés par une méthode *split-half* d'un échantillon de la population par rapport aux autres échantillons. Cronbach (1951) est à l'origine d'une formule (ici

standardisée) qui permet de faire cette approximation en un seul calcul. L'indice résultant est une expression décimale qui varie entre 0 et 1. Plus la valeur alpha s'approche de 1, plus l'ensemble d'éléments est homogène. Dans la formule, N correspond au nombre d'éléments dans l'analyse et r représente le coefficient inter items moyen.

$$\alpha = \frac{N * \bar{r}}{1 + (N - 1) * \bar{r}}$$

Plus une échelle comporte d'éléments, plus l'indice alpha de Cronbach risque d'augmenter. De même, une faible corrélation inter items fera diminuer l'alpha, tandis qu'une corrélation inter items élevée le fera augmenter. Des éléments fortement corrélés entre eux indiquent vraisemblablement la mesure d'un même construit unidimensionnel. En effet, si les éléments qui constituent l'échelle mesurent plus d'un construit (multidimensionnel), l'indice alpha sera probablement très bas. Le chercheur a donc proposé de regrouper et séparer les éléments en fonction du construit mesuré et refaire le calcul de l'indice alpha pour chaque ensemble d'éléments. La valeur de l'indice alpha de Cronbach, valeur du coefficient comprise entre 0 et 1, est considérée comme excellente si elle dépasse le seuil minimum requis de 0,7. (Nunnally, 1978). Cette balise est arbitraire, mais semble largement acceptée par la communauté scientifique. Certains auteurs avancent 0,75 ou 0,80 comme seuil minimal d'acceptabilité, tandis que d'autres se contentent de 0,60. Pour repère, une valeur alpha de 0,70 exprime une erreur-type de mesure égale à plus de la moitié (0,55) de l'écart-type de la distribution du score total.

1.2) Les représentations des outils utilisés :

1.2.1) L'histogramme :

Il représente une distribution de variable continue et décrit toutes les valeurs possibles comprises entre la plus petite et la plus grande. La valeur indiquée au bas de chaque colonne d'un histogramme représente le point milieu de l'étendue de la barre. Il est possible de tirer plusieurs informations à la suite de l'observation d'un histogramme : la variété des valeurs possibles (dispersion), la tendance des données à se concentrer vers une valeur centrale, la symétrie ou l'asymétrie de la distribution les plus de faibles ou plus élevées valeurs de la population, la présence de valeurs très éloignées des autres et enfin, la présence de valeurs incongrues, erreurs ou biais.

1.2.2) La boîte à moustache :

Elle permet de visualiser plusieurs paramètres de distribution d'une variable : la médiane, l'intervalle interquartile et la valeur maximale et minimale de la distribution. Ce graphique est beaucoup plus compact qu'un histogramme, mais ne présente pas autant de détails par rapport à la distribution. La longueur de la boîte informe sur la variabilité des valeurs pour chaque sous-groupe.

1.2.3) Le nuage de points :

Le nuage de points est la représentation descriptive de la relation entre deux variables continues. Il est recommandé de tracer le graphique du nuage de points avant d'entreprendre des analyses plus poussées. Il permet d'explicitier dans une relation bivariable, les sous-groupes, les groupements et enfin, la matrice de corrélation. Une matrice de corrélation présente toutes les paires de variables de la liste élaborée par le chercheur, afin de mettre en avant s'il existe une relation linéaire, positive ou négative entre les deux variables continues. Attention, une relation de corrélation ne permet pas à elle seule de conclure à une relation de causalité et seule une connaissance approfondie de la population en contexte peut permettre d'inférer des syllogismes tout en évitant le sophisme. *Cum hoc ergo propter hoc* (avec ceci donc à cause de ceci) et *Cum hoc sed non propter hoc* (avec ceci, cependant pas à cause de ceci).

3) Les statistiques inférentielles : (Présentées dans SPSS de l'UdeS / Statistiques inférentielles)

2.1) Le test t de Student aux échantillons appariés et / ou indépendants :

Il porte sur les différences de moyennes qui existent entre deux variables mesurées pour un même individu ou une paire d'observations. La valence de cette différence donne du sens à celle-ci. Lorsqu'on effectue une mesure avant et après une observation et que le résultat du test t est positif, avec un indice de confiance suffisant (table de Student avec $t < 0.05$), alors on peut affirmer que le score *après* est plus élevé que le score *avant*, et vice versa, avec la certitude des *différences vraies*. Le test t nous informe si la différence observée entre les deux mesures (moyennes dépendantes puisque même échantillon) est statistiquement significative, donc pas simplement due au hasard. En ce qui concerne le t de Student aux échantillons indépendants, il porte sur les différences de moyennes qui existent entre deux variables mesurées pour des individus de deux échantillons différents (nombres d'observations non appariables).

2.2) L'ANOVA :

L'objectif est de vérifier une hypothèse nulle : les moyennes des groupes proviennent d'une même population. Cette technique permet de comparer les moyennes de plusieurs groupes ou plus, créés par une variable catégorielle. Hypothèse nulle : les groupes proviennent de la même population. Leurs

moyennes sont semblables. $H_0 : \bar{X}_1 = \bar{X}_2 = \bar{X}_3 = \dots \bar{X}_n$

Hypothèse alternative : il y a une différence entre les moyennes, c'est-à-dire qu'au moins une des

moyennes est différente des autres. $H_1 : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2 \neq \bar{X}_3 \neq \dots \bar{X}_n$

Pré requis à la réalisation d'une ANOVA :

- Les groupes sont indépendants et tirés au hasard de leur population respective : il n'y a ni relation entre les observations à l'intérieur d'un groupe, ni relation entre les observations entre les groupes.
- Les valeurs des populations sont normalement distribuées (calcul des scores Z) : l'ANOVA n'est pas très sensible aux écarts de la normalité. Il est donc possible de procéder sans avoir une normalité parfaite, seul un petit échantillon pourrait impacter les valeurs extrêmes (mais dans ce cas, on peut faire le test sans les valeurs extrêmes).

L'ANOVA, une fois réalisée, va permettre de conclure si les différences sont attribuables à la variabilité naturelle de la moyenne entre différents échantillons d'une même population ou bien s'il y a une raison de croire qu'il existe un ou des groupes qui se distinguent réellement de la moyenne populationnelle. Dans l'analyse de variance, la variabilité va être divisée en deux parties : la variabilité dans un groupe autour de la moyenne de chaque groupe, appelée variabilité intra groupe et la variabilité entre les moyennes des groupes, appelée variabilité inter groupes. La statistique F produite par l'ANOVA est le rapport entre la variabilité inter et intra-groupes. Elle permet de déterminer s'il existe une différence significative entre les groupes. Comme la variabilité inter-groupes est le numérateur de ce rapport, plus les moyennes sont éloignées les unes des autres, plus la valeur F est élevée. Tout comme la valeur t pour le test de Student, il faut alors comparer la valeur F obtenue à la distribution F (table de Fisher avec $F < 0.05$). Le degré de signification va dépendre de trois facteurs : la valeur F et les deux degrés de liberté inter et intra-groupes. Cependant, le test d'analyse de variance permet de savoir si l'hypothèse nulle est rejetée ou non, mais ne précise pas où se situe la ou les différences. Il faut donc effectuer des tests appelés *post-hoc* ou *tests a posteriori*. Ils indiquent quels groupes se distinguent (Tableau des résultats élaborés à partir du logiciel JASP).

2.3) Le coefficient de corrélation :

Il détermine l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les variables. Ces variables peuvent être : associées positivement ($r > 0$), associées négativement ($r < 0$) et enfin, non associées ($r = 0$). La corrélation est une quantification de la relation linéaire entre des variables continues. Le calcul du coefficient de corrélation de Pearson repose sur le calcul de la covariance entre deux variables continues. Le coefficient de corrélation est en fait la standardisation de la covariance. Cette standardisation permet d'obtenir une valeur qui variera toujours entre -1 et +1, peu importe l'échelle de mesure des variables mises en relation. Pour cela, il faut proposer une hypothèse nulle correspondant à la non association entre les deux variables : il n'y a pas de relation entre ces dernières ($r = 0$). L'hypothèse alternative est qu'il existe une relation linéaire entre les deux variables. Là encore, le pré requis à l'analyse d'une corrélation est que chaque paire de variable *bi varie selon une distribution normale*. La covariance est une mesure de l'association ou de la relation entre deux variables. Quand des variables *covariant*, un écart à la moyenne d'une variable est accompagné par un écart dans le même sens ou dans le sens opposé de l'autre pour le même sujet (covariance positive ou covariance négative).

$$COV(x, y) = \frac{\sum (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})}{n-1}$$

Un seul biais subsiste avec la covariance, c'est que la covariance dépend de l'échelle de mesure. Plus les valeurs d'une des variables sont élevées, plus la covariance sera importante. En ce sens, il est impossible de dire objectivement si la covariance entre les deux variables est large ou relativement faible à moins que l'échelle de mesure soit la même pour les deux variables mises en relation. Il faut donc standardiser la covariance en calculant le coefficient de corrélation. Pearson (1896) a comparé toutes les données à l'écart-type, unité de mesure en laquelle toutes les échelles de mesures peuvent être converties. Le coefficient de corrélation suit la même logique, il exprime la covariance en unités d'écart-type. Comme il existe deux variances et donc deux écarts types, il faut multiplier et diviser la sommation de la multiplication des deux variances par le produit des deux écart-types, calcul mathématique nommé *coefficient de corrélation de Pearson*.

$$r = \frac{COV(x, y)}{S_x S_y}$$

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif ($p < 0.05$). Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à $r = 0$. Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

- Le sens de la relation linéaire entre les deux variables : Le coefficient de corrélation varie entre - 1 et 1, un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de - 1 indique une corrélation négative parfaite. Dans les deux cas, les points tombent parfaitement sur la droite. Un coefficient de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables : la variation de l'une n'est aucunement associée à la variation de l'autre.
- La force de la relation linéaire entre les deux variables : Plus la valeur du coefficient est proche de + 1 ou de - 1, plus les deux variables sont associées fortement. Au contraire, plus le coefficient est près de 0, moins les variables partagent de covariance et donc, moins l'association est forte.

Pour déterminer la valeur de p associée au coefficient de corrélation, on calcule une valeur de t à l'aide de la formule suivante. Cette valeur de test par la suite associée à une valeur de p en fonction du degré de liberté, tout comme pour le test t.

$$t = r \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r^2}}$$

2.4) La régression :

Le test de corrélation, contrairement à la régression, ne propose pas d'identifier une variable dépendante et une variable indépendante. Il ne détermine que l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre des variables. Les modèles de régression sont construits dans le but d'expliquer ou de prédire, la variance d'un phénomène (variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variables indépendantes). La régression linéaire est appelée multiple lorsque le modèle est composé d'au moins deux variables indépendantes. À l'inverse, un modèle de régression linéaire simple ne contient qu'une seule variable indépendante. Une hypothèse nulle est posée : il n'y a pas de relation linéaire entre la combinaison des variables indépendantes ($X_1, X_2, X_3 \dots X_n$) et la variable dépendante (Y). L'hypothèse de recherche est donc l'inverse, soit que la combinaison des variables indépendantes est associée significativement à la variable dépendante.

Pre requis à respecter :

- Pas de variance égale à zéro : la distribution des prédicteurs doit comprendre une certaine variance, donc ne doit pas être constante.
- Aucune *multi colinéarité* parfaite : il ne doit pas y avoir de relation linéaire parfaite entre deux ou plusieurs variables indépendantes. Les corrélations ne doivent pas être trop fortes entre celles-ci (Test de VIF).

- Pas de corrélation entre les variables indépendantes et les variables externes : les variables d'influence doivent toutes être incluses dans le modèle.
- *Homoscédasticité* (homogénéité des variances des résiduels) : la variance des valeurs résiduelles doit être similaire à tous les niveaux de la variable indépendante.
- Indépendance des erreurs : les valeurs résiduelles ne doivent pas être corrélées entre les individus. (Test de Durbin-Watson).
- Distribution normale des résiduels : bien que les variables indépendantes ne doivent pas nécessairement suivre une distribution normale, il importe que les résiduels en suivent une (test de Kolmogorov-Smirnov ou de Shapiro-Wilks).
- Indépendance de la variable prédite : toutes les observations formant la distribution des valeurs de la variable dépendante sont indépendantes, viennent d'un individu différent.
- Relation linéaire entre les variables indépendantes et la variable dépendante : la variation de la variable dépendante pour chaque augmentation d'une unité d'une variable indépendante suit une ligne droite.

L'indice de corrélation multiple R^2 représente le pourcentage de variance expliquée par le modèle (la combinaison des variables indépendantes). La conception d'un modèle de régression fait l'objet d'une réflexion préalable portant sur le choix des variables indépendantes et sur le choix de la méthode de régression. Le choix des variables indépendantes doit être guidé par le principe de parcimonie qui veut qu'un bon modèle comprend un nombre optimal de variables et par la présence d'un lien théorique connu ou présumé avec la variable dépendante.

2.5) Le CHI-deux :

Le test de Chi-deux est utilisé pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables. Il vérifie l'hypothèse d'indépendance de ces variables. Si deux variables dépendent l'une de l'autre, elles partagent quelque chose et la variation de l'une influence la variation de l'autre. Ce sont les fréquences, les occurrences ou les proportions qui vont être utilisées. L'hypothèse nulle est la même que dans les tests précédents : l'absence de relation entre deux variables. L'indépendance signifie que la valeur d'une des deux variables ne nous donne aucune information sur la valeur possible de l'autre variable. L'hypothèse alternative est donc qu'il existe une relation entre les variables ou que les deux variables sont dépendantes.

Pré requis au test du chi-deux : Les observations doivent être indépendantes et les catégories des variables sont mutuellement exclusives. La statistique du CHI-deux calcule et compare la valeur CHI-deux à l'aide de la distribution Chi-deux dans le but de déterminer dans quelle mesure cette valeur est

anormalement attendue : si l'hypothèse nulle est vraie. Le Chi-deux est une analyse dite non-paramétrique, car elle n'est pas basée sur les paramètres descriptifs de la distribution de la variable dans la population (moyenne, écart-type et normalité). Elle compare les occurrences observées avec les occurrences attendues et la fréquence que l'on devrait trouver si l'hypothèse nulle était vraie.

$$\sum \frac{(Fr_i - Fr_{ATTi})^2}{Fr_{ATTi}}$$

Plus l'occurrence observée est près de l'occurrence attendue, plus la fraction calculée est petite et moins l'écart avec H_0 est grand. Il faut donc déterminer la probabilité d'observer une valeur de Chi-deux égale ou plus grande lorsque l'hypothèse nulle est vraie. La distribution Chi-deux demande aussi le calcul du degré de liberté, car cette distribution varie de forme en fonction du degré de liberté. Cependant, le calcul du degré de liberté ne dépend pas du nombre de sujets, mais du nombre de rangées (*Ligne*) et de colonnes (*Colonne*) du tableau croisé représentatif de la distribution. Degré de liberté = (nombre de rangées - 1) X (nombre de colonnes - 1).

Il s'agit ensuite de comparer cette statistique du Chi-deux à la table de distribution Chi-deux paramétrée par le degré de liberté ($p < 0,05$). Il est alors possible ou non de rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation.

Chapitre 2) Résultats statistiques et synthèse :

1) Statistiques descriptives :

1.1) Caractéristiques de la population :

1.1.1) CSP de la population :

Concernant les caractéristiques sociales de l'échantillon étudié, l'annexe 40 présente les PCS, les Professions et Catégories Socio professionnelles (INSEE : Desrosieres, Goy & Thevenou 1982) des différents groupes de la population. La part des agriculteurs (1) et ouvriers (2), environ 20 et 30 % pour chacun des groupes appartenant à la population bac pro est importante et relativement homogène sur l'ensemble des trois groupes : *orientation, insertion et indécis*. Une différence est à souligner en ce qui concerne la population des étudiants en STS : la part importante de la catégorie professions intermédiaires (4), qui remplace celle des ouvriers (6) et vient concurrencer celle des agriculteurs (1) toujours représentés en plus grand nombre. Ces résultats sont conformes aux résultats nationaux diffusés

par l'enseignement agricole pour l'année 2016 (Annexe 42). On y retrouve cette distinction de PCS entre les filières de productions de niveau IV (sur représentation des catégories 1 et 6) et les filières technologiques ou scientifiques agricoles à destination des études supérieures courtes de ces établissements (sur représentation des catégories 1 et 4).

1.1.2) Résultats aux examens :

L'annexe 43 présente les taux de réussite des élèves et apprenants de la filière agroéquipement au niveau national, régional ainsi que pour les trois établissements concernés par cette étude. Les résultats confirment qu'un élève de baccalauréat professionnel en agroéquipement, s'il résiste à la forte demande de recrutement de la part des professionnels du secteur, a de très grandes chances d'obtenir son diplôme de niveau IV : *plus de 80 % de réussite, et après...* dispose de nouveau de chances certaines d'être admis à son examen de niveau III. Certes il existe des disparités au sein de ces résultats qui semblent rappeler l'*effet établissement*. L'exemple de structures de formation en agroéquipement jeunes, au recrutement local et plus restrictif qui influence les taux de réussites est typique. Cependant, un apprenant de bac pro agroéquipement de l'enseignement agricole dispose en moyenne et pour le niveau national de presque une chance sur deux d'obtenir son diplôme de niveau III (0.45 indiqué, mais ce chiffre inclut les formations par apprentissage au taux de réussite plus faible). En ce qui concerne les établissements reconnus pôles de compétences régionales (Précieux et Chambéry pour l'ARA), un élève en formation bac pro dispose en moyenne de plus de deux chances sur trois (0.69) sur la dernière décennie et jusqu'à plus de neuf chances sur dix certaines années, de quitter la formation en tant que diplômé de niveau III (0.93) (Annexes 41-46).

1.1.3) Poursuite d'étude et insertion :

Pour participer à cette ascension socio professionnelle, encore faut-il et c'est là tout l'enjeu de ce travail de recherche, que le processus de jugement individuel en situation de décision d'orientation soit la conséquence d'une motivation intrinsèquement ressentie, dynamique interne à la genèse de la réussite professionnelle et personnelle. Pour l'heure, moins d'un bachelier sur deux choisit de poursuivre ses études après l'obtention de son baccalauréat. Cette proportion peut descendre à moins d'un bachelier sur trois en fonction de certaines caractéristiques, qu'elles soient chronologiques ou géographiques. A noter que les lycées de l'enseignement agricole intègrent les formations BTS au sein de leur structure, favorisant la poursuite d'étude, alors que les LP du ministère de MEN ne dispose pas de cette spécificité. Les résultats du MAAF, montre aussi que lorsqu'un bachelier fait le choix de poursuivre sa formation,

son choix se fait plus de sept fois sur dix à la faveur d'une formation supérieure courte de type STS, résultat qui confirme la proximité entre la formation BTS et la population étudiée. Il ne reste plus qu'à encourager cette tendance mais encore faut-il être en mesure de la comprendre, voire de l'expliquer.

