

Master 1 Sciences de l'Éducation FOAD

Dossier Exploratoire de Recherche

POURQUOI CHOISIR LA FILIERE S ?

LES DESSOUS D'UN CHOIX PLEBISCITE

SINET MASINI

Sandra

21013803

Mai 2012

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	P.3
1. <u>CADRE THEORIQUE</u>	P.4
1.1 ORIENTATION ET 1ERE S	P.4
1.1.1 QU'EST CE QUE L'ORIENTATION ?.....	P.4
1.1.2 L'ESSOR DE LA FILIERE S.....	P.5
1.1.3 ORIENTATION ET RESULTATS SCOLAIRES.....	P.6
1.1.4 ACTEURS SOCIOLOGIQUES.....	P.7
1.1.5 FILLES ET GARCONS FACE A L'ORIENTATION.....	P.9
1.2 LA MOTIVATION	P.11
1.2.1 MOTIVATION ET BESOINS.....	P.11
1.2.2 LES THEORIES BEHAVIORISTES.....	P.12
1.2.3 LA TAD.....	P.13
2. <u>CONSTRUCTION DE NOTRE RECHERCHE</u>	P.19
2.1 METHODOLOGIE	P.19
2.1.1 L'ETABLISSEMENT.....	P.19
2.1.2 LES PARCIPANTS.....	P.19
2.1.3 PROCEDURE.....	P.20

2.1.4	INSTRUMENT		DE
	MESURE.....	P.20	
2.2	RESULTATS.....		P.22
2.3	DISCUSSION.....		P.27
2.3.1	LIMITES		ET
	PERSPECTIVES.....	P.28	
2.3.2	LIMITES	DE	NOTE
	RECHERCHE.....	P.28	
2.3.3	PERSPECTIVES.....		
	P.29	
	<u>CONCLUSION</u>.....		P.30
	BIBLIOGRAPHIE.....		P.31
	SITOGRAFIE.....		P.32
	ANNEXE.....LE QUESTIONNAIRE.....		P.33

INTRODUCTION

Citons Vincent. Il a 17 ans, il est en première S au lycée Louis Bascan de Rambouillet. Interrogé par le magazine Réflexiencences, voici ce qu'il dit de son orientation :

« Réflexiencences : Pourquoi avoir fait le choix d'une filière scientifique ?

Vincent : Car je ne sais pas trop ce que je veux faire plus tard, donc par défaut c'est le meilleur choix.

A côté de cette vision de la filière S qui semble partagée par un grand nombre de gens, des rapports annoncent une pénurie de scientifiques et chercheurs, une véritable crise des filières scientifiques est largement décrite dans les pays développés. Ces études s'appuient sur des indicateurs tels que le nombre d'inscrits dans les universités où sur l'évolution du rapport entre la science et la société et mettent l'accent sur la baisse du nombre de diplômés. Pourtant, les données de l'OCDE montrent que le niveau d'études des jeunes n'a jamais été aussi élevé et les classes de lycée en filière scientifique sont de plus en plus chargées et plébiscitées.

C'est le contraste entre ces deux éléments, l'engouement des lycéens pour la filière S qui est à la base de notre recherche. Dans le milieu scolaire, lycéen, ce phénomène nous a semblé trop généralisé voire préjudiciable à certains élèves et nous avons voulu connaître les facteurs déterminants de ce choix pour tenter de déterminer si l'individu, le jeune, est

maître de son destin scolaire en nous intéressant plus particulièrement à la motivation. Qu'est ce qui motive les élèves à choisir la filière S ?

Pour tenter de déterminer les motivations qui poussent un élève à s'orienter en filière S, nous analyserons tout d'abord la littérature abordant l'orientation et plus particulièrement l'orientation en filière S puis la motivation et les théories qui s'y rattachent avant de présenter notre méthodologie de recherche puis les résultats obtenus que nous discuterons.

1.CADRE THEORIQUE

Nous présenterons dans cette première partie tout d'abord les données relatives à l'orientation et à la filière scientifique en France avant de nous pencher sur les théories de la motivation.

1.1 ORIENTATION ET 1ERE S

1.1.1 QU'EST CE QUE L'ORIENTATION ?

Le Rapport pour le Haut Conseil de l'Education (L. BONNAL, P. BRESSOUX, M. DURU BELLAT, J. GUICHARD, P. PERRENOUD, 2008) souligne que depuis la décision du conseil européen réuni à Lisbonne en 2000, l'orientation scolaire est au premier plan des politiques éducatives des pays industriels et développés. Il apparait que les élèves ont toujours une connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers et que la population accède inégalement à ces services.