L'annexe 45 présente l'ensemble des taux de poursuites d'études et d'insertion de la filière agroéquipement de niveau IV de l'enseignement agricole (présentation 2017). Il est important de relever à la fois la légitimité, ainsi que la pertinence de l'existence d'une telle filière de formation au sein du paysage de l'enseignement professionnel et de l'enseignement professionnel agricole, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En effet, les taux d'insertion trois ans après le baccalauréat sont très élevés, plus de quatre-vingt-dix pour cent de taux d'insertion et autant pour l'insertion dans la spécialité de formation. Le plan qualitatif n'est lui non plus pas épargné par l'efficacité de cette insertion, avec presque deux emplois sur trois sous la forme de contrats à durée indéterminée. En parallèle, l'annexe 44 permet, concernant les trois établissements intégrés à cette étude, de mettre à jour un potentiel de places non exploitées depuis la mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans (période 2009-2018). En comparant le nombre d'étudiants présents en formation de STS, aux seuils de recrutement de ces mêmes formations (appelés aussi seuils de financement ou de dédoublement, qui interviennent pour des effectifs de 16, 24 voire 32 étudiants pour les formations de l'enseignement du MAAF) on obtient, après application du taux moyen d'étudiants issus de bac pro peuplant ces formations, une centaine de places non sollicitées par la population de bac pro. Face aux préconisations du CNEC (2016) concernant l'enseignement professionnel, ces résultats prennent un sens particulier. Une dernière précision doit être soulignée en ce qui concerne la récolte d'informations descriptives de la population étudiée : l'absence d'informations concernant l'âge des apprenants. En effet, la pratique du redoublement n'impactant plus le parcours scolaire des jeunes de la primaire à l'obtention du baccalauréat sur la période 2009-2018 et le redoublement n'étant que très rare en STS (un seul individu pour l'ensemble de la population étudiante sur la période étudiée soit 0.45%), on peut considérer l'ensemble des parcours comme linéaire. Les âges des individus de la population d'étude sont donc compris entre quinze ans (seizième année) pour les entrants en seconde professionnelle bac pro et dix-neuf ans (vingtième année) pour les sortants de BTS deuxième année. La récolte des caractéristiques de la population a permis de solliciter des acteurs précieux et passionnés des institutions de l'enseignement agricole et l'éducation nationale. Une meilleure connaissance de l'objet de recherche rapproche le chercheur de son objet d'étude et dynamise la conduite des travaux qui mènent à la mise en lumière des résultats.

1.2) Alpha de Cronbach :

1.2.1) Alpha de Cronbach inter items, population complète :

L'estimation du résultat de l'alpha de Cronbach réalisée à partir de tous les items du questionnaire, (82 questions avec chacune sept occurrences possibles sous la forme de continuum) est très élevée ($\alpha = 0,941$). Il confirme la grande stabilité du questionnaire (Annexes 47-48). Les scores des alphas de Cronbach obtenus qui prêtent à discussion et qui pourraient engendrer la non prise en compte de certains items sont :

- La motivation extrinsèque identifiée à l'insertion (MEIdI) : *Item 57 : Parce que selon moi le bac pro me suffit pour m'aider à préparer la carrière que j'ai choisie.* Cet item fait baisser le score de l'alpha de Cronbach de la motivation extrinsèque identifiée à l'insertion à 0.672 au lieu de 0.707 sans l'item 57. Les élèves semblent avoir du mal à donner du sens à cet item, en particulier dans le traitement cognitif de l'expression : *me suffit pour m'aider à préparer.* Il semble aussi difficile pour les apprenants de répondre à cette question, puisqu'ils préparent tous leur carrière avec le bac pro aujourd'hui, mais ne sont pas certains d'accéder au BTS pour la préparer.
- L'amotivation à l'insertion (AmI) : les réponses à l'amotivation à l'insertion (AmI) ne sont pas stables. Les items 59, 66, 73 et 80 ensemble, obtiennent un score de 0.496. Les élèves de bac pro étant là pour s'insérer professionnellement, on peut comprendre que ces items soient déroutants in situ.
- Le Sentiment d'Auto Détermination dans le Domaine des relations interpersonnelles (SADDI) : le score de l'alpha de Cronbach des réponses aux items 41, 45, 49 et 53 est très faible : 0.258. Les réponses 41 et 53 sont particulièrement instables puisque sans leur prise en compte, l'alpha du groupe d'items SADDI remonte respectivement à 0.327 et 0.344. *Item 41 : Je dois me forcer à agir de certaines façons avec les gens, Item 43 : Je me sens libre d'agir comme je le veux avec les gens. Item 49 : Je me sens libre de m'exprimer comme je le veux avec les gens. Item 53 : Je me sens étouffé lorsque je suis avec d'autres personnes. "Les gens", qui ? "Agir", "se sentir étouffé » : quand ? Comment ?* Ces items semblent manquer de pragmatisme pour la population étudiée qui ne peut identifier à quelle situation ils font référence. Les élèves ne sont pas en mesure de contextualiser ces propos trop abstraits pour eux.
- De même, le Sentiment d'Auto Détermination dans le Domaine des Loisirs (SADDL) engendre un score de 0,250 à l'estimation de l'alpha de Cronbach de ces items. Cependant, l'item 54 est seul en cause, car l'alpha remonte à 0.752 sans ce dernier. *Item 54 : Quand je pratique mes loisirs, je sens que je devrais peut-être faire autre chose.* Là encore,

l'abstraction est saillante et les élèves ne peuvent donner un sens à cette question : « Pourquoi devrait-on faire autre chose quand on pratique un sport qu'on a choisi ? », élément discursif retenu lors des échanges post passation.

1.2.2) Alpha de Cronbach inter- moyennes, population complète :

Le résultat obtenu concernant l'estimation de l'alpha de Cronbach de tous les construits (ou moyennes) des items entre eux (MIE, MII, MEE, MEI, AmE, AmI, SPEPAE et SAD) est aussi jugé comme acceptable ($\alpha = 0,695$), et peu devenir très bon ($\alpha = 0,797$) en cas de retrait des moyennes évaluant les amotivations (AmI et AmE, et en particulier AmE). On peut considérer que la stabilité du questionnaire est confirmée. Les sous-groupes de construits (MIacE, MEreE, etc...) ont été testés entre eux pour les différentes motivations intrinsèques, les différentes motivations extrinsèques ainsi que les différents sentiments d'autodétermination et les résultats des alphas de Cronbach sont tous très élevés (supérieurs à 0,7, et souvent proches de 0,9), (Annexes 47-48).

1.2.3) Alpha de Cronbach sous-population :

Afin de réaliser les statistiques inférentielles nécessaires pour atteindre les objectifs de ce travail, le logiciel JASP imposait de réaliser des analyses statistiques inter groupes, mais deux à deux (« insertion » vs « BTS », « indécis » vs « insertion », etc.). Les scores des alphas de Cronbach sont tous apparus entre 0,4 pour les plus faibles et 0,95 pour les plus élevés. Les faibles scores se limitent à deux construits (amotivation vers l'insertion et sentiment d'autodétermination, à l'exemple des indications précisées dans le paragraphe 1.2.1 ci-avant). Il est donc proposé, au regard de l'ensemble des résultats des tests d'*interdépendance* et en particulier de celui du test inter items qui obtient un score de 0,941 (Annexes 47-48), de conserver tous les items pour la suite des analyses à venir. Cette proposition impose cependant de garder à l'esprit l'instabilité de certains items pour une interprétation précautionneuse des résultats.

1.3) Moyennes et écart-types :

1.3.1) Moyennes et écarts-types des Motivations intrinsèques :

L'annexe 49 présente l'ensemble des moyennes et écarts-types sous forme de tableau, alors que pour compléter l'observation, l'annexe 52 présente ses résultats sous la forme de boîtes à moustaches. Il faut souligner tout d'abord que concernant la population totale, la moyenne de la motivation intrinsèque aux études (MIE) est plus faible que la moyenne de la motivation intrinsèque à l'insertion (MII) (mean = 4.114 / mean = 4.617). La logique d'orientation professionnelle semble respectée, la population de *bac pro* / *BTS* exprime une motivation intrinsèque orientée en priorité vers l'insertion. Concernant les répartitions, la répartition la plus dispersée au sein des résultats obtenus en ce qui concerne les motivations, appartient au groupe insertion (2) (SD jusqu'à 1.78). Les écarts-types peuvent atteindre des scores très hétérogènes, SD de 0.858 à 1.587 respectivement pour la MIE du groupe orientation BTS (1) et la MIE du groupe insertion (2), ce qui va conduire à la réalisation des ANOVA présentée dans un chapitre dédié plus en aval.

Les motivations intrinsèques orientées vers l'insertion semblent fortement et uniformément partagées par tous les groupes, qui montrent des scores élevés (mean MIE = 4.491 et mean MII = 4.266). A noter que le groupe orientation BTS (1) exprime les scores les plus élevés de motivation intrinsèque orientée vers la connaissance à l'insertion (mean MICOI = 4.941). Ce groupe ressent donc un vrai flux d'énergie intense et orienté vers les pratiques professionnelles du domaine des agroéquipements. Il aurait été possible d'avancer que la forme scolaire ne domine encore que trop l'approche des pratiques professionnelles et rapproche donc ce groupe d'apprentissages très académiques de ces items, mais les scores élevés des autres groupes, et en particulier le groupe à destination de l'insertion (2) (mean MICOI = 4.731) viennent falsifier cette hypothèse. En effet, et plus globalement, les scores des motivations intrinsèques à la connaissance, qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion (MICOE et MICOI) tirent les moyennes des motivations intrinsèques orientées vers les études et vers l'insertion (MIE et MII) vers le haut (mean MICOE = 5.47 et mean MICOI = 5.0), avec une répartition parfois fortement centrée autour de la moyenne SD = 0.94). Apprendre pour apprendre : le choix du domaine professionnel est bien la conséquence d'une motivation intrinsèque pour les agroéquipements.

Il faut relever le score relativement faible du groupe « BTS » (4) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement orientée vers l'insertion (mean MIACI = 4.266). Il semblerait que les étudiants, fixés pour beaucoup sur le poste bientôt occupé, ressentent moins fortement une énergie motivationnelle d'accomplissement orientée vers l'insertion. Cette insertion inhérente à la fin du parcours scolaire pourrait leur sembler une continuité, en particulier pour les étudiants sous statuts d'apprentis déjà

fortement insérés professionnellement. Peut-on aller jusqu'à parler d'une forme de fatalisme ? Cet aboutissement, qui ne reste cependant qu'une transition, semble nourrir quelques appréhensions. Les besoins psychologiques, (affiliation sociale, compétence, autodétermination), comblés par l'expectation d'accession à un poste ou à un statut particulier, semblent pour le jeune en formation, un ressort motivationnel intrinsèque important d'accomplissement personnel.

Les moyennes de la motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la stimulation (MIacE et MIstE) sont aussi plus faibles que toutes les autres moyennes du tableau. (mean MIacE = 3.769 et mean MIstE = 3.866, contre des moyennes supérieures à 4.5 pour les autres items). La motivation intrinsèque à l'accomplissement orientée vers les études (MIacE) pour le groupe « insertion » (2) obtient un score extrêmement faible (mean = 2.929). Le projet scolaire n'incarne que faiblement une réalisation d'eux-mêmes pour les élèves de bac pro, pour qui les études ne sont qu'un stimulant motivationnel secondaire voire extrêmement faible. Les scores des groupes "BTS" (4) et "indécis" (3) qui étaient élevés pour la motivation intrinsèque à la connaissance orientée vers les études (MIcoE = 4.878 et 4.895), restent moyens à faibles (4.029 à 3.513) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la stimulation orientée vers les études MIacE. La tendance du groupe « indécis » (3) semble identique à celle du groupe « insertion » (2), mais de moindre intensité. Les différences sont moins marquées et les résultats plus homogènes, scores plus typiques d'une population encore dans l'indécision face à son choix d'orientation.

Les scores des motivations intrinsèques orientées vers les études ou l'insertion, révèlent finalement l'idée qu'*apprendre pour apprendre*, par vrai intérêt pour le savoir, est partagée par 3 groupes sur 4, et rapproche au final le groupe « indécis » (3) d'une potentielle norme de poursuite d'étude. L'accomplissement et la stimulation des groupes « insertion » (2) et « BTS » (4) ne passent plus par les études (fin de parcours de formation), l'objectif de l'insertion professionnelle est sous-jacent. Certaines *différences vraies* de moyennes ou de répartitions seront explicitées plus en aval dans le chapitre consacré aux statistiques inférentielles et permettront de conclure avec plus de pertinence les écarts précités. Le score très faible de la motivation dirigée vers les études, qu'elle soit là encore intrinsèque ou extrinsèque (mean MIE et mean MEE, respectivement 3.213 et 2.955) du groupe "insertion" (2), a tendance à légitimer la fiabilité des enquêtes exploratoires réalisées en amont, ainsi que le classement des groupes qui en découle.

1.3.2) Moyenne et écarts-types des motivations extrinsèques :

L'ordre de grandeur des scores obtenus par les Motivations Extrinsèques est équivalent à celui des Motivations Intrinsèques (mean de 3.8 à 4.7 pour les ME contre 3.7 à 4.7 pour les MI). La moyenne de la motivation extrinsèque orientée vers l'insertion (MEI) est légèrement plus élevée que la moyenne de la motivation extrinsèque orientée vers les études (MEE) (mean MEI = 4.526, mean MEE = 4.313), à l'image des résultats de la motivation intrinsèque explicités ci-dessus (MII légèrement plus élevée que MIE). La similitude des motivations intrinsèques et extrinsèques (MI et ME) pour l'ensemble des groupes est saillante, qu'elle soit orientée vers les études (MIE et MEE) ou vers l'insertion (MII et MEI). Il semble que la présence de la motivation extrinsèque soit conditionnée à la présence de la motivation intrinsèque, la réciproque n'apparaissant pas comme obligatoire. Le score des motivations extrinsèques orientées vers les études (mean MEE = 5.035) pour le groupe "orientation BTS" (1) est supérieur au score des motivations intrinsèques orientées vers les études (mean MIE = 4.951). Ces scores sembleraient à la fois confirmer les caractéristiques d'une population d'élèves *orientés*, mais aussi et surtout, en ce qui concerne cette recherche, remettre en question la vision hypothétiquement avancée d'un déterminisme unique entre motivation intrinsèque (MI) et poursuite d'étude. Pour les motivations orientées vers l'insertion (MEI et MII), les scores intrinsèques vs extrinsèques sont plus proches et s'alternent en termes de supériorité vs infériorité. Là encore, il faut relever que le groupe "insertion" (2) obtient un score légèrement plus élevé en motivation extrinsèque (mean MEI = 4.80) qu'en motivation intrinsèque (mean MII = 4.70), orientée vers l'insertion.

Les scores des motivations extrinsèques identifiées et régulées extérieurement orientées vers les études (MEidE, et MEreE) sont très forts pour 3 groupes sur 4 (mean entre 5.721 et 4.377). Seule la moyenne de la motivation extrinsèque introjectée orientée vers les études (MEinE) est plus faible que celles des autres items (mean = 3.874). Le groupe "insertion" (2) montre en particulier un très faible score aux motivations extrinsèques dirigées vers les études (mean MEreE et MEinE comprises entre 2.25 et 2.5). Cependant il faut souligner que ce groupe identifie quand même les études comme un ressort motivationnel de type *but*, *objectif* ou *utilités* (selon les théories auxquelles on fait appel), avec comme objet visé l'obtention du diplôme par exemple (mean MEidE = 3.173, pour la motivation externe identifiée vers les études). L'environnement des élèves de bac pro favoriserait plutôt un ressort motivationnel de type pragmatique chez les sujets : l'objectif utilitaire semble identifié plus intensément que la crainte d'un jugement extérieur qui elle, ne semble que faiblement ressentie. Le groupe « BTS » (4) reste sur le même schéma et rapporte ne pas ressentir non plus la même motivation externe introjectée envers les études (mean MEinE = 3.785). Là encore, la faible crainte d'un jugement négatif ressenti semble aller de pair avec une *autodétermination* exprimée dans le choix de s'orienter en filière professionnelle et de poursuivre des études supérieures dans ce même domaine. Il semble que là encore,

on puisse avancer que les déterminants sociaux (PCS 1) et individuels qui en découlent (pragmatisme ou autodétermination par exemple), semblent sous-jacents à l'expression de résultats caractéristiques concernant les motivations de cette population.

Les scores des moyennes des Motivations intrinsèques à l'accomplissement orientée vers les études et vers l'insertion sont de même niveau pour deux groupes, « orientation BTS » (1) et « indécis » (3) (mean MIcol_82 et mean MIacI comprises entre 4 et 4.7). Cependant, pour les deux autres groupes, « insertion » (2) et « BTS » (4), qui se rapprochent de l'emploi, une différence importante apparaît entre les scores obtenus pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement orientée vers les études et celle orientée vers l'insertion. Cette différence s'exprime en faveur de la motivation intrinsèque à l'accomplissement orientée vers l'insertion (presque deux points d'écart pour le groupe « insertion » (2) et un point d'écart pour le groupe « BTS » (4) entre leurs MIacE et leurs MIacI respectives).

Les scores des motivations extrinsèques orientées vers les études, à la fois très faibles pour le groupe "insertion" (2) et très forts pour le groupe « orientation BTS » (1), montrent que les objectifs identifiés par les individus semblent aussi partagés par leur environnement, duquel pourrait venir des retours négatifs vs positifs selon l'atteinte vs l'échec de ces objectifs. L'uniformité des scores obtenus par les différents groupes, concernant les motivations extrinsèques orientées vers l'insertion, informe sur le niveau auto-rapporté de préoccupation de l'environnement des jeunes vis-à-vis de l'objectif *insertion professionnelle*.

1.3.3) Moyennes et écarts-types des amotivations :

Les moyennes de l'amotivation orientée vers les études (AmE) et vers l'insertion (AmI) sont très faibles au regard de toutes les autres moyennes (respectivement 2.736 et 3.042). Ces résultats confirment en toute logique le choix d'une formation professionnelle (courte) de niveau IV et III dans les agroéquipements, avec des individus au potentiel énergétique interne ressenti à destination de l'insertion plus intense que celui à destination des études. Il faut cependant redire ici les difficultés rencontrées pour relever et interpréter les scores de l'amotivation orientée vers l'insertion exprimées par les apprenants de la filière professionnelle courte en agroéquipement. En effet, pour eux, l'abstraction des items rendent les questions illogiques (voir chapitres précédents sur les scores des alphas de Cronbach) et cet illogisme impose de prendre du recul vis-à-vis de l'utilisation de ces résultats. Cependant les scores des groupes « orientation BTS » (1) et « insertion » (2) confirment bien les a priori, avec des amotivations (AmE et AmI) qui s'alternent logiquement. Les groupes "indécis" (3) et "BTS" (4) montrent eux une amotivation orientée vers l'insertion (AmI) plus grande que celle orientée vers les

études (AmE), ce qui nourrit là encore l'espoir de potentielles poursuites d'études partagées par le plus grand nombre.

1.3.4) Moyennes et écarts-types du SEPAE et du SAD :

Les résultats des items SEPAE et SAD montrent deux particularités propres à la population testée : des scores très élevés (SEPAE du groupe 1 = 5,147 et SAD du groupe 4 = 5.061) les plus importants obtenus dans l'enquête menée, et des écarts-types très faibles, les plus faibles de l'enquête (jusqu'à 0.539 pour le SAD du groupe 3), avec des réponses fortement centrées autour de la moyenne. Ces scores élevés caractérisent le public étudié (apprenants des formations professionnelles courtes, proches d'un domaine professionnel et éloignés de la forme scolaire) qui perçoit ses compétences professionnelles (ici en agroéquipement) et s'auto-rapporte comme fortement autodéterminé.

Les sentiments d'autodétermination dans les domaines *généraux* ou des *loisirs*, (SADDG et SADDL, means respectivement comprises entre 5,43 et 5,45), sont plus élevés que ceux exprimés dans les *domaines académiques* et des *relations interpersonnelles* (means des SADDA et SADDI respectivement comprises entre 4.188 et 4.433). Ces scores mettent encore en lumière des caractéristiques propres aux élèves orientés : des individus fortement autodéterminés dans des domaines plus personnels (structures familiales, activités extra-scolaires), qui subissent avec force la forme scolaire de l'expérience académique et de ses relations interpersonnelles imposées. Les *déterminants organismiques* de la motivation semblent ici représentés. Les prémisses d'une *corrélation (voire d'une causalité) énoncée toutes deux par le modèle* de Fenouillet et la *théorie de l'autodétermination* de Deci et Ryan semblent s'exprimer au travers des réponses des élèves et étudiants en formation professionnelle dans le domaine des agroéquipements. Les corrélations, nombreuses, positives et intenses entre le SEPAE et les motivations intrinsèques et extrinsèques, viennent confirmer ce propos. Ce sera l'objet d'un des paragraphes suivants, consacrés aux statistiques inférentielles.

2) Statistiques inférentielles :

L'annexe 50 présente l'ensemble des résultats des tests t de Student et F des ANOVA appliqués à la population. Les résultats des motivations peuvent-être traités comme un test aux échantillons appariés, la même population réalise deux passations successives à l'aide de deux questionnaires, l'un qui étudie les motivations orientées vers les études et l'autre les motivations orientées vers l'insertion. Les résultats du SEPAE et du SAD seront traités comme des échantillons indépendants. Quatre groupes

qui diffèrent en ce qui concerne leurs souhaits exprimés d'orientation, réalisent la même passation à l'aide d'un questionnaire qui évalue deux construits, le Sentiment d'Efficacité Personnelle appliqué au domaine des agroéquipements et le SAD auto-rapporté dans différents domaines. Il a été décidé d'étendre les tests aux échantillons indépendants à l'ensemble des motivations, à la fois pour les tests t de Student et les F des ANOVA (Quatre populations distinctes passent le même test) de façon à retirer le plus d'informations possibles afin d'affiner compréhension et explication.

2.1) Tests t aux échantillons appariés et indépendants :

Les tests t de Student appliqués aux échantillons appariés, permettent d'inférer des *différences vraies* entre les moyennes des construits intrinsèques vs extrinsèques et insertion vs orientation. La première remarque concerne la motivation intrinsèque (cases bleues annexe 50). Des différences vraies entre les moyennes des motivations intrinsèques orientées vers les études vs orientées vers l'insertion sont confirmées pour les groupes « insertion » (2) ($t = 5.74, p < 0,05$) et « BTS » (4) ($t = 5.33, p < 0.05$). A contrario, les groupes « orientation BTS » (1) et « indécis » (3) ressentent des motivations intrinsèques orientées vers les études ou vers l'insertion qui ne montrent pas de différences significatives. Ces deux derniers groupes, n'expriment pas non plus de différences entre les différentes motivations intrinsèques à la connaissance, qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion. Enfin, le groupe « orientation BTS » (1) exprime avec la même intensité ses motivations intrinsèques à l'accomplissement et à la stimulation, qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion.

Les tests t de Student appliqués aux échantillons indépendants, permettent d'identifier et de souligner l'absence de différences vraies inter-groupes en ce qui concerne les construits des différentes motivations. Ces deuxièmes tests infèrent donc des résultats que l'on peut considérer comme partagés avec la même intensité par les différents groupes en présence, l'intensité étant elle, représentée par la moyenne obtenue. Ces scores partagés par les quatre groupes concernent les items de la motivation intrinsèque à l'insertion (MII), de la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation, toutes orientées vers l'insertion. A contrario, de nombreuses différences inter-groupes apparaissent concernant les motivations intrinsèques, à la fois pour la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et enfin à la stimulation, toutes orientées vers les études.

Concernant la motivation extrinsèque (cases vertes annexe 50), la première remarque concerne celle dirigée vers l'insertion. En effet, aucune différence n'est relevée entre les scores de la motivation intrinsèque et ceux de la motivation extrinsèque en direction de l'insertion. Elle est exprimée avec un niveau élevé, pour tous les groupes en présence et cette information permet de confirmer les conclusions

précitées dans le chapitre précédent, à la fois pour présence de la motivation intrinsèque orientée vers l'insertion, mais aussi pour la *co présence* de l'extrinsèque dirigée elle aussi vers l'insertion. A contrario, les différences inter-groupes pour les motivations orientées vers les études, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques, sont nombreuses et intenses. La motivation extrinsèque régulée extérieurement orientée vers l'insertion s'exprime aussi de la même manière pour tous les groupes, ainsi que la motivation extrinsèque introjectée toujours dirigée vers l'insertion, à l'exception du groupe « BTS » (4) qui montre une légère différence ($t=2.04$, $p < 0.05$).

En croisant les résultats des tests t de Student appliqués aux échantillons appariés et ceux appliqués aux échantillons indépendants, il est possible de conclure sur la présence ou l'absence de différences vraies à la fois pour les moyennes inter-groupes et les moyennes inter-motivations intrinsèques vs extrinsèques. Ces informations permettent d'établir le tableau bilan des motivations auto-rapportées présentées dans le chapitre suivant intitulé *synthèse des résultats*.

Concernant le SEPAE et le SAD, les scores sont globalement partagés par tous les groupes et les différences inter-groupes concernant les moyennes de ces construits sont moins fréquentes. En effet, aucune différence n'est relevée entre les moyennes inter-groupes pour le SEPAE. Les tests t de Student montrent quelques différences de faible intensité (t compris entre 1.99 et 2.98 pour $p < 0.05$) pour certains construits du SAD, en particulier pour les groupes « indécis » (3) et « BTS » (4) (trois différences vraies sur six construits). Le SAD du domaine académique montre aussi le plus de différences vraies entre les moyennes inter-groupes, mais comme précisé ci-dessus, toujours de faible intensité. Il faut encore rappeler ici que le recul s'impose, les scores des alphas de Cronbach indiquant une instabilité des réponses aux construits du SAD.

2.2) Tests F aux échantillons appariés et indépendants :

Les résultats des tests F de Fisher des ANOVA aux échantillons appariés et indépendants indiquent les différences vraies entre les répartitions des résultats obtenus (Annexes 51, 53 et 54). Les différences soulignées par les ANOVA reprennent globalement les différences identifiées par les tests t de Student tout en soulignant quelques différences de répartitions supplémentaires.

En effet, les motivations orientées vers l'insertion qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques ne montrent là encore, pas de différences vraies en ce qui concerne leurs répartitions. De la même manière, les différences vraies entre les motivations intrinsèques, qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion, ne montrent que quelques différences vraies inter-groupes, en particulier entre les groupes « orientation BTS » (1) / « insertion » (2) et « orientation BTS » (1) / « BTS » (4). En ce qui

concerne la motivation extrinsèque orientée vers les études, elle montre des différences de répartition vraies avec, à la fois la motivation intrinsèque orientée vers les études, ainsi qu'avec la motivation extrinsèque orientée vers l'insertion, et en particulier lorsque le groupe « insertion » (2) est concerné : $F = 5.76, p < 0.05$ et $F = 6.99, p < 0.05$ entre MIE et MEE pour ANOVA inter-groupes « orientation BTS » (1) / « insertion » (2) et « insertion » (2) / « indécis » (3).

Les ANOVA réalisées inter-groupes soulignent des différences vraies entre les répartitions des résultats exprimés en particulier lorsque le groupe « insertion » (2) est en présence. Ces différences (F compris entre 2.74 et 7.90, $p < 0.05$) sont soulignées à la fois pour la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, et en particulier pour les tests inter-groupes « insertion » (2) / « orientation BTS » (1) et « insertion » (2) / « indécis » (3) et dans une moindre mesure pour « insertion » (2) / « BTS » (4). Au total dix-sept différences sont relevées sur trente-six possibles en présence du groupe « insertion » (2).

En ce qui concerne les construits du SEPAE et du SAD, des différences nombreuses sont relevées en cas de tests d'ANOVA réalisées sur la population totale (cinq différences sur six, F compris entre 3.123 et 4.425, $p < 0.05$). Cependant les différences deviennent rares (sept différences sur trente) en cas de tests inter-groupes deux à deux. A noter qu'aucune différence n'est soulignée entre les groupes « orientation BTS » (1) / « insertion » (2) et « orientation BTS » (1) / « indécis » (3). Il faut encore rappeler ici que le recul s'impose, les scores des alphas de Cronbach indiquant une instabilité des réponses aux construits du SAD.

2.3) R et R² population totale et selon orientation :

Les tests R de corrélation et R² de régressions linéaires multiples ont été réalisés pour mettre en valeur une relation particulière et a priori attendue entre le construit du SEPAE et les motivations et celui du SAD et les motivations. Les annexes 55 à 58 présentent les résultats R des tests de corrélation pour la population totale (Annexe 53) et pour chaque groupe selon l'orientation (Annexe 54), et les résultats R² des tests de régressions linéaires multiples toujours pour la population totale (Annexe 55) et pour chaque groupe selon l'orientation (Annexe 56). Concernant la population totale, les tests R sont tous significatifs sauf entre le SEPAE et les amotivations. Cependant, il faut rappeler que les amotivations et en particulier l'amotivation envers l'insertion, ont été soulignés comme instables par les tests des alphas de Cronbach. Les motivations intrinsèques orientées vers l'insertion obtiennent des corrélations fortes avec le SEPAE (R compris entre 0.47 et 0.52, $p < 0.05$) suivies de près par les motivations intrinsèques orientées vers les études (R compris entre 0.38 et 0.43, $p < 0.05$). Il faut relever

que les motivations extrinsèques orientées vers l'insertion sont identifiées comme plus en corrélation avec le SEPAE que les motivations extrinsèques orientées vers les études (R compris entre 0.23 à 0.41 contre 0.14 à 0.30, toujours pour $p < 0.05$).

Le SAD obtient des corrélations plus faibles mais toujours positives avec toutes les motivations (R compris entre 0.06 à 0.34, $p < 0.05$). Les scores R des corrélations les moins élevées étant identifiés en priorité pour les motivations extrinsèques à l'insertion, suivi des motivations intrinsèques aux études.

En accord avec les résultats des corrélations résumés ci-dessus, le SEPAE apparaît comme un prédicteur fort des motivations intrinsèques orientées vers l'insertion (R^2 compris entre 0.22 à 0.28, $p < 0.05$ et t compris entre 7.75 et 8.38, $p < 0.05$). Le SEPAE, est aussi identifié comme un prédicteur de la motivation intrinsèque aux études ($R^2 = 0.20$, $t = 6.12$, $p < 0.05$) ainsi que de la motivation extrinsèque à l'insertion ($R^2 = 0.22$, $t = 5.31$, $p < 0.05$). Il faut relever que le SEPAE n'apparaît que comme un très faible prédicteur de la motivation intrinsèque orientée vers les études (R^2 compris entre 0.04 et 0.11, $p < 0.05$).

Selon l'orientation, des corrélations sont soulignées en grand nombre pour le groupe « indécis » (3) et « BTS » (4), que ce soit pour le SEPAE et dans une moindre mesure pour le SAD (voir annexe 58 de présentation des résultats R et R^2 selon l'orientation). Tous les groupes expriment cependant, des corrélations nombreuses et intenses entre la motivation intrinsèque à l'insertion et le déterminant SEPAE en jeu (R compris entre 0.44 et 0.56, $p < 0.05$). Les résultats montrent aussi des corrélations fortes entre la motivation extrinsèque à l'insertion et le SEPAE pour le groupe « insertion » (2). Les groupes « indécis » (3) et « BTS » (4), montrent des corrélations nombreuses et intenses entre le SEPAE et la motivation intrinsèque aux études, ainsi qu'entre le SAD et cette dernière. Ce sont par ailleurs les scores les plus élevés parmi tous les résultats obtenus (R compris entre 0.34 et 0.57 pour le SEPAE / MIE, $p < 0.05$), (R compris entre 0.24 et 0.48 pour le SAD / MIE, $p < 0.05$).

Le SEPAE apparaît donc comme un prédicteur de la motivation intrinsèque orientée vers l'insertion pour l'ensemble des groupes testés. Le SAD lui, n'apparaît comme un prédicteur de cette motivation que pour les groupes « indécis » (3) et « BTS » (4). Le SEPAE apparaît aussi comme un prédicteur de la motivation extrinsèque dirigée vers l'insertion pour tous les groupes, sauf pour le groupe « insertion BTS » (1). En ce qui concerne la motivation extrinsèque dirigée vers les études, seuls les groupes « indécis » (3) et « BTS » (4), identifient le SEPAE comme un prédicteur de cette motivation.

Pour le SAD, les situations qui identifient ce construit comme prédicteur sont beaucoup moins fréquentes dans le cas des tests R^2 inter-groupes. Seul le groupe « BTS » (4) montre deux motivations où le SAD peut être considéré comme prédicteur : la motivation intrinsèque à la connaissance orientée vers les études ainsi que la motivation intrinsèque à la stimulation orientée vers l'insertion.

3) Synthèse de l'analyse des résultats :

Deux particularités doivent être rappelées en amont de la synthèse des résultats :

- Des scores faibles obtenus aux alphas de Cronbach pour les items du sentiment d'autodétermination dans le domaine des relations-interpersonnelles, dans le domaine des loisirs (SADI et SADDL, compris entre 0.2 à 0.3), ainsi que pour les items de l'amotivation à l'insertion (AmI, environ 0.45).
- Des motivations extrinsèques orientées vers les études ou vers l'insertion (MEE ou MEI) très élevées, et parfois supérieures aux motivations intrinsèques orientées vers les études ou vers l'insertion (MIE et MII), en particulier dans les domaines de la motivation à la connaissance.

3.1) Synthèse des résultats selon l'orientation exprimée :

Tableau de synthèse des résultats des motivations et amotivations :

« Orientation BTS » (1)	« Insertion » (2)	« Indécis » (3)	« BTS » (4)
MIE = MEE ; MII > MEI MII = MIE, MEI < MEI	MIE > MEE ; MII = MEI MIE < MII ; ME < MEI	MIE = MII ; MIE = MEE MII ≥ MEI ; MEE = MEI	MIE < MEE ; MII = MEI MIE < MII ; MEE = MEI
MEI < MII = MIE = MEE	MEE < MIE < MII = MEI	MIE ≤ MEE MEI ≤ MII	MIE < MEE = MII = MEI
AmE < AmI	AmI = AmE	AmE = AmI	AmE = AmI

3.2) Selon établissement :

Les résultats des motivations, SEPAE et SAD selon les établissements d'origine ne sont pas représentatifs des différences entre les structures des filières de formation des établissements, (Types de formations : initiale vs apprentissage et type de curriculum : MAAF vs MEN). Cette approche n'a pas été retenue pour cette étude.

3.3) Selon les PCS :

Les résultats des motivations, du SEPAE et du SAD exprimés selon les PCS ne laissent apparaître aucune tendance en ce qui concerne les scores obtenus. L'annexe 59 présente ces résultats

(moyennes et écarts-types selon les PCS) mais les différences ne sont pas significatives et aucune conclusion en peut être avancée. Il faut rappeler ici que les répartitions des PCS intra-groupes sont quasiment identiques, exception faite de la catégorie PCS n°4, (professions intermédiaires) très présente au sein du groupe BTS (4).

3.3) Les hypothèses de recherche :

3.3.1) Hypothèse générale :

VI = MI \Longrightarrow **VD = Choix d'orientation**

- Hypothèse **FAUSSE** ou falsifiée pour la Motivation Intrinsèque. Tous les groupes expriment une motivation intrinsèque (MI) de forte intensité, et la Motivation Intrinsèque ne peut être considérée comme un déterminant essentiel du choix des élèves de baccalauréat professionnel de poursuivre ou de s'orienter.
- De la même manière, tous les groupes expriment une Motivation Extrinsèque (ME) d'intensité élevée, et la Motivation Extrinsèque ne peut être considérée comme un déterminant essentiel du choix des élèves de baccalauréat professionnel de poursuivre ou de s'orienter.

3.3.2) Hypothèse opérationnelle :

VI = MIE \Longrightarrow **VD = Choix d'orientation**

VI = MEI \Longrightarrow **VD = Choix d'orientation**

- Hypothèse **VRAIE** ou vérifiée pour la Motivation Intrinsèque orientée vers les Etudes (MIE). Les groupes « insertion » (2) et « BTS » (4), n'expriment pas de Motivation Intrinsèque orientée vers les Etudes. A contrario, les groupes, « orientés BTS » (1) et « indécis » (3) expriment une Motivation Intrinsèque orientée vers les Etudes forte pour les « indécis » (3) et plus forte encore pour les « orientés BTS ».
- Hypothèse **VRAIE** ou vérifiée pour la Motivation Extrinsèque orientée vers l'Insertion (MEI). Les groupes « orientés BTS » (1) et « indécis » (3) n'expriment pas (ou peu) de

Motivation Extrinsèque orientée vers l'Insertion. A contrario, les groupes « insertion » (2) et « BTS » (4), expriment une Motivation Extrinsèque orientée vers l'Insertion forte.

Cependant, il faut signaler que les écarts de niveaux concernant la Motivation Extrinsèque à l'Insertion (MEI) inter-groupes apparaissent moins élevés.

- De plus, la Motivation Extrinsèque orientée vers les Etudes (MEE) apparaît comme une variable indépendante non négligeable, du choix de poursuivre ou de s'insérer à la suite du baccalauréat professionnel. En effet, le groupe « insertion » (2) n'exprime pas de Motivation Extrinsèque orientée vers les Etudes (MEE). A contrario, les groupes « orientés BTS » (1), « indécis » (3) et « BTS » (4) expriment une Motivation Extrinsèque orientée vers les Etudes forte et parfois même plus forte que la motivation intrinsèque pour le même objet.

$$\mathbf{VI = MEE} \quad \Longrightarrow \quad \mathbf{VD = \text{choix d'orientation}}$$

3.3.3) Indicateurs opérationnels :

3.3.3.1) Indicateur opérationnel n°1 :

$$\mathbf{VI = SEPAE} \quad \Longrightarrow \quad \mathbf{VD = MI}$$

- **Corrélation confirmée** : la population totale montre un SEPAE positivement et fortement corrélé avec la motivation intrinsèque (MI), qu'elle soit orientée vers les études ou vers l'insertion (MIE ou MII). Une motivation intrinsèque ou extrinsèque, qu'elle soit dirigée vers les études ou vers l'insertion, peut cependant obtenir un score élevé alors que sa corrélation avec le SEPAE apparaît plus faible. Cette tendance confirme que le SEPAE n'est pas le seul déterminant en jeu dans l'apparition du flux motivationnel intrinsèque.