L'orientation recouvre 2 activités : la répartition des élèves dans les différentes voies de formation, filières et options (*students distribution* en anglais) et l'aide des individus dans les choix de leur avenir scolaire et professionnel (*vocational guidance* en anglais). Dans le secondaire, les échéances se situent à la fin de la classe de troisième et de la classe de seconde générale et technologique où c'est la série du baccalauréat qui est choisie. Le diplôme reste une protection contre le chômage et les conditions d'emploi difficiles.

Les transformations sociales de ces dernières décennies ont ébranlé le fonctionnement du système scolaire. L'école est devenue un appareil de distribution sociale mais aussi un

espace de concurrence permanent avec des hiérarchies diverses (jeu de filières, établissements...). De nombreux facteurs se conjuguent pour inciter les lycéens à poursuivre des études supérieures et si possible accéder aux grandes écoles : une employabilité préservée en sortie d'école et ce en dépit du contexte économique défavorable, des pressions sociales et familiales fortes, un milieu culturel où le prestige du diplôme continue à conditionner les possibilités d'embauche.

Demeure le problème de la voie à choisir pour parvenir au mieux à réaliser son projet scolaire, son projet professionnel, à se réaliser. M. Duru-Bellat (M. Duru-Bellat, 2007) souligne le fait que l'école doit assurer l'instruction de la population scolaire mais aussi gérer les flux d'élèves afin de les mettre en correspondance avec les besoins économiques ce que Durkheim disait déjà : il faut à la fois intégrer et diviser. Dès lors, l'orientation prend une place centrale dans le système éducatif. Elle doit d'abord organiser la répartition des jeunes entre les différentes places de la division du travail et réguler les flux scolaires en conséquence. Elle joue aussi un rôle dans la promotion de l'égalité des chances puisque les places sont censées être allouées sur la seule base des mérites et aptitudes individuelles.

L'ensemble des aménagements de la circulaire de 1973 montre bien que l'orientation devient un réel enjeu éducatif. Il s'agit de donner à l'élève et à sa famille les informations, les possibilités de faire des choix en toute connaissance de cause, tendance confortée par la circulaire du 31 juillet 1996. M. DURU-BELLAT elle attire notre attention sur le métier de parent d'élève, qui, face à une offre de services et de produits en pleine expansion se complexifie. Le choix de l'école est un des premiers enjeux de la scolarité qui va déterminer la réussite ou non de leur enfant. (M. DURU BELLAT, 2011).

Au lycée général et technologique, l'élève de seconde choisit en fin d'année une filière, donc une série de baccalauréat. L'orientation par exclusion consiste à se voir refuser l'accès aux filières générales et en particulier à la filière scientifique considérée comme le « nec plus ultra » pourtant préparée dès la seconde par le truchement d'options. Les paliers d'orientation se sont déplacés, le baccalauréat premier diplôme de l'enseignement supérieur est censé ouvrir toutes les portes mais peut être un bac plus que les autres... si on en juge par l'essor de la filière S ces dernières années.

1.1.2 L'ESSOR DE LA FILIERE S.

La prolongation des scolarités visée par l'objectif de « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat » et la demande de plus en plus pressante des familles qui interviennent dans la scolarité de leur enfant font de l'orientation un enjeu de l'éducation. La loi Savary de 1984 est bien dans l'optique d'une orientation qui doit permettre à chaque jeune de recevoir la formation au niveau le plus élevé compatible avec ses goûts, ses aspirations et ses capacités, dans une perspective d'épanouissement personnel, social et professionnel.

Depuis les années 90, la série S garde une large avance sur les autres séries avec 34,3 % des effectifs des séries générales. Cette majorité reflète bien l'image de la prévalence de la filière scientifique sur les autres prônée par les médias et même l'Education nationale.

A la rentrée 2010, le second cycle général et technologique compte 1 425 700 élèves, dont les deux tiers en séries générales. Sur 460 201 élèves scolarisés en première, 168 614 sont en première S dont 44,7 % de filles. 39 678 de ces élèves sont scolarisés dans le privé soit 23,53 % de l'effectif total en première S. 57,3 % des élèves auront suivi un enseignement d'exploration de type scientifique ou technologique en 2^{nde}. (31,5 % MPS). On constate que les flux vers les différentes orientations dépendent en partie du choix des options retenues en 2^{nde}. (langues anciennes et EE). (Repères et statistiques, 2011).

Chaque jeune est censé choisir la voie où il espère se réaliser. Mais obtient-il l'orientation correspondant à ses vœux ? Selon les Repères et Références statistiques 2005, on compte 166 257 élèves en 1^{ère} S sur 489 773 élèves admis en 1^{ère} avec des écarts entre demandes et décisions faibles.

La classe de seconde va constituer pour les élèves qui y accèdent (60 % d'une classe d'âge) un moment important de l'orientation, comme un filtre. Les 2/3 des élèves poursuivront en filière générale. Trois facteurs principaux entrent en ligne de compte dans le choix de la série de première : les résultats scolaires, les caractéristiques sociales et familiales, le fait d'être un garçon ou une fille. En S, on trouve 45,2 % de filles, 46,1 % d'enfants de cadres ou de chefs d'entreprises et enseignants. (Panel DEP 1995-2002).