Le SEPAE apparaît aussi positivement corrélé à la Motivation Extrinsèque (ME) et avec la même intensité que pour la Motivation Intrinsèque (MI).

$$\mathbf{VI = SEPAE} \quad \Longrightarrow \quad \mathbf{VD = ME}$$

L'Amotivation orientée vers les études (AmE) ou vers l'insertion (AmI), lorsqu'elle est évaluée comme significative, apparaît corrélée négativement au SEPAE, ce qui confirme les résultats obtenus pour la Motivation Intrinsèque (MI).

Le SEPAE apparaît comme un prédicteur significatif de la Motivation qu'elle soit Intrinsèque ou Extrinsèque (MI ou ME).

3.3.3.2) Indicateur opérationnel n° 2 :

$$\mathbf{VI = SAD} \quad \Longrightarrow \quad \mathbf{VD = MI}$$

- **Corrélation confirmée** : la population totale montre un SAD positivement corrélé avec la Motivation Intrinsèque, qu'elle soit orientée vers les Études ou vers l'Insertion (MIE ou MII). Les corrélations observées sont cependant moins saillantes quantitativement et qualitativement (fréquences d'apparition et intensité de corrélation) que pour le déterminant Sentiment d'Efficacité Personnelle en agroéquipement. Une motivation intrinsèque ou extrinsèque, qu'elle soit dirigée vers les études ou vers l'insertion, obtient fréquemment un score élevé alors que sa corrélation avec le SAD, même si elle reste positive, peut-être d'un niveau non significatif. Cette tendance confirme que le SAD n'est ni le seul déterminant en jeu, ni le déterminant principal de la motivation intrinsèque.

Lorsque la Motivation Extrinsèque est ressentie et exprimée, qu'elle soit orientée vers les études ou vers l'insertion, le SAD apparaît aussi comme un déterminant de cette dernière.

$$\mathbf{VI = SAD} \quad \Longrightarrow \quad \mathbf{VD = ME}$$

L'amotivation lorsqu'elle est évaluée comme significative, apparaît corrélée négativement au SAD, ce qui confirme les résultats précédents.

Le SAD n'apparaît cependant qu'occasionnellement comme un prédicteur significatif de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, en particulier pour les étudiants en fin de cycle.

3.4) Vers un modèle des motivations en situation décisionnelle d'orientation :

La présence du ressort motivationnel intrinsèque semble possible sans la présence de la motivation extrinsèque, alors que la présence du ressort motivationnel extrinsèque semble conditionnée à la présence de la motivation intrinsèque, qu'elle soit orientée vers les études ou vers l'insertion. Il semble envisageable de l'exprimer ainsi :

$$\ll \mathbf{MI \text{ sans } ME} \gg = \mathbf{oui} \quad \ll \mathbf{ME \text{ sans } MI} \gg = \mathbf{non.}$$

Cependant, *Cum hoc ergo propter hoc* (avec ceci, donc à cause de ceci) vs *cum hoc sed non propter hoc* (avec ceci, cependant pas à cause de ceci), il est important de rappeler que la corrélation n'implique pas la causalité, et que la relation reste à étudier.

En conclusion, la Motivation Extrinsèque orientée vers les Etudes (MEE) semble influencer le processus décisionnel dans le même sens que la Motivation Intrinsèque orientée vers les Etudes, alors que la Motivation Extrinsèque orientée vers l'Insertion impacterait elle, le choix d'orientation de façon opposée. Elles semblent toutes les trois proposer un modèle motivationnel dans le processus décisionnel d'orientation de la population étudiée :

Présence de MEE (donc de MIE) + absence de MEI \implies Poursuite d'études en STS

Absence de MIE (donc de MEE) + Présence de MEI \implies Insertion professionnelle

Rappelons que ces résultats se placent bien entendu dans une démarche exploratoire, et ne seraient en aucun cas prétendre à une généralisation de quelque manière que ce soit.

PARTIE IV : DISCUSSION :

« L'étude de la motivation se concentre sur ce qui fournit les meilleures réponses possibles à deux questions fondamentales : (1) Qu'est-ce qui provoque le comportement ? Et (2) Pourquoi le comportement varie-t-il en intensité ? » (Reeve, 2017, p.7).

Chapitre 1) Retour d'expérience et intérêts des motivations :

1.1) Origines et conduite du travail de recherche :

Les champs d'application de la motivation, qui couvrent l'ensemble des activités humaines, offrent de nombreuses applications théoriques et pratiques au sein du monde du travail et du monde scolaire. Préciser que le *construit hypothétique* (Fenouillet 2017) de motivation est très présent au sein des sciences de l'éducation reste aujourd'hui encore un euphémisme. L'expérience de l'élève comme celle de l'enseignant est au final, et comme celle de tout être humain, sculptée par les processus motivationnels issus des besoins psychologiques conscients et inconscients. Le travail de l'enseignant est particulièrement axé vers la recherche et la sollicitation des processus motivationnels des apprenants. Avec plus ou moins d'accès aux théories validées, plus ou moins de conscience des tenants de ses pratiques, mais cependant avec une grande observation des aboutissants de ces dernières, l'enseignant opérationnalise en permanence de multiples théories motivationnelles. Plus globalement, l'approche sociale de l'expérience scolaire et l'étude psychologique du projet vocationnel des élèves amènent tous deux le chercheur à s'interroger sur les déterminants des processus de jugement et de décision d'orientation et d'insertion professionnelles. En effet, lorsque les objectifs de réussite des élèves semblent atteints, l'objet qui déclenche ou oriente les processus motivationnels de l'enseignant lui-même peut être amené à changer. C'est dans ce changement d'objet qu'est apparue la genèse de ce travail, dans un questionnaire développemental professionnel de carrière (Super, 1957, Nault cité par Faure 2017), illustré par le questionnaire suivant. Sur le plan individuel : pourquoi dispenser avec efficacité une formation que les élèves choisissent peu ou aléatoirement ? Mais aussi et de façon plus altruiste : pourquoi des élèves qui ont objectivement une grande chance de réussir, se détournent de cette opportunité ? Ce double questionnaire, qui recoupe aussi des objectifs institutionnels concernant l'efficacité des formations, est devenu alors un objectif motivant, au sein des missions qui incombent aux agents de l'enseignement agricole. A ce sujet, Bernard et Lac (2013) précisent que lorsque l'on n'a pas de réponse au *pourquoi*, il ne reste au chercheur que la description du comportement du sujet et

qu'elle doit amener une part d'explication pour être satisfaisante. Les théories propres à ce champ disciplinaire proposées par Cadet et Chasseigne (2009) ont mis en avant la forte présence du déterminant motivation dans les domaines de la psychologie du jugement et de la décision. L'exploration théorique de la motivation proposait de nombreuses théories descriptives et explicatives qui en fonction des contextes et des individus, légitimaient une approche plurielle des motivations. En accord avec Trope (2004), la fonction d'une bonne théorie est de diminuer la complexité de la réalité et de tenter d'éliminer les facteurs parasites. L'annexe 60 présente à ce sujet l'utilité d'une bonne théorie (Reeve, 2017) et résume le cheminement employé pour cette étude, afin de tenter d'identifier des *applications* à partir des *représentations*. Il s'agissait donc à ce stade de repérer, au sein des théories des motivations, les déterminants identifiés comme corrélés voire en relation de causalité avec les processus observés in situ. Au fur et à mesure du travail d'exploration, des rencontres avec les apprenants, les acteurs de l'institution et les professionnels, tout particulièrement en liens avec la population d'étude, il est apparu comme une évidence que la motivation était de tous les discours, de toutes les réussites et surtout de tous les choix d'orientation et d'insertion professionnelle. L'approfondissement théorique a permis d'extraire des *101 théories de la motivation* (Fenouillet 2013, 2017) et des *trente-et-une théories de l'étude de la motivation et des émotions* (Reeve, 2017, p.28, cité dans Annexe 28), des théories qui selon Reeve : sont au cœur d'une analyse motivationnelle du comportement. « Au lieu d'être comme un ensemble de concepts abstraits pour scientifiques, une bonne théorie est l'outil le plus pratique, le plus utilisable pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves, les étudiants, les enseignants, ... » (Reeve, 2017, p. 29). Même si de nombreuses théories citées par Reeve auraient pu être légitimement sollicitées pour ce travail de recherche : Théorie de la motivation à l'accomplissement (Elliot, 1997), théorie de l'accomplissement de soi (Rogers, 1959), théorie de fixation des buts (Locke & Latham, 2002), une théorie princeps apparaissait particulièrement en adéquation avec l'expérience scolaire et professionnelle des apprenants et les attentes de ce travail : la théorie de *l'évaluation cognitive* (Deci & Ryan, 1985). Cette théorie présuppose que tous les individus ont un besoin psychologique d'autonomie ainsi qu'un besoin psychologique de compétence. Elle précise que les événements externes de l'environnement ou de l'expérience peuvent répondre ou non aux besoins psychologiques des individus, sous la forme de deux types de motivation : intrinsèque vs extrinsèque. En effet, les événements externes induisent chez les sujets un *Locus de Causalité Perçu* interne ou externe, conséquence à la fois d'un sentiment perçu d'autodétermination ainsi que d'un sentiment perçu de compétence personnelle. Les auteurs vont alors compléter leurs travaux de recherche par une théorie, elle aussi retenue, *la théorie de l'autodétermination* (Ryan & Deci, 2000) explicitée tout au long de ce travail. Concernant le besoin de compétence, les auteurs vont souligner les *styles informatif vs contrôlant* de l'environnement comme à l'origine de l'augmentation ou non du sentiment de compétence perçu, responsable lui aussi, au même titre que celui du sentiment d'autodétermination perçu, d'un niveau de motivation individuel intrinsèque

vs extrinsèque ou plus précisément, d'un niveau de régulation individuel interne vs externe. Concernant la compétence perçue, Fenouillet (2017) propose dans son modèle intégratif (Annexe 21-23) de rapprocher ce concept de celui du Sentiment d'Efficacité Personnelle élaboré par Bandura. La théorie du *Sentiment d'Efficacité Personnelle* (Bandura, 1997), explicitée elle aussi plus en amont, a donc été retenue pour cerner avec plus de précision les déterminants des différents types de motivations (intrinsèque vs extrinsèque) en jeu dans le processus de jugement et de décision en situation de choix d'orientation étudié. C'est donc dans le cadre du *modèle intégratif* des motivations de Fenouillet, qui réunit en autres ces deux approches théoriques du *SEP* et *SAD*, qu'il a été décidé d'ancrer cette recherche.

A l'issu des résultats obtenus, la motivation intrinsèque de la population étudiée apparaît comme extrêmement saillante dans son aspect *déclenchement* pour l'ensemble de la population. Le domaine des agroéquipements engendre une vraie *stimulation* interne chez les sujets et un *accomplissement* professionnel pour lequel les individus semblent prêts à accumuler des connaissances importantes. Les sentiments d'Auto-Détermination et d'Efficacité Personnelle dans le domaine des agroéquipements des individus sont forts, et encouragent l'apparition et la persévérance de cette motivation de type intrinsèque sur plusieurs années de formation. De plus, les résultats mettent en lumière une différence significative concernant l'*orientation* de cette dynamique interne et c'est là, l'un des deux points nodaux de cette recherche. En effet, nous pouvons conclure que seule la motivation intrinsèque orientée vers les études semble être déterminante du choix de poursuivre ses études supérieures en STS. De plus, les élèves qui souhaitent s'orienter vers l'insertion, ressentent intrinsèquement une motivation à la connaissance, à l'accomplissement et la stimulation intense, mais orientée vers l'insertion.

Le deuxième point nodal mis en lumière par ce travail est la présence, en parallèle d'une motivation intrinsèque, d'une motivation de type extrinsèque. En effet, les objectifs scolaires ou professionnels semblent identifiés (diplôme, emploi), et une forme de processus d'internalisation voire d'intégration des prescriptions de l'environnement semble opérer. La motivation extrinsèque régulée extérieurement, plus identifiée qu'introjectée pour la population étudiée, semble être le berceau du développement de la motivation intrinsèque, ou en tout cas un soutien efficace à cette dernière. Envisageons aussi que la motivation intrinsèque ressentie en contexte professionnel, puisse permettre aux jeunes en développement, de repérer et d'interpréter plus efficacement les préconisations de l'environnement. Ces éléments conclusifs issus des résultats font écho à la question posée par Deci (1971) : Quelle motivation est la plus efficace ? Dans le cas du libre choix de la pratique d'une activité rémunérée (vs non rémunérée), Fenouillet et Lieury précisent que « Si l'on revoit une partie des résultats de Deci sur les puzzles, on s'aperçoit qu'avec une récompense d'un dollar par puzzle, les sujets passent en définitive plus de temps à faire des puzzles qu'en libre choix. De même dans l'étude des types de

motivations et des textes » (Fenouillet & Lieury, p. 39). Aux auteurs de conclure : « Il ne faut donc pas tirer sur le pianiste parce qu'il est payé ! » (Fenouillet & Lieury, p. 40, présenté en annexe 60). En effet, loin des aprioris, et même si les pédagogues valorisent la motivation intrinsèque en tant qu'écran protecteur de la pression sociale et source d'expression de hautes performances individuelles, il semble que que l'on puisse imputer à la motivation extrinsèque de nombreuses performances individuelles (Fenouillet et Lieury, 2013).

1.2) Intérêts des motivations en situations décisionnelles :

1.2.1) Intérêts de la motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque, qui résulte des incitations et des conséquences environnementales (pour la situation : argent, diplômes, éloges, approbation, reconnaissance, mais aussi sourires, attention, compliments) et qui reste extérieure à l'activité elle-même, est source d'engagement, voire de persistance dans un comportement. Même si les données empiriques mènent globalement à la conclusion d'un *effet sapan* (Reeve, 2017, p.146) de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque, elle est identifiée comme un déterminant causal des situations d'engagement. Lorsque l'autonomie individuelle croît, elle éloigne l'individu des situations désagréables et le rapproche des événements attractifs, sources d'émotions positives et de fonctionnement positif. L'intégration, l'intériorisation, l'internalisation et les phénomènes d'auto-contrôle et d'autorégulation qui y conduisent, intègrent tous à l'origine des informations externes à soi, et encouragent un sentiment de soi élevé, un engagement individuel en accord avec des valeurs personnelles et une fierté qui nourrit l'estime de soi. Par ces processus, les façons de penser et d'agir deviennent autodéterminées (c'est le cas de la motivation extrinsèque identifiée) et sont adoptées librement (Reeve, 2017). La régulation extrinsèque, en ce qu'elle impose d'auto-évaluation dans son intégration, apparaît comme un processus de croissance pour l'individu. De par son niveau d'autodétermination élevé elle « est associée aux conséquences les plus positives, telles que le développement prosocial et le bien être psychologique (Deci & Ryan, 2000, 2011) ». Reeve ajoute que « le degré d'autonomie qu'a une personne dans ses diverses régulations, comportements et valeurs est important, car ce degré d'internalisation et d'intégration est un bon prédicteur de la pro socialité, de la compétence, de l'ajustement et du bonheur d'une personne » (Reeve, 2017, p.158). L'autonomie, dans le sens du besoin de vivre l'expérience du choix, est à la fois la conséquence des dimensions autodéterminées de la motivation extrinsèque, mais aussi de la motivation intrinsèque. En effet, avoir le choix, impose un locus de causalité perçu interne, une volonté authentique et exempte de pression ressentie : la liberté de formuler un choix et d'exercer sa volonté (la volition). Pour Reeve, « avoir l'occasion de faire des choix qui reflètent leurs valeurs, leurs objectifs et leurs

intérêts personnels profonds augmente le sentiment d'autonomie des gens. Une telle expérience d'autonomie mène à un fonctionnement positif en termes de motivation intrinsèque » (Reeve, 2017, p.174).

1.2.2) Intérêts de la motivation intrinsèque :

Grâce à la motivation intrinsèque, les gens recherchent les défis, élargissent leurs talents et leurs capacités. Ils font preuve de plus de créativité, d'engagement et la compréhension conceptuelle et les apprentissages en sont améliorés. Cette motivation est entre autres, à l'origine de l'établissement de la théorie du *flow*, intense moment de fonctionnement optimal de l'individu, de sentiment d'autonomie et de compétence ressentie en situation *d'expérience optimale* (Csikszentmihalyi, 1975, 1982, 1990). Dans le cas des décisions importantes qui peuvent être vues comme des choix de vie, telles les décisions d'orientation et d'insertion, la motivation intrinsèque rapproche l'individu de ses intérêts, favorise son bien-être et l'accès au bonheur. En effet, elle permet aux individus d'identifier les domaines dans lesquels ils prennent du plaisir à faire ce qu'ils font, se sentent bien ajustés, moins anxieux et in fine, rapportent des niveaux plus élevés de satisfactions de vie, d'estime de soi et de réalisation de soi (Ryan, 2001). Une des qualités de la motivation intrinsèque dans le cas des situations de jugements et de prises de décisions est l'augmentation de la flexibilité dans la manière de penser, un traitement actif (sélection et valuation) de l'information, et une amélioration des stratégies utilisées. Les individus font l'expérience de la motivation intrinsèque parce qu'ils ont des besoins psychologiques et la motivation intrinsèque représente l'expression de la satisfaction de ces besoins psychologiques. En d'autres termes, l'environnement crée des situations où les individus se sentent libres, compétents et proches émotionnellement, les individus les identifient tels que, s'y engagent, ressentent des affects positifs, et les recherchent à nouveau.

1.2.3) Les besoins psychologiques organismiques, vers un modèle d'engagement de la motivation :

Pour Deci & Ryan (2007), pour qui les individus sont actifs au naturel, l'activité est source d'émotion positive et de jouissance si elle satisfait les besoins psychologiques. Ces besoins promeuvent une volonté proactive, un engagement dans l'exploration, la recherche de défi et amène l'individu vers la croissance. Les auteurs soulignent que les trois besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale, font partie des théories organismiques de la motivation, issues de l'interaction entre une entité vivante (l'organisme) et son environnement (Deci & Ryan 2008). Naturellement, l'organisme

psychologique identifie les situations soutenant ces besoins, s'y engage (Bandura 2006), et tente de maintenir par une action sur son environnement, la présence de ce soutien. Deci & Ryan (1991, 2004) et Reeve (1996, 2004, 2017) identifient une *dialectique bidirectionnelle* entre la personne et l'environnement, où tous deux changent au contact de l'autre. Dans un environnement soutenant, l'individu internalise des prescriptions extrinsèques sources de nouvelles motivations autodéterminées, tout en ressentant aussi de nouvelles motivations intrinsèques qui répondent à ses intérêts et à ses valeurs propres. Cette activité transformationnelle amène l'individu vers une plus grande harmonie qui autorise une plus grande agentivité. « L'individu proactif cherche et s'engage dans les défis de l'environnement pour exprimer son soi et par un désir d'interaction avec cet environnement » (Reeve, 2017, p.170). Les émotions positives, le sentiment de sens et de cohérence par rapport aux situations vécues et plus globalement à la vie, nourrissent le sentiment individuel de bien-être. Les choix, lorsque ceux-ci sont lourds de sens dans la vie des individus et correspondent à leurs valeurs et à leurs intérêts, augmentent leurs sentiments d'autonomie et nourrissent la motivation intrinsèque. En amont d'une situation décisionnelle, des objectifs clairs, une information explicite et un encadrement constructif, favorisent l'engagement. Ils favorisent aussi la persévérance et l'efficacité des individus dans le traitement des informations, ainsi que la volition. De plus, lorsque le contexte par ses caractéristiques bienveillantes, encourage l'affiliation sociale, il permet à la fois l'expression du véritable soi de chaque individu, mais aussi l'internalisation des prescriptions fournies par les acteurs de la situation (pairs, enseignants, professionnels ou parents) et favorise la réciprocité et l'harmonie. La satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation par les contextes sociaux et les relations avec autrui devient un modèle d'engagement de la motivation qui mène, lorsque son processus est soutenu, à des expériences subjectives de vitalité, d'énergie pour le soi et d'appréciations mutuelles, toutes déterminantes du bien-être.