Nous allons tout d'abord nous arrêter sur les facteurs académiques.

1.1.3 ORIENTATION ET RESULTATS SCOLAIRES

L'estime de soi se construit dans le temps à partir d'un processus dynamique qui évolue en fonction des marques de reconnaissance émanant de la sphère familiale, sociale et scolaire. Dans les domaines académiques, l'estime de soi serait composée de trois éléments selon Chapman et Tunner (1995) : l'intérêt envers le domaine, l'impression d'avoir des facilités ou des difficultés et le sentiment de compétence. Et cette estime de soi aura des répercussions sur la réussite scolaire mais aussi sur les vœux d'orientation des élèves.

Un tiers des élèves a demandé une orientation en première S. Cette filière conserve son caractère élitiste. Etre issu d'une famille favorisée influence positivement, à résultats scolaires comparables le vœu d'orientation de l'élève en faveur de la première S. Et une fille à caractéristiques individuelles et niveau scolaire identique, a 15% de chances en moins qu'un garçon de demander l'orientation scientifique. (Le BASTARD-LANDRIER, 2002)

Au niveau des variables scolaires, chaque point supplémentaire de moyenne en mathématiques augmente la probabilité de demander la première S de 2.34 % par contre une année de retard fait chuter cette probabilité de 21.5%. Des analyses complémentaires ont mis en évidence que le fait d'avoir redoublé la classe de seconde semble particulièrement défavorable : moins 31% de chances en moyenne de demander une orientation scientifique. Redoubler pour préparer un futur passage en première S ne serait pas une bonne option.

Plus les lycéens se sentent confiants et apprécient les mathématiques, plus ils auront tendance à demander cette orientation. Ainsi, les auteurs démontrent que la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire joue sur leur orientation. C. VERSEL (2011) met l'accent sur la nécessité de mener une réflexion en seconde sur le métier que souhaiterait exercer le jeune ou au moins sur les domaines qui l'intéresseraient. Sans cette démarche il subit son orientation ce qui peut nuire par la suite à sa scolarité.

Voyons maintenant quels facteurs sociologiques jouent sur l'orientation en filière S.

1.1.4 FACTEURS SOCIOLOGIQUES

Les familles ont entendu « 80 % au niveau bac » comme une ouverture du seul bac général, plus valorisé car laissant espérer des emplois plus qualifiés, mieux rémunérés et à l'opposé du Bac G « à bon marché » (aujourd'hui STG), s'est démarqué le bac S, voie royale ouvrant toutes les portes même celles des prépa littéraires comme le soulignent les brochures ONISEP. Mais si les lycéens sont encouragés à faire S, on assiste à une baisse tendancielle du nombre de diplômés scientifiques (15 %) contre 35 % en lettres ou sciences humaines. De

même, l'orientation n'est pas la même d'une région à l'autre, dans les zones tertiaires urbaines comme la région parisienne, les études longues sont la règle. A chaque environnement socioéconomique correspondent des caractéristiques dominantes de l'appareil éducatif local.

La construction des parcours des jeunes va se déterminer en fonction de l'offre locale mais aussi de facteurs contextuels liés au tissu social (environnement, origine sociale,...) Aussi trouve t-on par exemple 35 % d'élèves en filière S à Paris contre 23 % à Amiens ou on constate que, à notes et options équivalentes, les enfants d'ouvriers choisissent moins la filière S (pour des élèves à peine moyens, volonté de faire S pour 69 % des enfants de cadres contre 49 % pour les enfants d'ouvriers.(Jarousse et Labopin, 1999)

Toutes les enquêtes montrent que les familles aisées s'efforcent (avec succès) d'influer sur les décisions concernant leur enfant. (Ananian et al, 2005) 22,6 % des enfants d'ouvriers fréquentent une série S contre 52,3 % parmi les enfants de cadre. Certaines autres recherches ont démontré que la composition sociale de l'établissement (ou de la classe) affecte l'orientation prise. L'orientation est d'autant moins ambitieuse que l'élève évolue dans un milieu populaire.

Les franciliens considèrent que le souhait des élèves et les perspectives d'emploi ne sont pas suffisamment intégrés dans le choix et les propositions d'orientation (étude OFEM). S'il existe des problèmes d'orientation, ils peuvent être inhérent au cadre institutionnel dans lequel des élèves font leur choix. Nombre de jeunes qui ont choisi par la logique scolaire dominante de passer un bac S, s'orientent ensuite vers des études autres que scientifiques ce qui révèle que ce choix d'orientation correspond plus à un souci de se laisser toutes les portes de l'après-bac ouvertes qu'à un intérêt affirmé pour les sciences (14 % en droit, 13 % en sciences humaines...). C'est un comportement stratégique rationnel.