1.3) Situations critiques rencontrées et limites :

1.3.1) La corne d'abondance des théories :

Lors de la réalisation de ce travail de recherche, l'une des premières difficultés rencontrées a été le manque de temps pour s'immerger dans le monde des théories de la motivation. Appréhender les concepts de la motivation et les processus motivationnels demande un travail à la fois passionnant et minutieux, mais le risque d'imprécision est grand et l'appréhension qu'il nourrit est immense. Face à cette profusion d'informations théoriques, toutes plus utiles les unes que les autres (Troppe, 2004), mais chacune très précisément adaptée à des situations et contextes particuliers (Fenouillet, 2017), s'est

imposé le casse-tête du choix. L'accès très limité à des échelles validées, et les difficultés rencontrées pour se procurer des documents scientifiques partagés par la communauté des chercheurs, ont fortement influencé les prises de décisions qui ont orienté ce travail de recherche. Bien que de nombreuses théories auraient pu être sollicitées, et ce point sera réabordé dans les suites potentielles de ce travail, celle de la psychologie du jugement et des décisions indiquait clairement les processus motivationnels comme des déterminants significatifs de ces situations. De plus, la population étudiée, les acteurs de l'institution ainsi que les professionnels de la filière posaient tous d'une même voix le diagnostic de la motivation sur les raisons du choix de poursuivre ou de s'orienter des élèves et étudiants. Cet élément empirique, s'imposait comme une prescription de l'environnement, telle une motivation extrinsèque identifiée, soutenant une motivation intrinsèquement ressentie par le chercheur. En conséquence, le temps imparti pour la réalisation de ce travail a donc été une contrainte importante. Une maturation des apports théoriques étudiés, des concepts et en particulier des liens ou distances qui coexistent entre eux, est à l'origine d'une frustration individuelle. Le manque de mise en perspective et en confrontation des approches théoriques entre elles, ainsi qu'avec les éléments de la situation, pénalisent ce travail et ce malgré l'aide immense des apports méthodologiques des auteurs sollicités. Il faut reconnaître qu'à l'approche des échéances de jugement et de décisions à respecter, le besoin de clôture reste une source de biais et d'heuristique plusieurs fois combattue. C'est donc avec un manque de pratique qui nourrit l'incertitude mais aussi avec une grande expectation dans le respect des prescriptions méthodologiques et théoriques des scientifiques des sciences humaines, que des arbitrages les plus objectifs possibles ont eu lieu. Que la dialectique et la triangulation constamment sollicitées au cours de la démarche initiée, préserve ce travail de ces écueils potentiels.

1.3.2) Prescriptions méthodologiques et contraintes de terrain :

Ces prescriptions méthodologiques ont aussi été sollicitées pour l'élaboration des questionnaires exploratoires, point de la recherche qui demande aussi une critique affinée. En effet, dans l'objectif de classer les élèves en fonction de leurs souhaits d'orientation et afin de rendre l'étude des motivations pertinente, il a été décidé de construire un questionnaire à l'exemple des modèles validés. Explorer la population était indispensable et l'objectif semble avoir été atteint (logique multiple des résultats obtenus), mais l'unicité du document insécurise et ne le place pas en priorité, comme garant des préconisations théoriques. Pour plus de sûreté dans la démarche, l'échelle de Lickert a été choisie, le recoupement d'items propre aux codifications existantes s'est lui aussi imposé, et des tests multiples sur des échantillons de population aux caractéristiques identiques et aux choix d'orientation connus, ont permis de diminuer les biais les plus importants. Un modèle validé aurait assurément été préférable et a minima, un consensus plus large sur des résultats plus nombreux aurait été souhaitable. Pour améliorer

à la fois la pertinence de l'élaboration du questionnaire mais aussi l'efficacité de l'analyse des résultats, des entretiens centrés ont été réalisés en amont (classes de BTS) et en aval (classes de bac pro et autres acteurs) de sa passation. Là encore, même si le respect des prescriptions des auteurs des méthodologies de recherche a été le jalon de ces entrevues, une plus grande expérience nourrie de pratiques, de retours explicites plus nombreux et d'une scientificité plus grande auraient été bienvenus.

Concernant les questionnaires des Etudes de la Motivation, l'accès permis et validé par M. Michalot à celui de Vallerand & Blais (EMEU 28, 1989) est à l'origine d'un gain de confiance dans l'opérationnalisation de cette recherche. Particulièrement adapté au recueil d'informations auto-rapportées des processus motivationnels individuels en situation de choix d'orientation vers les études supérieures, il était prédictif d'une passation fructueuse. Cependant, des adaptations ont été entreprises et elles amènent, elles aussi la démarche et les choix effectués à la critique. En effet, après plusieurs passations effectuées sur des échantillons de population aux caractéristiques identiques, trois problèmes se sont posés. Le premier se situe dans le fait que les élèves de bac pro devaient rapporter *leurs intentions d'orientation et leurs attentes*, contrairement aux étudiants, pour qui le test a été construit, et qui sont déjà en *études avancées*. Une première modification *à la marge* a donc été effectuée et testée, sous contrôle et validation de M. Michalot. La deuxième difficulté résidait dans la forme et le vocabulaire employé par les auteurs. Une reformulation a minima a donc été choisie et testée, afin de rendre cohérente la lecture faite du questionnaire d'études des motivations aux études supérieures (et non *avancées*) par la population étudiée. Le troisième problème, peut-être le plus saillant, était l'impossibilité de sonder des motivations intrinsèques ou extrinsèques, si elles portaient sur des objets pour lesquels les élèves n'étaient pas motivés. De façon plus triviale, à la lecture de l'item : « *Pourquoi souhaitez-vous poursuivre vos études en BTS ?* ». Les élèves répondaient : « c'est quoi cette question, je (ne) souhaite pas aller en BTS ! ». Il s'agissait donc d'établir deux questionnaires en fonction des choix d'orientation ou d'insertion exprimés lors des premiers questionnaires de classification exploratoire, de manière à éviter le plus possible la non réponse et l'invalidation des résultats. Dans le même temps, les fondamentaux méthodologiques de la statistique imposaient soit des échantillons appariés (la même population est évaluée deux fois avant et après un intervalle d'intervention), soit des échantillons indépendants (Deux populations différentes passent le même test à un instant T). Deux questionnaires ont donc vu le jour, l'un orienté vers la poursuite des études et l'autre vers l'insertion, avec une adaptation de l'orientation des items en fonction de l'objet du désir exprimé par les groupes de la population de bac pro. L'objectif étant de respecter les préconisations méthodologiques de la statistique, il a été décidé de construire un seul questionnaire, réunissant l'ensemble des items des deux questionnaires, chronologiquement adaptés aux souhaits d'orientation ou d'insertion des élèves. A ce jour, seul le bon déroulement des passations ainsi que la logique et la cohérence des résultats obtenus viennent conforter la méthode choisie, et il aurait été rassurant pour la qualité de ce travail, de disposer

de questionnaires construits et validés pour tester les motivations orientées vers l'objet *insertion*. Il faut rappeler ici l'extrême pragmatisme des élèves de bac pro qui a imposé un travail conséquent lors de l'élaboration des questionnaires. Ce travail, loin de la validation scientifique nécessaire, reste néanmoins à lui seul une satisfaction. Toujours pour contrecarrer un manque cruel de concret exprimé par les élèves envers les items, les formulations ont été orientées au maximum vers des situations propres aux domaines des agroéquipements. Là encore, seule l'expérimentation vécue amène vers une certaine satisfaction concernant l'ensemble des modifications effectuées sur les items, et la prudence interdit tout propos conclusif de validation des étapes opérationnelles de cette partie de l'étude.

La démarche concernant l'étude des deux déterminants de la motivation intrinsèque, qui sont le Sentiment d'Efficacité Personnelle et le Sentiment d'Auto-Détermination, est basée sur deux questionnaires validés et non modifiés. Il semble ici important de justifier pourquoi il a été décidé d'intégrer l'étude de ces déterminants, en particulier face à la potentielle surcharge des notions à tester. Deux raisons principales viennent expliciter ce choix. Premièrement, ces construits pouvaient potentiellement falsifier des résultats concernant la motivation intrinsèque (en cas de découverte de corrélations négatives nombreuses avec les résultats de cette dernière) et permettre de se réinterroger. La fonction première de ces construits était donc celle de garants, confirmant que les éléments de la situation suivaient bien une telle tendance prescrite par les apports théoriques sollicités. Deuxièmement, la théorie et l'expérience de terrain au contact des bac pro se retrouvaient sur la présence de ses déterminants, et il aurait été dommage de ne pas profiter de l'organisation de passations pour enrichir les connaissances acquises dans ce domaine ainsi que sur la population étudiée. Concernant les éléments scripturaux de ces échelles, il a seulement été décidé de rajouter à la fin de certains items, et en accord avec les prescriptions théoriques du sentiment de compétence, l'orientation du ressenti : *vers le domaine des agroéquipements*. L'objectif prioritaire était d'éviter toute confusion avec le concept *d'estime de soi*. La critique amène à regarder avec plus de recul les divers résultats des alphas de Cronbach calculés pour le Sentiment d'Auto-Détermination et ses construits. En effet il a été décidé de conserver tous les construits, car les alphas de tous les items testés entre eux étaient très positifs (plus de 0,9). Le choix aurait pu être celui d'éliminer certains construits du Sentiment d'Auto-Détermination face à une instabilité trop importante dans certaines situations croisées. Là encore, seuls les résultats des corrélations entre le Sentiment d'Efficacité Personnelle et les motivations ou amotivations et le Sentiment d'Auto-Détermination et les motivations ou amotivations viennent à ce jour conforter les choix pris. De même, le niveau des corrélations observées demanderait à être comparé à des situations de référence pour envisager un propos conclusif plus pertinent. Concernant la construction des questionnaires, il a été décidé d'intercaler entre les deux questionnaires des motivations (orientation et insertion), les échelles validées des études du Sentiment d'Efficacité Personnelle et du Sentiment d'Auto-Détermination. Ce choix découle des essais de passations effectués en amont qui rapportaient

tous une meilleure fluidité de réalisation des questionnaires par les élèves et les étudiants. Globalement les apprenants ont décrit comme agréable le fait d'exprimer leurs sentiments d'Efficacité Personnelle et d'Auto Détermination, ressentant de la satisfaction à rapporter des sentiments rarement exprimés en contexte scolaire ou professionnel.

1.3.3) Une étude des besoins explicites incomplète :

La critique amène aussi à souligner l'absence de l'étude, au sein de la triade composant les besoins organismiques psychologiques, du besoin (et du sentiment) d'affiliation sociale. Cette étude fut pourtant envisagée au tout début du travail de recherche, après avoir observé que les élèves choisissaient leur orientation plutôt en groupe, et plutôt sous influence mutuelle ou réciproque avec leurs pairs. Une première revue théorique concernant les relations et les communications interpersonnelles, a affectivement permis de différencier de par leurs caractéristiques, les relations interpersonnelles des relations groupales (Marc & Picard, 2015). Elle a orienté le travail vers l'analyse des relations interpersonnelles dyadiques, ou tout au plus triadiques, afin d'envisager l'étude des niveaux d'intensité de ces relations. Ces dernières ramenaient les apports théoriques vers les travaux sociométriques de Moreno (1951). Concernant les influences au sein des groupes, l'étude des relations inter et intra groupes (influence des minorités par exemple) orientait elle, les recherches théoriques vers la psychologie sociale (Moscovici, 1979). Cependant, après confrontation des théories sollicitées et des données de terrain, les objectifs d'une telle étude apparaissaient irréalisables, à la fois sur le plan du temps imparti, mais aussi concernant les moyens à mettre en œuvre. En effet toutes ces recherches demandent des temps d'observation très importants in situ (ce qui était impossible sur trois établissements) et une réalisation qui impose une grande expérience de la recherche-action face à toutes les difficultés inhérentes (biais potentiels) au statut d'enseignant du public observé.

1.3.4) Des contraintes opérationnelles sources de biais :

Evoquer le *biais du formateur*, dirige le propos de ce chapitre vers la dernière critique importante qui se doit d'être abordée, cependant sans prétention aucune d'exhaustivité. En effet, la dimension première de ce travail de recherche, donne à la critique une valeur plus formative qu'informatrice. Cette dernière critique, concerne l'opérationnalisation des passations des questionnaires des motivations pour les trois établissements. Constituer un corpus conséquent n'est pas chose aisée, et il faut rappeler ici que l'objectif était d'atteindre la représentativité théorique préconisée, à la fois en quantité, mais aussi en qualité (formation apprentissage vs initiale par exemple). Se rendre sur tous les établissements concernés

par l'étude étant matériellement impossible (calendrier identique des périodes de stage ou d'apprentissage des promotions, des congés scolaires, etc.), et il a été décidé de déléguer à un référent, la réalisation de la passation. Une fois les autorisations administratives obtenues, un référent administratif a été sollicité pour récolter et transmettre les données statistiques de la population, ainsi qu'un référent pédagogique pour l'organisation sur le site et auprès des promotions, de la passation des questionnaires. Le choix du référent pédagogique s'est fait en fonction de son expérience acquise dans le domaine de l'expérimentation et de la recherche, garant du niveau de connaissance attendu dans ce domaine et d'une certaine intériorisation des consignes de cette étape de la recherche. Sur chaque établissement, un acteur de l'institution a donc réalisé la mise en œuvre des passations, étant à la fois extérieur à la situation lorsqu'il n'intervenait pas comme enseignant auprès de la population le reste de l'année, mais parfois acteur de leur formation. Malgré la potentielle présence au sein de cette recherche du biais du formateur, l'une des préoccupations aura été de minimiser son influence et son impact tout au long de la mise en œuvre des entrevues, ne serait-ce que par la prise de conscience de cet effet chez les intervenants sollicités.

1.3.5) La motivation en action :

La *volition* pourrait faire partie de ce chapitre dédié aux limites de ce travail de recherche. En effet, dans les situations de choix et de jugements, les motivations semblent de pas permettre à elles seules d'appréhender toute la complexité des processus d'engagement des individus (Fenouillet 2013, Lieury & Fenouillet, 2017). Cependant, ce concept pour lequel les motivations deviennent cette fois une variable causale indépendante, demande un travail nouveau et semble plutôt incarner une suite potentielle à envisager.

Chapitre 2) Suites potentielles :

Ce travail de recherche a surtout été placé sous le signe de la compréhension des processus. L'objectif était d'identifier des apriori issus de l'expérience de terrain qui par confrontation aux théories empiriquement validées, se montreraient scientifiquement vérifiables et donc suffisamment fiables pour inférer des attitudes et des comportements efficaces chez les acteurs de l'institution scolaire. Pour l'heure l'explication de certains processus motivationnels en cause a été en partie appréhendée par cette étude. Cependant, de nombreux concepts psychologiques et sociaux en cause dans les processus de jugement et les schèmes décisionnels des prises de décision restent à explorer, dans l'objectif premier d'alimenter les connaissances nécessaires à de potentielles interventions pédagogiques.

2.1) Le cadre d'une étude longitudinale et ses potentiels :

Une étude longitudinale des populations semblerait plus à même de mettre à jour des besoins et des effets déterminants dans les processus psycho-sociaux. L'étude, sur trois à cinq années de parcours scolaire (bac pro ou bac pro / BTS), des données auto-rapportées des élèves et étudiants, pourrait permettre de mettre jour des phénomènes développementaux abordés dans les théories de la maturité vocationnelle de Super, de Forner ou d'Holland. Il faut rappeler ici que les élèves et étudiants orientés ne font l'objet d'un accompagnement à l'information et à l'orientation professionnelle que dans le cadre des séances dédiées organisées par les équipes pédagogiques et en particulier par les professeurs principaux et coordonnateurs (qui disposent eux de formations à l'accompagnement vocationnel de type ADVP, pour s'adapter à ces fonctions du métier). Le cadre d'une étude longitudinale pourrait être à la genèse de l'observation des conséquences de ces méthodes d'accompagnement mises en place sur une telle période.

Des phénomènes d'influences sociales, d'influences des minorités (Moscovici, 1979, 1985, Doise, 1992 par exemple), et de leadership (Bergeron, 1979, Tannenbaun, 1958, 1973), en cause dans de nombreuses décisions individuelles et collectives prises par les élèves et les petits groupes d'élèves, pourraient être mises à jour. Enfin, au sein des relations interpersonnelles entre les pairs des différents groupes sociaux de la population, la dimension chronologique importante d'une étude longitudinale permettrait peut-être d'évaluer le sentiment auto-rapporté d'affiliation sociale voire le sentiment d'intimité, afin d'appréhender le concept du besoin organismique psychologique d'affiliation.

2.2) Les besoins organismiques d'affiliations :

Le besoin d'affiliation, d'établir des liens affectifs et d'être en interaction positive avec autrui dynamise le comportement (Ryan, 1991). Le bien-être émotionnel engendré par la reconnaissance et la valorisation réciproque d'une relation positive, le fait de partager une relation ou de se sentir appartenir à un groupe où l'on peut exprimer son véritable soi, donne naissance à une dynamique interne source d'engagement. Ce processus motivationnel qui amène à la vitalité et au bien-être (Ryan, 1989), dépend beaucoup plus de la qualité de ou des relations que de leur quantité. Les bénéfices des besoins d'affiliation sont identiques aux autres besoins organismiques psychologiques : la vitalité, un fonctionnement de soi plus efficient, et une croissance développementale plus dynamique. Deci (2010) souligne que tel un cercle vertueux, plus la personne connaît la satisfaction de ses besoins psychologiques d'affiliation, plus elle valorise les opportunités futures de le valoriser à nouveau.

L'individu est alors plus à même de les identifier (meilleur traitement de l'information à caractère positif et social provenant de l'environnement) et plus à même de s'engager dans des situations soutenant l'affiliation (meilleur sentiment de compétence sociale ressenti). Lorsque « les gens sont impliqués dans des activités qui offrent des relations communautaires » et « des interactions sociales positives », « ceci satisfait généralement leurs besoins et ils ressentent de la jouissance » (Reeve, 2017, p.193). Il semble que les caractéristiques d'une suite à donner soient ici réunies. Lorsque les théories font écho aux données observées in situ avec une telle congruence, le processus motivationnel intrinsèque ressenti par le chercheur dynamise son comportement, nourrissant son besoin de compétence et d'accès à de nouvelles connaissances. Cependant, l'accès à des échelles validées d'étude de la qualité du sentiment d'affiliation reste une condition sine qua non à la réalisation de cette recherche complémentaire. Pour l'heure, on ne peut que souligner qu'une étude même exhaustive des besoins psychologiques explicites auto-rapportés donc conscients, est identifiée comme incomplète pour circonscrire les processus motivationnels (Reeve, 2017).