Face à ces demandes socialement typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive, se contentant de contester les choix qui leur paraissent irréalistes vu le niveau scolaire, et sans chercher à "tirer vers le haut" les choix prudents de certains jeunes. L'auto-sélection dont font montre les familles de milieu populaire n'est donc pas corrigée, ou très rarement, et les inégalités sociales incorporées dans les demandes s'en trouvent entérinées.

La sur-représentation des enfants de cadres en 1ère S (Jarousse et Labopin, 1999) s'explique pour moitié par leur meilleur niveau scolaire au sortir de 3ème, et pour environ un tiers par leurs choix d'option (le solde étant expliqué par leur meilleure progression en cours de 2nde et par le léger avantage que leur donnent les conseils dans leurs décisions d'orientation). L'orientation se caractérise par des disparités sociales très marquées : 91 % des enfants d'enseignants et près de 88 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat contre moins de 50% des enfants d'ouvriers ; 72 % des enfants d'enseignants et 69 % des enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général contre 18 % des enfants d'ouvriers et 40 % des enfants d'enseignants et 41 % des enfants de cadres obtiennent un Bac S contre seulement un peu plus de 7 % des enfants d'ouvriers. A résultats scolaires comparables, l'orientation varie en fonction de la profession des parents et de leurs diplômes.

La voie générale est au sommet de la hiérarchie des études secondaires et reste un idéal d'études.(p.12) Il semble important dès lors d'éviter les discours médiatiques, les représentations qui les accompagnent et les stéréotypes qui influencent les jeunes ou leurs familles au moment de la prise de décision.

« L'orientation et la hiérarchie des filières qu'elle instaure reste éloignée des réalités de la vie professionnelle et des besoins économiques de la Nation ». L'offre de formation régit les politiques d'orientation dans les académies et le nombre de places disponibles par filière fait partie des contraintes qui pèsent sur l'orientation des élèves. De plus, on a constaté des disparités territoriales importantes et inévitables : l'enseignement général et technologique prédomine dans les régions où les milieux favorisés sont très représentés comme l'Ile de France par exemple.

Au delà de ces disparités, une autre différence notable intervient dans l'orientation en S : le sexe. Filles et garçons ne s'engagent pas de la même façon dans cette filière et c'est ce que nous allons voir.

1.1.5 FILLES ET GARCONS FACE A L'ORIENTATION

Si, l'orientation plus fréquente des filles vers le second cycle général s'explique par leur meilleure réussite scolaire, leurs vœux divergent nettement de ceux des garçons en fin de seconde. Cette position est paradoxale car elles réussissent mieux en moyenne que les garçons mais au moment des grands choix d'orientation, elles s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement.

Le caractère sexué des séries empruntées par les lycéens a une incidence forte sur le type d'études supérieures dans les lesquelles les uns et les autres s'engagent. Les filles optent le plus souvent pour des études longues à l'université. Du fait de la faible demande d'orientation des filles en première S, 37 % seulement des bachelières générales ont eu leur bac dans cette filière alors que c'est le cas pour 68% des garçons. (J.P. CAILLE, 2000).

Même parmi les bacheliers qui ont obtenu leur bac à 18 ans ou moins, les filles intègrent deux fois moins une filière sélective que les garçons. La filière la « plus rentable », celle des classes préparatoires aux grandes écoles est très discriminante, les filles n'y sont que peu représentées quelle que soit leur origine scolaire, le niveau de diplôme atteint par leurs parents ou leurs performances scolaires.

L'écart entre filles et garçons est net à l'issue de la 2nde en ce qui concerne le choix de la 1^{ère} S. Dans tous les milieux sociaux, il y a un écart d'au moins 20 points dans ce choix. Si la meilleure réussite des filles devrait les conduire à s'engager plus fréquemment dans cette filière, on a la situation contraire.

Il semble exister des opinions ancrées très tôt dans la vision des jeunes et des familles. Dès l'entrée en 6^{ème}, si 47 % des familles déclarent souhaiter que leur enfant termine ses études secondaires avec un bac général, parmi elles 45 % l'envisagent pour leur garçon contre 28 % pour leur fille. Les filles décrochant un bac S privilégient l'université pour y suivre un premier cycle d'études médicales voie ambitieuse qui traduit l'importance du projet professionnel pour les filles et leur intérêt pour le contenu de leur études alors que les garçons privilégient la rentabilité de leur filière sur les marché du travail et ont moins souvent de projet professionnel précis. De plus, les filles semblent avoir intégré le fait qu'elles devront mener leur vie professionnelle et leurs responsabilités familiales de front.

Ces différences se retrouvent bien dans le monde du travail puisque F. VOUILLOT (F. VOUILLOT, 2007) a constaté que les femmes qui représentent 46 % de la population active sont concentrées dans certaines professions. Les études menées auprès de lycéennes qu'elle cite, ont conclu que le choix d'une profession demeure basé sur l'image sexuée des rôles traditionnels, la « transgression » n'est l'apanage que d'une minorité de filles. Les messages diffusés par la famille, les médias, l'école véhiculent toujours des images des rôles de sexe très marqués et présentés comme naturels qui confortent les filles et les garçons dans des comportements et des activités nettement différenciés. Les projets scolaires et professionnels sont des enjeux identitaires forts pour les filles et les garçons. Les identités se construisant au

travers du regard des autres, l'école et le monde du travail en tant que cadres de socialisation et donc de construction de soi conservent les systèmes de normes.

L'orientation scolaire semble donc être le fruit de différents facteurs, il n'est pas simple pour l'élève de s'y retrouver, des parcours scolaires de plus en plus longs et une compétition plus rude, un avenir incertain, voilà les facteurs de la crise de la motivation à l'école. Où trouver la motivation pour entrer dans la lutte ? Et d'ailleurs qu'est-elle réellement cette motivation ? Qu'est ce qu'être motivé ? C'est ce que nous allons voir dans notre deuxième partie.

1.2 LA MOTIVATION

Si Saint Augustin affirmait l'existence d'une libido sciendi (désir d'apprendre). Cette idée d'un désir d'apprendre naturel est reprise aujourd'hui par un courant de recherche sur la « curiosité » qui suppose que le désir d'apprendre est une pulsion fondamentale de l'être humain. Quand on s'interroge sur la motivation d'un comportement, on suppose l'existence d'une composante subjective.

Nos comportements seraient motivés par l'intérêt, la curiosité, le plaisir d'apprendre... Les motivations intrinsèques se combinent aux motivations extrinsèques. La motivation est vue aujourd'hui comme un processus dynamique où peuvent alterner ou coexister des motifs d'ordre divers qui entent en jeu avec l'âge, les éléments de la personnalité, le rôle des feedback de l'entourage ou encore l'histoire de vie du sujet. Et s'il est un lieu où on souhaiterait voir se déployer une motivation forte et si possible d'ordre intrinsèque, c'est l'école.

Combien de fois par jour, notamment en milieu scolaire, entendons-nous cette phrase : « Il ne s'agit pas seulement d'être bon pour réussir, mais encore faut-il être motivé et persistant ». Et compte tenu de la difficulté reconnue de la filière s, ce peut être un élément déterminant de réussite. Cette tendance à croire que la motivation et la persistance sont des éléments cruciaux et responsables de la performance, au même titre que les aptitudes, fut exprimée clairement par la communauté scientifique dès le début du 19e siècle.

Quelles que soient les études sur la performance humaine, la pluralité des conceptions de la motivation est marquante.

1.2.1 MOTIVATION ET BESOINS

Certains associent la motivation aux buts que se fixe l'individu (Locke, 1965), tandis que d'autres croient que la motivation est un synonyme de l'effort, faisant en cela référence à la quantité d'énergie dépensée lors de l'activité (Terborg, 1977). La théorie des besoins A. Maslow (1943) hiérarchise les besoins : plus on monte les niveaux, plus la motivation est importante. Mais on ne peut atteindre les niveaux supérieurs que si les besoins les plus primaires sont satisfaits. L'être humain doit combler des besoins physiologiques puis ses besoins sociaux, le besoin d'estime de soi pour finir par les besoins d'actualisation et le niveau des besoins varie d'un individu à un autre.

La théorie ESC d'Alderfer, inspirée de celle de Maslow, ne suit pas la pyramide des besoins mais les rend complémentaires autour de 3 facteurs : le besoin d'existence reprend les besoins de sécurité et les besoins physiologiques. Le besoin de sociabilité est lui lié au fait que l'être humain a besoin d'amour et de reconnaissance. Et enfin besoin de croissance car tout individu a besoin de s'épanouir.

La théorie des 2 facteurs d'Hersberg (1959) tend elle à démontrer que la motivation peut être influencée par des facteurs externes appelés extrinsèques même si elle dépend de facteurs proprement internes à l'individu. La motivation quand elle est liée au plaisir et au sentiment d'autonomie est dite intrinsèque c'est à dire qu'une activité pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée tandis qu'une activité pratiquée pour ses effets est dite extrinsèquement motivée. Une personne motivée extrinsèquement n'est pas essentiellement intéressée par l'activité en soi. Dans l'enseignement, cette motivation s'attachera à l'obtention d'une note, d'une appréciation positive, d'un diplôme...