2.2) Le pouvoir motivationnel des motifs implicites :

« Lorsqu'il s'agit de prédire le comportement de gens, les motifs implicites sont plus efficaces que les motifs explicites » (Mc Clelland, 1989, cité par Reeve, 2017, p.201), et les attitudes implicites sont parfois en accord avec celles explicites, mais parfois aussi en désaccord (Greenwald, 2003). Trois motifs implicites sont soulignés comme déterminants du comportement des individus, la motivation implicite au pouvoir, à la réaction et enfin à l'affiliation. Les motifs implicites s'expriment en réaction à une sollicitation de l'environnement qui provoque une réaction émotionnelle d'origine inconsciente. Un élément situationnel qui correspond à un motif implicite individuel, va déclencher un pattern d'affects qui dynamisera le comportement et déclenchera l'engagement (Atkinson, 1982). Une situation de défi aura donc de fortes chances de faire s'engager un individu au motif implicite de réussite, une situation communautaire éveillera les émotions d'un individu sensible à des motifs d'affiliation, et enfin une situation d'impact social sollicitera les motifs implicites de pouvoir du sujet. Dans une suite à donner à ce travail, le grand intérêt de privilégier une approche motivationnelle du comportement par les besoins implicites réside dans les origines sociales de ces derniers, dans leurs dimensions d'acquis. Alors que ce premier travail de recherche amène à des modèles des motivations ex et intrinsèques combinées, l'analyse des motifs implicites propose de recueillir directement les motifs du comportement des gens avec leur part d'intériorisation des préconisations de l'environnement déjà acquise. On imagine rapidement le potentiel explicatif d'une telle démarche pour la motivation extrinsèque à l'insertion du modèle obtenu précédemment. De plus, les besoins implicites ne sont pas seulement identifiés comme réactifs aux situations rencontrées. En effet, grâce à leur caractère *extrinsèque intégré* et aux traces

laissées par le processus d'intériorisation individuel déjà expérimenté, ils possèdent un potentiel anticipatoire et incitatif fort, qui amène les sujets à s'engager pour vivre à nouveau des sensations positives. Ce dernier atout des motifs implicites éveille lui aussi la motivation intrinsèque du chercheur, toujours dans l'expectation d'y trouver là encore un modèle des motivations plus conforme à la réalité que le précédent. Le propos suivant de Mc Clelland (1984, 1989) pousse lui aussi à s'engager lorsqu'il précise que « les motifs implicites président le comportement et la performance, alors que les motifs explicites ne prédisent que les attitudes et les valeurs. » (Reeve, 2017, p. 202). D'autres influences imputables aux motifs implicites pourraient être ici soulignées pour leur caractère explicatif de l'engagement individuel et des comportements (socialisation, aspiration à la réussite, tendance à éviter l'échec ou encore leadership prestige et mérite), ainsi que d'autres besoins encore en discussion aujourd'hui au sein de la communauté scientifique (cognition, fermeture, structure ou encore incertitude), (Kruglanski, 1994 pour ne citer que lui). Concernant l'opérationnalisation d'une telle recherche, il semble que des outils validés soient à disposition des chercheurs. Le *PSE, Picture Story Exercise* (Atkinson, 1958, SMITH, 1992, 2000 et PANG, 2010), version adaptée et validée du *TAT, Thematic apperception test* (Moragn & Murray, 1935) est proposé pour mesurer les motifs implicites individuels et expliquer voire prédire les comportements. De même, les amorces qui sollicitent les besoins implicites et influencent les motivations inconscientes peuvent être évaluées par les *IAT, les Implicit Association Test*, qui même s'ils appartiennent au courant de recherche qui travaille sur l'inconscient adaptatif permettent eux aussi d'explicitier les processus motivationnels inconscients. En parallèle des théories motivationnelles sollicitées, ce travail a permis de découvrir de nombreux concepts inhérents à la psychologie du jugement et de la décision et qui ont fait l'objet d'un chapitre dédié plus en amont. Il semble pertinent de proposer une suite potentielle dans le champ de recherche des domaines comportementaux et cognitifs des processus décisionnels, ne serait-ce que par le caractère succinct de l'approche qui en a été faite dans cette étude des motivations mais aussi et surtout, pour l'implication du traitement individuel et psychologique de l'information dans les décisions de choix. La forme et le caractère modéliste des généralités (ou spécificités) atteintes par les travaux théoriques, permettent de les utiliser en complémentarité des théories motivationnelles, et d'affiner leur processus analytique.

2.4) Approches comportementales et cognitives des processus décisionnels :

2.4.1) L'approche des EU et SEU au sein des théories comportementales des décisions :

En ce qui concerne les Théories Comportementales de la Décision citées plus en amont, et en particulier les modèles de l'utilité espérée et de l'utilité subjective espérée, Cadet (2009) souligne l'importance du poids ou de la probabilité (degré de croyance) accordée par le décideur à une éventualité

d'occurrence rencontrée (cette *croyance* comporte aussi son penchant dans les théories motivationnelles de l'expectation, théories des buts et de la réussite par exemple). Pour les TCD, la valuation du poids est décrite comme particulièrement dépendante des références affectives et de la satisfaction individuelle recherchée, et vue comme un « critère qui est considéré comme constitutif de la rationalité » (Cadet & Chasseigne, 2009, p.94). Dans la combinaison multiplicative *utilité x probabilité*, qui permet d'ordonner les actions privilégiées par les décideurs d'une situation de choix, les travaux ont mis en évidence l'importance des références psychologiques et des patterns d'émotions des décideurs qui contredisent les modèles proposés par les axiomes. Il semble que là encore les mécanismes de la recherche de l'expression de soi, des expériences identifiées comme positives, et du bien-être, influencent fortement les processus comportementaux en situation de jugement et de décision. Concernant l'opérationnalisation d'une telle étude, Cadet (2009) rappelle que *l'arbre des décisions des utilités et des probabilités* permet l'analyse numérique et l'ordination des actions du décideur. Depuis de très nombreux modèles sont à l'origine des évolutions de ce courant de recherche et de ses paradigmes. d'Edwards (1954, 1961, 1969) et son *versant psychologique* lisible des références au niveau des conduites des décideurs, jusqu'à Li (2004, 2006) et la fragilisation des modèles généralisés axiomatiques, en particulier par le fait que « le processus cognitif de choix repose donc sur l'évaluation des différences perçues à un moment donné, dans un certain contexte, beaucoup plus que sur l'invariance des relations logiques ». (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 67)

La révolution cognitive précédemment citée plus en amont dans ce travail, est incarnée par la Théorie Fonctionnelle de la Cognition. De par son postulat, que le propos suivant de Sastre, Igier, Gauche et Girard (2009) résume : « La TFC s'est voulue, dès ses origines (Anderson, 1981, 1982), essentiellement une théorie de la vie quotidienne. Son but est d'expliquer les règles de jugement que nous employons tous les jours. Les exemples de situations de jugement sont nombreux, les applications de la théorie sont donc, d'une certaine manière, sans limites. » (Cadet & Chasseigne, 2013, p. 325), elle s'inscrit légitimement dans les suites potentielles de cette étude.

2.4.2) *Le traitement cognitif des informations au sein des processus décisionnels :*

En effet, à l'exemple des travaux de Popa présentés plus en amont, il semble qu'une fois les déterminants ou stimulus externes des processus identifiés, le passage de ces derniers par les cribles de la TFC soit plus qu'efficace pour identifier les représentations psychologiques (valuation) ainsi que leur agrégation en une réponse implicite (intégration) afin de mieux comprendre et expliquer les processus décisionnels d'orientation. Janet (1889) précise que : « Les sensations en cours ne prennent de sens que si elles peuvent être mises en relation avec les éléments synthétiques venant des expériences antérieures.

» (Reeve, 2017, p. 236). Ce propos fait particulièrement écho aux processus d'intériorisation des préconisations externes de l'environnement à la genèse des motivations individuelles autodéterminées. L'expectation d'être en mesure d'évaluer, à la fois les représentations psychologiques individuelles des buts fixés (poids ou valence des jugements portés sur les occurrences d'un choix par exemple), mais aussi le niveau de motivation et/ou d'émotion du décideur en situation, est dynamisante. Concernant ce type de travaux, les opérations consistent dans un premier temps à récolter des données auto-rapportées par des échelles à continuum de type Lickert pour les motifs explicites, ou par des tests plus spécifiques pour l'évaluation des motifs implicites. La deuxième phase opérationnelle consiste à mettre en évidence à la fois l'importance donnée par le sujet aux valeurs d'échelles identifiées en amont, ainsi que les règles mathématiques de commensurabilité de toutes ces informations. Une dernière étape qui évalue la transformation du jugement implicite obtenu en réponse exprimée, peut être réalisée elle aussi sous la forme d'une échelle à continuum. Ce résumé succinct ne peut rendre compte à lui seul de l'ampleur de la démarche globale d'un travail dans le domaine de la TFC, mais laisse entrevoir le principe transversal, interdisciplinaire et unificateur de ce courant de recherche, qui donne une chance accrue à un domaine scientifique de faire progresser la communauté toute entière.

Les processus décisionnels sollicitent donc les motivations, qui par les réponses qu'elles apportent aux besoins psychologiques explicites ou implicites, poussent l'individu à s'engager, à privilégier une occurrence en présence, à choisir. Les processus décisionnels font cependant appel à d'autres concepts, d'autres processus psychologiques qui eux aussi pourraient amener des suites à ce travail et participer à l'amélioration des connaissances de la communauté scientifique.

2.5) Les processus conatifs et le concept de volition :

Dans le domaine des processus décisionnels, Reuchlin (1999) n'adhère pas au concept de *motivation* et privilégie le concept de conation. Pour lui, ce concept se rapporte à la notion de besoin « alors qu'en l'absence de besoin continuent à se manifester des choix individuels relativement stables et cohérents dans l'orientation des conduites » (Broonen, 2010, n°39/1, p. 2). La conation désigne l'orientation des conduites, des activités finalisées et organisées, et est en quelque sorte aux actes ce que la cognition est aux apprentissages. Pour l'auteur, la conation est un concept adéquat pour qualifier « les facteurs qui régissent l'orientation des conduites (en particulier le choix d'un objet-but ou le choix de l'une des issues possibles à une situation problème) et leur contrôle (déclenchement, éventuelles réorientations, mobilisation des moyens nécessaires pour vaincre d'éventuels obstacles, arrêt) » (Broonen, 2010, n°39/1, p. 3). Reuchlin (1999) précise que la conation comprend la motivation et ses processus, mais intègre aussi le concept de volition. En ce sens que les volitions sont des « événements

mentaux ou activités spécifiques par le truchement desquels un agent exerce consciemment et activement son agentivité pour diriger volontairement ses pensées et son action » (Broonen, 2010, n°39/1, p. 10), elles permettent, mieux que les motivations, de participer à la compréhension et à l'explication de l'acte d'engagement. Or, n'en déplaise à Ryle (1949), c'est bien d'une théorie de l'action dont nous avons besoin en psychologie de l'orientation (Broonen, 2006). Le champ de recherche de la volition semble détenir le potentiel nécessaire à une amélioration des connaissances dans le domaine de la compréhension des processus décisionnels en orientation. Pour terminer ce chapitre, il semble que les auteurs identifient la dimension affective de la phase d'exécution comme non négligeable et que là encore, comme tout processus affectif, l'orientation cognitive d'exécution traite l'information de manière partielle, afin de faciliter l'entrée des stimuli favorables à la poursuite de buts, à l'optimisme et au bien-être. La prise en compte de variables volitionnelles, telle *l'intention d'exécution* et sa part affective, permettent de mieux appréhender les actes des décisions d'orientation. Savickas (2002) souligne que les bénéfices autorégulateurs de ce type d'intentions devraient être plus largement explorés en accompagnement à l'orientation, pour permettre un meilleur contrôle des trajectoires individuelles académiques et professionnelles. Enfin, il semble logique de recentrer, à l'approche du propos conclusif de ce travail, les dynamiques décisionnelles et en particulier celles se rapportant au domaine de l'orientation, des processus plus ou moins longs d'exploration de soi, de l'environnement et de la relation soi-environnement (Guichard & Huteau, 2006). Ainsi, cette dialectique permanente sujet-objet-environnement, déterminante des processus motivationnels et décisionnels incarnés par le concept de la volition, renvoie la *fonction exécutive* de ce concept à une dimension du soi, exerçant auto-contrôle et contrôle des préconisations externes, dans l'objectif d'atteindre et de réaliser ses aspirations en pleine cohérence.

CONCLUSION :

A l'instar des théories de la motivation, qui proposent des approches unificatrices mais chacune spécifiques aux différentes situations de dialectique entre l'individu et son environnement, il semble vain de vouloir conclure ce travail de recherche en visant la généralisation. En situation scolaire et pré professionnelle, les apprenants des filières agroéquipement, au regard des résultats obtenus sur les échantillons des établissements scolaires sollicités, semblent partager des modèles motivationnels qui combinent des motivations ex et intrinsèques spécifiques. Les types de motivations qui dynamisent leurs engagements lors des choix d'orientation ou d'insertion se caractérisent par des différences qui portent à la fois sur la position de ces motivations par rapport au soi : intra vs externe au soi, mais aussi sur l'objet de ces motivations : études supérieures vs insertion professionnelle. Ce travail nous permet de conclure en invoquant les différences vraies, que la qualité de la motivation orientée vers les professions des agroéquipements est unanimement (et fortement) autodéterminée. Ceci est vrai pour l'ensemble des jeunes en formation dans cette filière, et pas seulement pour ceux qui expriment le souhait de poursuivre leurs études. Ce focus réglé sur la motivation tout d'abord grâce au filtre de la théorie, puis sur la motivation intrinsèque par la suite, grâce aux prises de vues de la situation, pourrait permettre à posteriori, à la fois d'interférer dans le développement des clichés, mais aussi de permettre une meilleure mise en perspective de l'orientation des motivations dans les points de vue exprimés.

Les résultats permettent de conclure que seule la motivation intrinsèquement ressentie pour les études supérieures est un déterminant significatif des choix d'orientation exprimés.

La deuxième conclusion de ce travail, elle aussi rapportée sous contrôle de la statistique, porte sur les caractéristiques de la coprésence des motivations ex et intrinsèques. La motivation extrinsèque, lorsqu'elle est ressentie, sous-entend la présence d'une dynamique intrinsèquement ressentie alors qu'à contrario la motivation peut être ressentie intrinsèquement seule, et sans la présence de sentiments de régulations externes exprimés. A noter que cette motivation extrinsèque est très fréquemment plus fortement ressentie que la motivation intrinsèque pour le même objet (orientation vs insertion). Pour l'insertion comme pour l'orientation, les résultats traduisent que certains élèves et étudiants ont identifié les préconisations de l'environnement comme des buts à atteindre ou des étapes nécessaires, voire obligatoires selon les cas individuels. C'est quand ces préconisations identifiées bien plus qu'introjectées (donc relativement autodéterminées), portent sur l'insertion professionnelle, qu'elles apparaissent comme des déterminants significatifs des choix d'orientation.

Les résultats permettent de conclure que la motivation extrinsèquement ressentie pour l'insertion professionnelle est un déterminant significatif des choix d'orientation exprimés.

En ce qui concerne le Sentiment d'Efficacité personnelle et dans une moindre mesure le Sentiment d'Auto Détermination, les résultats obtenus confirment leurs fonctions de déterminants des processus motivationnels, que cette motivation soit de type intrinsèque ou extrinsèque et orientées vers les études ou vers l'insertion. En outre, les résultats permettent de conclure que les élèves rapportent des Sentiments d'Efficacité Personnelle forts et plus élevés que les étudiants, alors que ces derniers, expriment un plus fort sentiment d'autodétermination.

L'intérêt de l'étude des motivations, ici circonscrite aux processus décisionnels en situation d'orientation, dépasse largement le cadre des résultats énoncés ci-dessus. Tout d'abord, la conduite d'une telle étude permet de s'intéresser aux individus et à leurs sentiments. Poser des questions qui permettent aux élèves et aux enseignants d'exprimer leurs ressentis et leurs émotions, répond au besoin d'affiliation des individus en interaction et nourrit leur bien-être psychologique. Ces échanges engagent les participants vers l'expression de soi, qui à l'image du propos de Jellab énoncé en introduction de ce travail, dépasse le cadre scientifique et technique pour atteindre une dimension psychologique et sociale. Les motivations, sollicitées par les décisions, interrogent le soi, son concept et ses schémas. Les processus d'atteinte d'un soi cohérent, d'auto-vérification ou encore des soi possibles, sont tous agentifs (Ryan 1993) et développementaux (Deci & Ryan, 1991). Participer à un travail compréhensif, explicatif voire interventionniste qui pose comme objets, la concordance du soi des individus et la mise en œuvre de leurs aspirations de soi (Ryan 2001) est psycho-dynamisant. En ce sens que « le soi est un biographe-historien qui crée un récit de vie qui lui confère un sentiment de cohérence et de sens... que le soi est également une sorte d'historien et de pronostiqueur » (Reeve, 2017, p. 358), une analyse motivationnelle du soi pose la question de savoir s'il est heureux, engagé, productif, et si son fonctionnement est cohérent. L'analyse motivationnelle observe ce que fait le soi, et à quel point il le fait bien nous indique s'il va bien (Reeve, 2017).

Les *quasi-modèles* motivationnels observés dans cette recherche orientent l'étude vers deux déterminants des processus psychologiques de jugement et de décision : la motivation intrinsèque dirigée vers les études et la motivation extrinsèque orientée vers l'insertion. Les dimensions sociales (déterminisme par exemple) mais surtout psychologiques (intérieurisation de stimulus de l'environnement ou satisfaction des besoins psychologiques par l'exploration par exemple) sont sous-jacentes à l'expression de ces résultats. Elles invitent les *facilitateurs* (Rogers, 1969) responsables de classe, à mettre en place un accompagnement propice à la compréhension des êtres sociaux dont ils ont la charge, afin qu'ils améliorent la connaissance de leur personnalité (leur concept de soi), qu'ils expriment leurs intentions et renforcent leur causalité personnelle (réalisation de soi). L'action doit aussi

permettre aux élèves et étudiants de renforcer la connaissance de leurs propres rôles sociaux, de leur construction passée à leur réalisation projetée (le reflet de leur identité).

Réapparaissent ici les dimensions psychologiques et sociales de ce travail qui, à l'image des motivations ne peut évoluer que dans un cadre inter disciplinaire. La dimension sociale du locus de causalité (Beauvois, 1986, Pansu, 1994) et de l'internalisation (Allport, 1931) par exemple, si saillante dans les processus motivationnels ex et intrinsèques, se doit d'être explicitée pour comprendre et accompagner ce public. Pour la psychologie, la pluridisciplinarité qui s'est déjà imposée dans cette étude (pour le traitement de l'information par exemple), reste indispensable lorsque l'on aborde la recherche d'un soi cohérent. En effet, les dimensions humanistes, positives et dynamiques interviennent tour à tour et doivent être abordées au travers d'une démarche dialectique.