1.2.2 LES THEORIES BEHAVIORISTES

Dans les théories béhavioristes qui tiennent pour négligeables les caractéristiques individuelles internes, la motivation résulte en premier lieu de facteurs liés au conditionnement, à différents renforcements extrinsèques exercés sur les comportements jugés positifs. Ces théories du renforcement s'appuient sur l'évitement de la douleur ou la recherche du plaisir pour expliquer le comportement des individus. Un renforcement est positif quand un individu mène à bien sa tâche et reçoit une récompense extrinsèque (prime)

ou intrinsèque (satisfaction). Le renforcement négatif à l'opposé, amène une personne à réagir pour éviter des conséquences désagréables.

Vallerand et Thill (1993) écrivent que « 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» p.22)

Nous l'avons vu, il existe plusieurs théories permettant de mieux comprendre ce qu'est la motivation, mais nous avons choisi d'étudier plus en détail la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1975, 1985, 1991, 2002) qui définit plusieurs degrés d'autonomie en fonction de l'intensité de l'assimilation des contraintes car le but de notre recherche est de déterminer si le choix d'orientation est quelque chose de personnel, d'« intrinsèque », ou le fruit d'une pression extérieure à l'individu, « extrinsèquement motivé ».

1.2.3 LA TAD

Notre cadre théorique prend appui sur les travaux de Deci et Ryan (1985, 2000), auteurs de la théorie de l'autodétermination. Leurs travaux ont conduit à la validation de nombreuses échelles de motivation.

La motivation est autodéterminée quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire, quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

La TAD présume donc l'existence de six types différents de motivation qui sont plus ou moins autodéterminés. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'amotivation est la forme la moins autodéterminée, la régulation identifiée représentant le « seuil » de l'autodétermination. Les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques et des facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou au contraire entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives).

LES FACTEURS DETERMINANTS

Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, favoriserait la motivation autodéterminée alors que tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

Le style interpersonnel des parents dans leurs interactions avec le jeune est un déterminant de la motivation autodéterminée en contrôlant ou soutenant l'autonomie des jeunes ce qui nous renvoie aux stratégies éducatives des familles (J. KELLERHALS et C. MONTANDON,). L'intervenant qui utilise une méthode contrôlante lorsqu'il interagit avec ses jeunes réduit les opportunités pour ceux-ci de choisir eux-mêmes ce qui serait le plus approprié d'après le contexte. Il donne aux jeunes les instructions ce qui peut lui donner l'impression de ne pas pouvoir penser par lui-même ou qu'il n'est pas assez mature pour prendre des décisions. Des études démontrent également que le soutien à l'autonomie offert par les parents a des effets bénéfiques sur la motivation intrinsèque et sur la motivation autodéterminée des enfants. Certains auteurs (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Guay & Vallerand, 1997) ont observé que des enfants dont les parents soutenaient l'autonomie démontraient plus de motivation intrinsèque à l'école que ceux dont les parents étaient contrôlants.

À l'inverse, une personne soutenant l'autonomie donne une chance au(x) jeune(s), lui laisse l'opportunité de réfléchir sur la meilleure approche possible pour arriver aux fins désirées. Dans la théorie de l'autodétermination, la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque a peu à peu été remplacée par l'opposition entre la motivation contrôlée et la motivation autonome. La motivation contrôlée comprend les motivations par régulation externe et introjectée. Lorsqu'il s'agit de régulation identifiée, intégrée ou encore intrinsèque, nous sommes en présence d'une motivation autonome. Deci & Ryan (2002) parlent d'un continuum d'autodétermination en fonction du degré d'internalisation.

LES BASES DE LA TAD

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale.

Le besoin de **compétence** fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités. La compétence est le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi (Deci, 1975).

L'**autonomie** est directement liée au fait d'agir soit par intérêt pour l'activité, soit en vertu des valeurs auxquelles l'individu adhère. Quand ils sont autonomes, les individus voient leur comportement comme une expression du « self » (soi), et ce, même quand les actions sont influencées par des sources extérieures. L'autonomie est le besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne (Deci & Ryan, 1985). Le comportement d'un élève est alors autonome ou autodéterminé car en adéquation avec ses propres ressources (ses centres d'intérêt, ses valeurs). Dans ce cas, il ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée.

Selon la théorie de l'autodétermination, les individus parvenant à satisfaire leur besoin d'autonomie agissent par motivation intrinsèque et par régulation identifiée. À l'opposé, ceux qui ne parviennent pas à satisfaire ce besoin d'autonomie agissent dans leurs activités selon une motivation par régulation introjectée, par régulation externe ou encore sont amotivés.

La **proximité sociale** est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe. Le besoin de proximité sociale pousse l'élève à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Dans le cadre de notre recherche, ces besoins vont avoir une incidence sur les raisons qui vont pousser ou non un élève à choisir la filière scientifique.

LES DEGRES D'AUTODETERMINATION

L'absence d'autorégulation ou de régulation (par la contrainte par exemple) du comportement. Les auteurs parlent ici d'« **amotivation** ». Lorsque l'individu est amotivé, soit il n'agit pas, soit il agit passivement. Par exemple, un enfant qui dit « je perds mon temps quand je vais à l'école » indique par là, qu'il est résigné. L'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite.

Pour les auteurs de cette théorie, trois raisons expliquent l'émergence de l'amotivation :

- Une impossibilité perçue d'atteindre le résultat souhaité, l'individu a appris à se résigner face à certaines situations.
- la perception par l'individu d'un manque de compétence pour émettre le comportement souhaité.
- l'activité ou le résultat n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu.

La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Quatre types de « régulations » qui se distinguent en fonction du niveau d'autodétermination

Le premier niveau, celui de la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle

extérieures à lui. Exemple : dans le cadre scolaire, les élèves qui vont à l'école « pour avoir un meilleur salaire plus tard », « parce qu'il faut... » s'inscrivent également dans le cadre d'une régulation externe.

La régulation introjectée implique que l'individu commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions : l'individu se motive seul mais sous l'effet de pressions plus ou moins conscientes et intériorisées, l'individu ressent de la culpabilité ou encore de la pression s'il ne fait pas cette activité. Les pressions externes sont gérées de manière plus autodéterminée par l'individu même s'il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même. Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes tels que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son ego. Exemple : un étudiant qui décide de faire médecine parce que c'est mieux vu par son entourage et par la société alors qu'il préférerait choisir une filière de sciences expérimentales ou autre.

Pour la régulation identifiée, Le comportement n'est plus, déclenché par une pression extérieure mais par l'individu lui-même. Cette motivation est clairement autodéterminée car l'individu estime que son comportement correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. L'individu s'engage spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Il s'engage non pas parce qu'« il faut » le faire (régulation introjectée ou externe) mais parce qu'« il veut » le faire même si l'action n'est pas la plus plaisante. Ce choix personnel induit un sentiment de plus grande autonomie contrairement aux actions produites sous l'effet de contraintes extérieures ou personnelles. Exemple : l'élève va à la l'école « parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime » ou un jeune qui choisit une option MPS car il envisage faire une lère S, cela va l'aider à développer un certain goût pour les disciplines scientifiques

Dans la motivation par régulation intégrée, l'individu accomplit une activité parce qu'il la considère cohérente avec son système de valeurs et ses besoins (Ryan et Deci, 2000b). Les activités motivées par régulation intégrée ont un fort degré d'autodétermination car elles sont cohérentes avec le concept de soi de l'individu qui s'approprie l'action. Elles sont néanmoins dites extrinsèques car leur objectif vise les résultats engendrés et non le plaisir inhérent à l'activité elle-même.

Enfin, **la motivation intrinsèque** est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu. Elle implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. Elle s'appuie sur différentes formes de plaisirs, on parle alors de motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance. Exemple : les auditeurs libres qui suivent les cours pour le plaisir, pour approfondir leurs connaissances, d'apprendre, sans enjeu de diplôme.

Le continuum d'autodétermination

MOTIVATION INTRINSEQUE	↑	régulation intrinsèque
	↑	
MOTIVATION EXTRINSEQUE	↑	régulation identifiée
	↑	régulation introjectée
	↑	régulation externe
	↑	
AMOTIVATION	↑	absence de régulation

La motivation intrinsèque est celle qui existe quand l'acteur est motivé par sa curiosité ou un intérêt personnel. La motivation extrinsèque est celle qui est basée sur le devoir, la contrainte ou la récompense. Pour l'individu motivé extrinsèquement, l'action devient un moyen d'atteindre un but extérieur. Bien entendu, il est probable que l'individu motivé intrinsèquement est aussi plus ou moins motivé extrinsèquement et vice-versa. De nombreuses recherches ont confirmé l'utilité de distinguer les types de motivation. Dans le domaine de l'éducation, plus les étudiants sont motivés par régulation externe, plus l'intérêt qu'ils affichent est faible et leurs efforts amoindris. La motivation par régulation identifiée est associée à plus de satisfaction ressentie envers l'école et plus de facilité à affronter les problèmes. Quant à la motivation intrinsèque, elle induit un intérêt et des sentiments de satisfaction et de compétence accrus (Ryan et Deci, 2000).

Que ce soient les élèves, les parents, les enseignants, tous reconnaissent la difficulté de la filière scientifique, le poids du travail à fournir pour réussir. Il semble donc fondamental d'être motivé au sens commun du terme pour réussir dans cette voie. Si le degré d'autodétermination est lié au à la performance, il devrait ici être élevé. Aussi avons nous axé notre recherche sur l'étude du degré d'autodétermination chez les élèves de 1^{ère} S pour tenter de déterminer s'ils sont acteurs, marionnettes ou spectateurs de leur orientation.