La psychologie humaniste « soutient que rejeter sa nature en faveur des priorités sociales met en péril la croissance personnelle et le bien être psychologique » et « lorsque la culture tente de remplacer la nature intérieure dévalorisée d'une personne par un style socialement valorisé... l'individu sera finalement moins bien ajusté » (Reeve, 2017, p.464). Pour Maslow, (1968) c'est une frustration, un déni ou une répression du noyau essentiel de la personne qui engendre des pathologies et c'est au contraire de l'appréciation et du soutien de la nature intérieure des individus que découle la bonne santé. Toujours dans une démarche d'accompagnement mais cette fois pour la psychologie positive, c'est la construction proactive des forces personnelles et des compétences psychologiques et sociales qui doivent être encouragées. Dans cette démarche, la réalisation de soi résulte d'un effort intrinsèque de développement, d'un mouvement d'accomplissement constructif de ses possibilités intrinsèques (Rogers, 1980). La réalisation de soi amène l'individu vers deux processus principaux : l'autonomie (capacité à dépendre de soi-même vs hétéronomie) et l'ouverture (informations et évaluations réalistes), (Deci & Ryan, 1991). Pour Rogers (1951), l'organisme a une tendance et une aspiration de base à *se réaliser*, qui pour Maslow semble innée. Cette tendance s'accompagne d'un processus d'évaluation (organismique) qui permet à la fois de juger si une situation pousse vers l'avant ou s'oppose à la croissance, et fournit aussi un système expérientiel où l'intention par anticipation, coordonne et déclenche le comportement (Reeve 2017). Pour Rogers (1959), c'est cette partie de la réalisation de soi en tant qu'*expérience différenciée* qui participe à la formation du soi. L'auteur précise que l'émergence du soi appelle l'émergence du besoin de regard positif (compréhensif et bienveillant), qui est à l'origine de la sensibilité de l'individu aux critiques (positives ou négatives) qui autorise elle, le développement du processus d'intériorisation. Pour Rogers, c'est en combinant ces deux processus internes : l'évaluation organismique et les conditions du mérite (évaluation du regard de l'environnement) que l'individu accède à la congruence interne et devient pleinement opérationnel et authentique. Selon le modèle Rogerien : il s'ouvre à, il accepte, il vit, il s'exprime sur des expériences et in fine, il en recherche

de nouvelles. Cette approche positive ne peut que prendre la forme d'une prescription pour les enseignants qui souhaitent favoriser le développement psychosocial des jeunes en quête de réalisation et d'identité socio-professionnelle.

De plus, sur le plan interpersonnel, la qualité des relations favorise l'intériorisation. Lorsqu'un individu se sent émotionnellement lié, impliqué, apprécié, respecté et/ou valorisé dans ou par une relation, l'intériorisation des régulations externes et l'engagement social volitionnel se fait de manière autonome (Ryan, 1991, Skinner, 2003). « Un indice de développement psychosocial sain correspond à la mesure dans laquelle l'individu accepte les conventions sociales, accommode le soi à la société, intériorise les valeurs culturelles, coopère avec d'autres et manifeste du respect envers les autres. Plutôt que d'être indépendants, égoïstes et socialement désengagés, ceux qui ont une bonne réalisation de soi sont réellement de bons citoyens » (Reeve, 2017, p. 483). Une autre dimension bénéfique des processus d'affiliation sociale est l'autorégulation. Elle est ciblée comme une compétence du soi, et dans le même sens que les processus abordés plus en amont dans ce chapitre, elle accompagne l'individu vers l'autonomie. Cette autonomie s'exprime en particulier envers les buts et leur fixation, en ce sens que « l'autorégulation implique la surveillance métacognitive de l'avancement du processus de fixation des buts » (Reeve, p. 359) (fixation du but à long terme, mise en place des stratégies et planification, surveillance et auto-correction).

Toujours dans une approche positive de la psychologie, l'évaluation du bien être subjectif en sciences humaines, est une manière d'évaluer le bonheur des individus via les niveaux de satisfactions de vie auto-rapportés en général mais aussi dans les domaines qui leur sont chers. Dans ces recherches, les déterminants du bien-être subjectif sont de deux sortes, cognitifs et émotionnels. Cependant, la recherche précise deux points importants : Le bonheur vient de l'action plutôt que de la possession, et le bonheur a un effet causal sur la réussite de vie. Pour cette dernière approche, il faut prendre en compte l'approche de Ryan & Deci (2001), de façon à intégrer la dimension eudémonique du bien être subjectif. En effet, même si les affects positifs sont indispensables là encore, c'est la dualité *sens-bonheur* de ce sentiment qui encourage l'apparition de l'individu entièrement *fonctionnel* au sens Rogerien du terme ou *authentique* selon Ryan et Deci. « Le bien être eudémonique correspond à l'expérience de rechercher des défis, d'exercer des efforts, d'être pleinement engagé dans ce que l'on entreprend, de vivre une expérience de flow, d'agir en accord avec ses valeurs, et le fait de se sentir en pleine vie et authentique, (Deci & Ryan, 2001) » (Reeve, 2017, p. 490). La dimension cognitive du bonheur ici privilégiée propose deux antécédents principaux au sentiment de bien-être : la poursuite d'objectifs personnels de vie et la qualité des relations entretenues. A noter que la poursuite d'objectifs intrinsèques vs imposés par la société sont soulignés comme fortement prédicteurs du bien-être eudémonique futur des individus. Cette causalité ramène le propos vers la motivation intrinsèque (orientation vs insertion) et son importance au

sein des processus décisionnels mis à jour par les résultats de cette recherche. Il semble que la responsabilité des acteurs de l'institution et plus largement des adultes, dans leurs rôles d'éducateurs des générations suivantes en charge du bien-être collectif à venir, soit ici engagée.

Une dernière dimension du soi non abordée dans cette conclusion est l'identité de soi. L'identité, en ce qu'elle est le moyen par lequel le soi se connecte à la société (Deaux, 1995 cités par Reeve, 2017), prescrit des comportements individuels. Face à autrui, les individus favorisent ceux qui confirment leurs rôles sociaux et évitent ceux qui contredisent leur identité sociale. Cette conduite est particulièrement vraie au sein des groupes sociaux d'adolescents en construction, pour qui l'objectif d'apparaître *primus inter pares* (Conole 1975) permet de satisfaire leurs besoins psychologiques d'affiliation et motive leurs comportements. C'est peut-être dans cette facette du soi et dans son penchant émotionnel (vs cognitif, même s'ils sont tous deux en interaction dans les processus) que l'on peut entrevoir le plus la limite de l'approche de la psychologie positive. En effet, ce travail de recherche ne peut se conclure sans reprendre la dimension implicite des motivations à laquelle l'identité, en tant que filtre cognitivement élaboré du soi, interdit l'accès (l'approche du moi ici sous-jacente ne sera pas développer dans un souci de synthèse). Lorsque les élèves décident de poursuivre (ou de ne pas poursuivre) au sein d'un petit groupe d'individus (processus auto-rapporté dans les entretiens exploratoires de cette étude) leur identité sociale interfère dans la formation de leurs jugements et dans l'expression publique de leur choix. Se contenter d'une étude des dimensions explicites des motivations en tant que déterminants des processus décisionnels, si précise soit-elle, ne peut permettre au chercheur d'inférer une conclusion scientifiquement acceptable.

En effet, et à plusieurs reprises, le concept d'émotion a fait partie du propos conclusif de cette étude, sans se poursuivre pour autant par son intégration explicative au sein des processus motivationnels. De plus, les motifs implicites ont pris une place importante dans les chapitres consacrés aux limites et suites proposées dans ce travail. L'approche psychodynamique des motivations permet d'explicitier la dimension inconsciente des processus motivationnels et indique que les motifs implicites sont liés aux expériences émotionnelles (Reeve, 2017). Les émotions et les affects ressentis en situations décisionnelles (buts, orientation, persévérance ou abandon), prédisent relativement bien les comportements. Les personnes qui associent des affects positifs à une situation proposée de l'environnement (affiliation, réussite, pouvoir par exemple) orientent leur comportement et s'engagent dans cette direction. Plus l'individu est conscient de l'émotion liée à une situation, plus il est à même de la repérer (ou de repérer les conditions de son émergence) et plus elle risque d'affecter son comportement et de le rendre actionnel. Motivation émotionnelle et état de *pleine conscience* (état d'attention maximal aux stimuli extérieurs), rendent les individus capables de réguler leurs comportements de manière implicite et productive (Ryan, 2007). L'esprit inconscient ou *l'inconscient*

adaptatif fonctionne en parallèle et en complémentarité de l'esprit conscient, et assure avec l'activation des représentations mentales acquises (tels les préjugés sur soi, autrui ou l'environnement) *des relations objets* qui orientent les motivations, guident nos comportements, nos choix et nos relations sociales futures. En situation décisionnelle, l'occurrence choisie ne le serait pas en priorité pour l'intérêt conscient qu'elle offre, mais plus largement à cause de l'émotion activée et libérée à destination du système cognitif. Pour TOMKINS (1970), ôtez l'émotion et vous ôtez la motivation. Pour Lazarus (1991), « l'évaluation cognitive individuelle de la signification d'un évènement (plutôt que l'évènement lui-même) ouvre la voie à une expérience émotionnelle » (Reeve, p. 375). A noter que là encore, le processus émotionnel est décrit comme un processus développemental de croissance, à la fois pour sa dimension prosociale qu'il favorise, mais aussi par l'évolution positive du sentiment de compétence qu'il engendre. Enfin, la dimension adaptative des émotions et son action sur les cognitions peuvent être résumées par le processus suivant : un évènement de l'environnement est évalué ce qui induit un état subjectif, une intention motivante, une activité du système nerveux et du système endocrinien, puis des expressions. Cette réaction complexe provoque alors un comportement et une activité cognitive qui permet à l'individu de s'adapter à cet évènement (Reeve, 2017). C'est encore une fois l'autonomie qui est visée dans le cadre des relations interpersonnelles des situations d'enseignement mais cette fois par l'identification des processus émotionnels individuels et de son auto-apprentissage chez les apprenants. Car résoudre des problèmes de motivations émotionnelles c'est orienter les apprenants vers plus d'intentionnalité dans leurs actions, c'est leur permettre d'atteindre leurs objectifs, un fonctionnement positif et cohérent, un sentiment de soi résilient, tout en s'éloignant in fine des jugements heuristiques, des décisions impulsives et des choix contre-productifs d'avenir.

Concernant cette étude, les intentions avaient en premier lieu une portée compréhensive et tout au plus explicative des processus décisionnels, par une approche circonscrite aux déterminants du champ conceptuel des motivations (l'approche des *spécificités plurielles* du concept étant considérée comme un acquis à ce stade). Circonscrire une étude dans un champ théorique aussi riche aura été le théâtre d'une lutte acharnée entre une actrice toujours plus assoiffée de connaissance : l'exhaustivité, et un réalisateur obnubilé par la synthèse : l'épitomé. Enfin, c'est en se positionnant toujours dans le cadre pertinent de la dialectique théorie-expérience que déjà la dynamique motivationnelle d'une prochaine expérience de flow, en accord avec des valeurs communautaires de partage des connaissances scientifiques, se fait ressentir.

En poursuite de ce propos conclusif, il semble que quelques préconisations puissent être amenées avec prudence, pour améliorer l'accompagnement des jeunes dans leurs processus décisionnels d'orientation aux déterminants motivationnels. Loin des boîtes à outils typiques des démarches fixistes souvent vaines, et face à la spécificité des situations motivationnelles rencontrées, c'est plutôt le cadre

ou les conditions dans lesquelles évoluent les échanges inter personnels des situations d'expériences scolaires et de conduite de groupes qui sont l'objet de ces préconisations. Soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie (autodétermination, internalisation), renforcer un état d'esprit de croissance (vs fixiste, locus de causalité), promouvoir la connaissance émotionnelle (autonomisation, résilience, orientation émotionnelle positive, individu pleinement opérationnel) et cultiver des échanges positifs (compassion, gratitude, empathie, reconnaissance, expression des affects), favorisent les comportements engagés qui en situation de prise de décision, permettront aux apprenants de choisir l'occurrence qui les mènera vers l'atteinte de leurs objectifs et les éloignera des échecs potentiels.

L'enseignement, l'insertion professionnelle et l'expertise/recherche font partie des cinq missions de l'enseignement agricole, cette terre riche et fertile qui nourrit les projets socio-professionnels individuels et leur réussite. Remplir ces missions professionnelles au sein de cette institution, c'est à la fois favoriser la dynamique psychologique intrinsèque des motivations des apprenants, par la mise en place d'un environnement qui soutient leur réalisation de soi, mais aussi comprendre leurs processus d'intériorisation en contextes sociaux, afin de favoriser chez eux, l'émergence de processus autodéterminés qui amène au bien-être subjectif et à la cohérence collective.

« Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » (Lewin), mais « Tout concept théorique qui échappe à une définition opérationnelle précise doit rester scientifiquement douteux » (Reeve).

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	2
Remerciements :	3
Introduction :	4
PARTIE I : REVUE THEORIQUE	11
Chapitre 1) Contexte et forme professionnelle du lycée agricole :	11
1) Le LPA, une expérience scolaire et professionnelle aux finalités sociales et psychologiques :	11
1.1) L'expérience sociale d'un public singulier :	11
1.1) L'expérience psychologique d'un apprentissage caractéristique :	13
1.2) L'expérience d'une institution singulière :	16
2) La forme professionnelle, un « apprendre » constructiviste et motivant :	17
2.1) L'utilité, une forme de rapport aux savoirs :	17
2.2) L'enseignement professionnel, une forme pédagogique :	19
Chapitre 2) Projets d'orientation, d'insertion et processus vocationnel des apprenants :	23
1) L'orientation professionnelle, un projet psychologique et social :	23
1.1) L'orientation scolaire professionnelle, une réalisation de soi :	23
1.2) Le projet, un construit identitaire motivant :	25
2) L'insertion professionnelle, une vocation aux dynamiques motivationnelles :	29
2.1) Le modèle vocationnel : Théorie de Super et théorie de Ginzberg	29
2.2) L'indécision vocationnelle : Modèle de Forner	31
Chapitre 3) Dynamique des processus décisionnels et motivationnels :	34
1) Théories et modèles du jugement et de la décision.	34
1.1) Contexte et processus du jugement en situation décisionnelle :	34
1.2) Les Théories du Comportement en situation décisionnelle : Théorie de l'EU / SEU et théorie de Bayes	35
1.3) La Théorie du Jugement Social en situation décisionnelle: Théorie de Brunswik et théorie d'Esnard	37
1.4) La Théorie Fonctionnelle de la cognition en situation décisionnelle : Théorie d'Anderson	39
2) De la motivation à la volition :	40
2.1) Origines et implications de la motivation :	40
2.1.1) Définitions du concept de motivation :	40
2.1.2) The « strength into » : from instinctive to flowing : théories innéistes (Théorie de Panksepp, théorie de Mc Dougall) et théories behavioristes (théorie de Hull, théorie de Skinner)	43
2.1.3) Les significations de la motivation : théorie de Muchielli	45
2.2) Les besoins psychologiques ou motifs primaires ou secondaires : Théorie de Schutz et théorie de Fenouillet et Lieury	46
2.2.1) Besoin de compétence cognitive et sociale :	46
2.2.1.1) Motif d'accomplissement et niveau d'aspiration : Modèle d'Atkinson	46
2.2.1.2) Motif d'attribution, d'implication et locus de contrôle : théorie de Wiener, Théories de Nicholls	47
2.2.1.3) Motifs de buts et résignation : Modèle de Dweck et Legett et théorie de Shutz	48
2.2.1.4) Motif d'auto-efficacité, d'estime de soi, de compétence perçue et de SEP : Théorie de Bandura et de Deci et Ryan	49
2.2.2) Besoin d'autonomie :	51
2.2.2.1) Motif de Curiosité, intérêt et niveau d'activation : Théorie de Holland et Schiefele	51
2.2.2.2) Motif de motivation extrinsèque/intrinsèque et d'autodétermination : Théorie de Harlow et de Deci et Ryan	52

2.2.3) Les deux ressorts de la motivation : Théorie de Fenouillet et recherche de Popa (Théorie de Vroom)⁵⁴

PARTIE II : OPERATIONNALISATION : _____ 60

Chapitre 1) Cadre opérationnel : _____ 60

- 1) Hypothèses : _____ 60
- 2) Variables et indicateurs : _____ 61
- 3) Population test : _____ 62

Chapitre 2) Protocole et choix méthodologiques : _____ 64

- 1) Choix méthodologiques : _____ 64
- 2) Chronologie du protocole : _____ 65
 - 2.1) Repérage exploratoire de la population : _____ 66
 - 2.1.1) Entretiens centrés exploratoires avec les étudiants en formation de BTS GDEA : _____ 68
 - 2.1.2) Entretiens centrés exploratoires avec les coordonnateurs des filières agroéquipements des trois établissements : _____ 69
 - 2.1.3) Entretiens centrés exploratoires avec les élèves de baccalauréat professionnel : _____ 70
 - 2.2) Passation des entrevues à questions fermées : _____ 71
 - 2.2.1) Préconisations méthodologie : _____ 71
 - 2.2.2) Les échelles utilisées : _____ 71
 - 2.2.2.1) Acronymes utilisés par les échelles de mesures validées : _____ 72
 - 2.2.2.2) Précisions épistémologiques concernant les construits de l'échelle utilisée : _____ 73
 - 2.2.3) Précisions méthodologiques en fonction des objectifs visés : _____ 74

PARTIE III : RESULTATS et Analyse : _____ 77

Chapitre 1) Présentation des outils statistiques : _____ 77

- 1) La statistique descriptive : (Présentée dans SPSS à l'UdeS / statistiques descriptives) _____ 77
 - 1.1) Outils utilisés : _____ 77
 - 1.1.1) La moyenne arithmétique : _____ 78
 - 1.1.2) L'Etendue : _____ 78
 - 1.1.3) L'Ecart-type et la Variance : _____ 78
 - 1.1.4) La Normalité d'une distribution et le score Z standardisé : _____ 79
 - 2) L'Alpha de Cronbach : (Présentée dans SPSS à l'UdeS / statistiques interdépendantes) _____ 79
 - 1.2) Les représentations des outils utilisés : _____ 80
 - 1.2.1) L'histogramme : _____ 80
 - 1.2.2) La boîte à moustache : _____ 81
 - 1.2.3) Le nuage de points : _____ 81
- 3) Les statistiques inférentielles : (Présentées dans SPSS de l'UdeS / Statistiques inférentielles) _____ 81
 - 2.1) Le test t de Student aux échantillons appariés et / ou indépendants : _____ 81
 - 2.2) L'ANOVA : _____ 82
 - 2.3) Le coefficient de corrélation : _____ 83
 - 2.4) La régression : _____ 84
 - 2.5) Le CHI-deux : _____ 85

Chapitre 2) Résultats statistiques et synthèse : _____ 86

- 1) Statistiques descriptives : _____ 86
 - 1.1) Caractéristiques de la population : _____ 86
 - 1.1.1) CSP de la population : _____ 86
 - 1.1.2) Résultats aux examens : _____ 87
 - 1.1.3) Poursuite d'étude et insertion : _____ 87
 - 1.2) Alpha de Cronbach : _____ 89
 - 1.2.1) Alpha de Cronbach inter items, population complète : _____ 89
 - 1.2.2) Alpha de Cronbach inter- moyennes, population complète : _____ 90
 - 1.2.3) Alpha de Cronbach sous-population : _____ 90
 - 1.3) Moyennes et écart-types : _____ 91

1.3.1)	Moyennes et écarts-types des Motivations intrinsèques :	91
1.3.2)	Moyenne et écarts-types des motivations extrinsèques :	93
1.3.3)	Moyennes et écarts-types des amotivations :	94
1.3.4)	Moyennes et écarts-types du SEPAE et du SAD :	95
2)	Statistiques inférentielles :	95
2.1)	Tests t aux échantillons appariés et indépendants :	96
2.2)	Tests F aux échantillons appariés et indépendants :	97
2.3)	R et R ² population totale et selon orientation :	98
3)	Synthèse de l'analyse des résultats :	100
3.1)	Synthèse des résultats selon l'orientation exprimée :	100
3.2)	Selon établissement :	100
3.3)	Selon les PCS :	100
3.3)	Les hypothèses de recherche :	101
3.3.1)	Hypothèse générale :	101
3.3.2)	Hypothèse opérationnelle :	101
3.3.3)	Indicateurs opérationnels :	102
3.3.3.1)	Indicateur opérationnel n°1 :	102
3.3.3.2)	Indicateur opérationnel n° 2 :	103
3.4)	Vers un modèle des motivations en situation décisionnelle d'orientation :	103
PARTIE IV : Discussion :		105
Chapitre 1) Retour d'expérience et intérêts des motivations :		105
1.1)	Origines et conduite du travail de recherche :	105
1.2)	Intérêts des motivations en situations décisionnelles :	108
1.2.1)	Intérêts de la motivation extrinsèque :	108
1.2.2)	Intérêts de la motivation intrinsèque :	109
1.2.3)	Les besoins psychologiques organismiques, vers un modèle d'engagement de la motivation :	109
1.3)	Situations critiques rencontrées et limites :	110
1.3.1)	La corne d'abondance des théories :	110
1.3.2)	Prescriptions méthodologiques et contraintes de terrain :	111
1.3.3)	Une étude des besoins explicites incomplète :	114
1.3.4)	Des contraintes opérationnelles sources de biais :	114
1.3.5)	La motivation en action :	115
Chapitre 2) Suites potentielles :		115
2.1)	Le cadre d'une étude longitudinale et ses potentiels :	116
2.2)	Les besoins organismiques d'affiliations :	116
2.2)	Le pouvoir motivationnel des motifs implicites :	117
2.4)	Approches comportementales et cognitives des processus décisionnels :	118
2.4.1)	L'approche des EU et SEU au sein des théories comportementales des décisions :	118
2.4.2)	Le traitement cognitif des informations au sein des processus décisionnels :	119
2.5)	Les processus conatifs et le concept de volition :	120
CONCLUSION :		122
Table des matières		129
ACRONYMES UTILISES :		132
Bibliographie :		134
ANNEXES :		141

ACRONYMES UTILISES :

AC-Lyon : Académie de Lyon.

ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel.

AE : Agro Equipement ou agroéquipement.

Bac pro : Baccalauréat Professionnel.

BTS : Brevet de Technicien Supérieur.

CA / PLPA : Certificat d'Aptitude / Professeur des Lycées Professionnels Agricoles.

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

CFPPA : Centre de Formation Professionnel et de Promotion Agricole.

CH : Lycée agricole de Chambéry Lamotte Servolex.

DGER : Division Générale de l'enseignement et de la Recherche (MAAF).

DRAAF : Direction Régionale de l'agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt.

EA : Enseignement Agricole

EPL : Etablissement Public Local.

EPLEA : Etablissement Public Local d'Enseignement Agricole.

EPLEFPA : Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole.

ETAB : Etablissement.

EU : Utilité Espérée ou Expected Utility.

GDEA : Génie Des Equipements Agricoles.

Groupe « orientation BTS » (1) : Elèves classés comme exprimant le choix consistant de poursuivre leurs études en BTS GDEA après l'obtention du baccalauréat professionnel.

Groupe « insertion » (2) : Elèves classés comme exprimant le choix consistant de s'insérer professionnellement après l'obtention du baccalauréat professionnel.

Groupe « indécis » (3) : Elèves classés comme exprimant une indécision concernant le choix de poursuivre leurs études en BTS GDEA ou de s'insérer professionnellement après l'obtention du baccalauréat professionnel.

Groupe « BTS » (4) : Etudiants en formation BTS GDEA sur la période de réalisation du travail de recherche et d'expertise.

LP : Lycée Professionnel.

LPA : Lycée Professionnel Agricole.

MAAF : Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et la Forêt.

MEN : Ministère de l'Education Nationale.

MEidE / MEidI : Motivation Extrinsèque identifiée orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MEinE / MEinI : Motivation Extrinsèque introjectée orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MEreE / MEreI : Motivation Extrinsèque à régulation externe régulée orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MEE / MEI : Motivation Extrinsèque orientée vers les Etudes / L'Insertion.

MI / ME : Motivation intrinsèque / extrinsèque.

MIE / MII : Motivation intrinsèque orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MIcoE / MIcoE : Motivation Intrinsèque à la connaissance orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MIacE / MIacI (MIcol82) : Motivation Intrinsèque à l'accomplissement orientée vers les Etudes / l'Insertion.

MIstE / MIstI : Motivation Intrinsèque à la stimulation orientée vers les Etudes / l'Insertion.

PFMP : Période de Formation en Milieu Professionnel.

PX : Lycée agricole de Montbrison-Précieux, CAMPUS AGGRONOVA (depuis le 15/01/2019).

SAD : Sentiment d'Auto Détermination ou d'autodétermination.

SADDG : Sentiment d'Auto Détermination dans le Domaine Général.

SADDA : Sentiment d'Auto Détermination dans le Domaine Académique.

SADDI : Sentiment d'Auto Détermination dans le Domaine des relations Interpersonnelles.

SADDL : Sentiment d'Auto Détermination dans le domaine des Loisirs.

SEPAE : Sentiment d'Efficacité Personnelle orientée dans le domaine des Agro Equipements.

SEU : Utilités Espérées Subjectives ou Subjectively Expected Utility.

SRFD : Service Régional de Formation et de Développement

STAEAH : Sciences et Techniques en Agro Equipement et Aménagements Hydrauliques.

STS : Section de Techniciens Supérieurs.

SY : Lycée agricole de Saint Yriex La Perche

TCD : Techniques Comportementales de la Décision.

TFC : Techniques Fonctionnelles de la Cognition.

BIBLIOGRAPHIE :

Histoire de l'enseignement :

- Blanchard, S. & Sontag, J.-C. 2012. *Histoire de l'orientation scolaire et professionnelle en France*. pdf. INETOP. CNAM Montpellier. En ligne http://www.orientation-montpellier.fr/ressources/Histoire_de_lorientation_scolaire_et_professionnelle_en_France.pdf
- Bodé, G. 2002. *Trois ouvrages sur l'enseignement agricole*. Histoire de l'éducation, n° 93.
- Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.-M. & Le Naou, H. 1999. *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire*. Educagri Editions, 1999.
- Gaulupeau, Y. 1992. *La France à l'école*. Gallimard.
- Prost, A. 1968. *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Colin. 1968.

Philosophie de l'éducation et didactique :

- Brossard, M. 2017. *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bru, M., Pastré, P., Vinatier, I. & Malet R. 2008. *Les organisateurs de l'activité enseignante, perspectives croisées*. INRP. Paris.
- Consfroy, L. 2004. *Apprendre faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires*. Revue française de pédagogie n°147. En ligne https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3125
- Fauré, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. 2017. *Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole*. Spirale. Revue de recherches en éducation. 01/1.
- Fauré, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. 2017. *Teacher training : professional learning of novice teachers through regulation in classroom situations*. Formation et Profession 25. n°3.
- Gauchet, M., Blais M.-C., Ottavi, D. 2014. *Transmettre, apprendre*. Stock.
- Illich, I. 1997. *Une société sans école*. Ed. Seuil.
- Jellab, A. 2001. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Presses universitaires de France.
- Kant, Immanuel. 1993. *Réflexions sur l'éducation*. Vrin.
- Marcel, J.-F., & Chassagne J.-M. 2010. *Le vade mecum du conseiller pédagogique outils et démarches*. Dijon et Toulous-Auzeville. Educagri éd. ENSFEA. 2010.

- Nagels, M. 2014. *La didactique professionnelle*. Master, IFCS Strasbourg, France, 02/14.
- Pastré, P. 2011. *La didactique professionnelle : Apprendre à faire*. Paris. PUF.
- Perrenoud, P. 1998. *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation 24. n°3. 1998.
- Peyrat, M.-F. 2009. *Tutorat et apprentissage coopératif au collège*. Carrefours de l'éducation, n°27, 06/09. En ligne
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-France_Peyrat_234.pdf
- Pléty, R. 1996. *L'apprentissage coopératif*. Presses Universitaires de Lyon.
- Reboul, O. 2016. *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Rochex, J.Y. 1998. *Vygotski Lev Sémiionovitch, Pensée et langage, compte-rendu*. Revue française de pédagogie. En ligne
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0188_0000_4
- Vinatier, I. & Altet, M. 2011. *Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant*. Pur-éditions.
- Vygotski, L.-S. & Piaget. J. 1997. *Pensée et langage*. Traduction Sève, F. La Dispute.

Contexte et politiques éducatives :

- Bellanger E., & Capron, B. 2014. *Bac pro en 3 ans : bilan de la réforme*. AGEFA-PME.
- Cacheux L., Ébro, A., Grcic, S., Kelhetter, D. & Sigwald, R. *Voie professionnelle, des poursuites d'études plus fréquentes, mais une insertion sur le marché du travail plus difficile*. INSEE. ANALYSE GRAND EST.
- Dauty, F. *Le Baccalauréat professionnel. Vitalité et paradoxes*. CEREQ. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. 2010.
- Defresne, F. & Krop, J. 2016. *La massification scolaire sous la Ve République*. DEPP. Université Artois.
- DGER. 2017. *Statistiques Enseignement Agricole*. Rapport DGER. MAAF.
- DGER. 2017. *Statea 2009-2017*. Publication, extraction statistiques DGER. MAAF.
- Gallon, J., Gozard, D., Gosset, G. & Ricard, B. 2016. *Évaluation de la rénovation de la voie professionnelle dans l'enseignement agricole*. CGAAER. Rapport n°15117.
- Mons, N. 2016. *De vraies solutions pour l'enseignement professionnel*. Dossier synthèse Enseignement. CNESCO.
- Riou-Canals, M. 2014. *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole*. IEA 13/14.

Sociologie de l'éducation :

- Abir, A. 2014. *Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire*. HAL. En ligne
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01249567/>
- Barrère, A. & Sembel, N. 2005. *Sociologie de l'éducation*. Nathan.
- Baud, S. 2003. *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : Éd. la Découverte.
- Cahuzac, E. & Plassard, J.-M. 1997. *Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français, l'exemple des STS, des IUT et des Écoles*. Formation emploi, n°58. En ligne
https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1997_num_58_1_2220
- Coulon, A. 2005. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Economica.
- Dubet, F & Martuccelli, D. 1996. *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*. Revue française de sociologie, n° 37.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. 2012. *Sociologie de l'école - 4e éd.* Armand Colin
- Fournier, M. & Chignier-Riboulon, F. 2003. *Bourdieu, P. & Passeron J.-C. Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Fournier, M. & Chignier-Riboulon, F. 2003. *L'école du désert français : pérennité, spécificité et renouveau du local*. HAL. 2003. En ligne
<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00927171>
- Fournier, M. & Troger, V. 2005. *Les mutations de l'école, le regard des sociologues*. Les dossiers de l'éducation, Sciences Humaines.
- Grange, C. & Mezeix, J.-F. 2008. *Diversité des parcours scolaires des élèves de territoires ruraux du collège au supérieur dans l'académie de Clermont-Ferrand*. Diversité, n°155, 12/08.
- Grange, C. & Mezeix, J.-F. 2008. *Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand*. Education et formation, n°77.
- Hedoux, J. 1992. *Dubar Claude : La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle*. Revue française de pédagogie, n° 100. 1992.
- Herman, J. 1983. *Les Langages de la sociologie*. Que sais-je ? PUF.
- INRP. 2008. *Orientation scolaire et professionnelle*. Approches sociologiques. Service de veille scientifique et technologique, INRP.
- Jarraud, F. 2011. *Bac, comment expliquer le boom du bac pro ?* Le café pédagogique, l'expresso 06/11. En ligne
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/06/20_Bacpro.aspx

- Jarraud, F. & Doucet, S. 2014. *La réforme des bacs professionnels et technologiques critiquée dans un rapport de l'Assemblée*. Le café pédagogique. 11/14. En ligne
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/03112014Article635505983221873289.aspx>
- Jarraud, F. & Jellab, A. 2014. *Enseignement professionnel, un outil d'émancipation ?* Le café pédagogique. 05/14. En ligne
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/19052016Article635992374612595563.aspx>
- Jarraud, F. 2017. *Trente ans de bac pro et toujours pas de réponse au post bac pro*. Le café pédagogique, l'expresso 09/17. En ligne
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/07092015Article635772075594245808.aspx>
- Jellab, A. 2001. *Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique*. *L'Homme et la société*, n° 139.
- Jellab, A. 2003. *Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs*. *Revue française de pédagogie*, n° 142.
- Jellab, A. 2008. *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Jellab, A. 2014. *L'émancipation scolaire pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Lerminiaux, C. 2015. *Améliorer la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels*. Documentation française ministérielle, rapports publics.
- Orange, Sophie. 2018. *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Prost, A. 1985. *Éloge des pédagogues*. Seuil.
- Queiroz, J.-M. 1999. *L'école et ses sociologies*. Collection Sociologie 128. Nathan.
- Reboul, O. 2016. *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Rousset, F. 2011. *Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES*. HAL. En ligne
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00677590/>
- Soëtard, M. 1999. *Charlot Bernard : du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. *Revue française de pédagogie*, n°126.
- Stech, S. 1997. *Débat autour d'un livre : Rochex Jean-Yves, le sens de l'expérience scolaire, entre activité et subjectivité*. *Revue française de pédagogie* 119.

Troger, V. 2012. *Comment accueillir les nouveaux bacheliers professionnels*. Le café pédagogique. 09/12. En ligne
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/26092012Article634842404244476555.aspx>

Psychologie de l'éducation et orientation :

Bandura, A. 2007. *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Blanchard, S. 2009. *Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 37 et n° 38.

Bronfenbrenner, U. 2010. *Des intentions aux actes, la volition en conseil en orientation*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 39. 03/10.

Cadet, B. & Gérard C. 2009. *Psychologie du jugement et de la décision des modèles aux applications*. Bruxelles. De Boeck.

Costalat-Founeau, A.-M. 2008. *Identité, action et subjectivité*. Connexions, n° 89. 08/08.

Dessus, P. 2017. *La motivation en milieu scolaire*. ESPE, Université de Grenoble. Création.

Fenouillet, F. 2016. *Les théories de la motivation - 2e éd.* DUNOD.

Fenouillet, F. 2017. *La motivation. 3ème éd.* DUNOD.

Fischer, G.-N. 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod. Presse de l'Université de Montréal.

Fornier, Y. 2007. *L'indécision de carrière des adolescents*. Le travail humain 70, n° 3.

Franquet, A., Friant, N. & Demeuse M. *S'orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 39/4. 12/10.

Grinschpoun, M.-F. 2013. *La préparation au projet professionnel : mise en pratique d'une réflexion psychosociale*. Practice, Enrick.B.

Guichard, J. 2008. *Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 37/3. 09/08.

Laurier, F. & Picard, Y. 1999. *Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants*. Revue des sciences de l'éducation 25, n° 2.

Lecomte, J. 2004. *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. Savoirs. Hors-série, n° 5.

Levesque, B. 2015. *L'apport de la psychologie en éducation : 20 principes inspirants*. RIRE, 05/15.

Maisonnette, J. *La psychologie sociale : Que sais-je ? n° 458*. Presses Universitaires de France.

- Marc, E. & Picard, D. 2015. *Relations et communications interpersonnelles*. Dunod.
- Mary, G. 2012. *La dynamique identitaire et capacitaire dans la construction du projet professionnel*. HAL. En ligne
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00719248>
- Mary, G. & Costalat-Founeau, A.-M. 2014. *Projet professionnel et dynamique identitaire : Une approche socioconstructiviste*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 43. 03/14.
- Mucchielli, A. 2011. *Les motivations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pieters, M. & Houssaye, J. 2011. *De la démotivation dans un parcours de formation scolaire professionnelle*. Mémoire M2. Université de Rouen.
- Piorunek, M. 2017. *L'élaboration des projets à l'adolescence : étude empirique auprès d'adolescents polonais*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 36/2. 06/17.
- Poirier, P. & Gagné, E. 1984. *La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial*. Revue des sciences de l'éducation, n° 10.
- Popa, B. 2001. L'intégration de l'information dans les décisions d'orientation : quels effets du locus de contrôle et de l'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 30. 06/01.
- Rondier, M. 2004. *Albert Bandura : Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 33. 09/04.
- Samson, A. 2012. *Les approches développementales, maturité vocationnelle et transition scolaire. Théories du choix et du développement de carrière*. Université d'Ottawa, Canada. 05/12.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V, Noël, B. & Eccles J. 2010. *Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université*. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 172, 07/10.
- Tough, P. 2014. *Comment les enfants réussissent : détermination et curiosité, les pouvoirs cachés du caractère*. Marabout.
- Vrignaud, P. 2016. *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale*. CNESCO.

Méthodologie de la recherche :

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. 2015. *L'observation directe*. Colin.
- Blanchet, A. 2007. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Campehouldt, L., Marquet, J. & Quivy, R. 2017. *Manuel de recherche en sciences sociales - 5e éd.* Dunod.
- Dépelteau, F. 2010. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur. 2010.

- Duchesne, S., & Haegel F. 2008. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Fournier, P. & Arborio A.-M. 2015. *L'observation directe - 4e éd. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Levesque, B. 2014. *La démarche scientifique vaut mieux que l'expérimentation*. RIRE, 4 février.
- Mace, G. & Pétry, F. 2010. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F. 2016. *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation, accompagner le changement*. Educagri Editions.
- Marcel, J.-F. & Orly. P. 2014. *Recherches en éducation, Pratiques et apprentissages professionnels*. Educagri Editions.
- Poisson, Y. 1991. *La Recherche Qualitative en Éducation*. PUF.
- Popper, K. 1973. *La logique de la découverte scientifique*. Payot.
- Quivy, R. & Van-Camphenout L. 2015. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 5^{ème} éd. DUNOD.
- Singly, F. de. 2012. *Le questionnaire : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Weber, M. 1992. *Essais sur la théorie de la science*. Presses Pocket.

Séminaires et formations :

- Fanny, GUILLEMAIN. 2018. Psychologue, formatrice ADVP. *Les démarches d'orientation, la démarche ADVP*. Académie de Clermont-Ferrand, Service Education et Formation. DRAAF. SRFD. FORMCO.
- Fenouillet F. & Lieury A. *Conférence : le concept de motivation et sa mobilisation dans les recherches en technologies de l'éducation*. 2013. En ligne <https://pod.univ-lille.fr/video/1768-le-concept-de-motivation-et-sa-mobilisation-dans-les-recherches-en-technologies-de-leducation/>
- Savre, M. 2017. Psychologue sociale. *Les motivations et les compliments*. Académie de Clermont-Ferrand, Service Education et Formation. DRAAF. SRFD. FORMCO.

ANNEXES :