2. CONSTRUCTION DE NOTRE RECHERCHE

2.1 METHODOLOGIE

La recherche que nous avons menée a porté sur une population de 100 élèves scolarisés en première S dans un même établissement et, grâce à un questionnaire, nous avons essayé de déterminer leur profil motivationnel dominant.

2.1.1 L'ETABLISSEMENT

C'est un lycée privé sous contrat de région parisienne qui a présenté au baccalauréat en 2010 153 élèves dont 81 en filière S. Le nombre d'élèves de cette filière a augmenté les dernières années pour finir par représenter 65 % de l'effectif global. Cet établissement ne propose aucune option rare. Il compte 3 classes de première S pour 6 classes de première en tout. La probabilité qu'un élève entré en 2^{nde} dans l'établissement obtienne son baccalauréat est de 81 % soit 4 points de plus que la moyenne nationale. Le taux de réussite au baccalauréat est de 99 % (y compris en filière S) soit 4 points de plus que le taux attendu en France. Selon le classement de L'EXPRESS 2011, il est classé 108^{ème} /1930 au niveau national et 6^{ème} / 46 au niveau départemental.

Sur 247 parents ayant renseigné la rubrique profession dans les dossiers scolaires au moment de l'entrée en 2^{nde}, 76 (30,76%) sont cadres ou commerçants, 24 (9,71%) ingénieurs

ou cadres techniques, 20 (8,09%) professions intermédiaires du social ou de l'enseignement et 16 (6,47%) professions libérales.

2.1.2 PARTICIPANTS

Dans un souci de faisabilité, nous avons restreint notre recherche à une population de 100 élèves représentant l'ensemble des élèves de première S d'un unique établissement. L'échantillon retenu est composé de 90 élèves, 50 filles et 40 garçons. Les élèves doublant ont été éliminés de l'étude afin d'éviter l'« effet classe » de l'année précédente. L'âge moyen des participants est 15,8 ans.

2.1.3 PROCEDURE

Au cours de la première quinzaine du mois de septembre, les élèves ont été sollicités en classe durant une heure de vie de classe. Ils ont été informés qu'ils étaient libres de répondre ou non à ce questionnaire, qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse, le seul but du questionnaire étant de recueillir leur avis sur leur orientation dans le cadre d'une recherche sur le choix d'orientation en S.

Il a de même été précisé que tous les renseignements restaient anonymes et uniquement utilisés pour la recherche. Le questionnaire leur a été remis par leur professeur principal. Les seules questions signalétiques du questionnaire étaient âge et sexe. Il nous a semblé intéressant de faire la distinction filles/garçons pour voir les résultats montreraient des différences importantes entre les deux catégories.

2.1.4 INSTRUMENT DE MESURE

Nous avons choisi de construire la recherche en nous appuyant sur un questionnaire établi à partir de l'Échelle de Motivation en Education (Vallerand et al., 1989 ; Vallerand et al., 1993). Cet instrument évalue les diverses formes de motivation proposées par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991). Les questions destinées au départ aux élèves du secondaire ont été modifiées pour s'adapter au public de première S. (cf Annexe)

Dans le cadre de cette étude, les sept sous-échelles suivantes ont été utilisées.

La motivation intrinsèque est étudiée par le biais de :

- **la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA)** avec les questions 6,13, 20 et 27 et par exemple « pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études »).
- **la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC)** avec les questions 2, 9, 16 et 23 et par exemple « pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent »).
- **la motivation intrinsèque à la sensation (MIS)** avec les questions 4, 11, 18 et 25 et par exemple « parce que j'aime m'éclater en étudiant les sciences »).

Ensuite, la motivation extrinsèque avec trois sous-échelles évaluant :

- **la motivation par régulation identifiée (MEID)** avec les questions 3, 10, 17 et 24 et par exemple « parce que ça va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime »).
- **La motivation par régulation introjectée (MEINTRO)** questions 7, 14, 21 et 28, par exemple, «parce que réussir en S me permet de me sentir important à mes propres yeux »).
- **La motivation par régulation externe (MERE)** avec les questions 1, 8, 15 et 22 et par exemple, « Parce qu'un bac S me permettra de trouver un emploi plus valorisant »).

Finalement, une sous-échelle évaluait **l'amotivation (A)** questions 5, 12, 19 et 26 avec par exemple, « Honnêtement, je ne le sais pas»).

L'amorce de l'échelle étant : « Pourquoi as tu choisi la filière S ? »

Chacune des sous-échelles comprend quatre énoncés soit un total de 28 énoncés. Les énoncés décrivent des raisons ayant incité l'élève à choisir une orientation en filière S. Les participants indiquent leur degré d'accord avec les énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (tout à fait en accord). Le questionnaire comprenait aussi deux questions signalétiques : âge et sexe.

(Cf annexe)

2.2 RESULTATS

Les données obtenues ont été traitées avec le logiciel EXCEL.

Analyse de la cohérence interne (α de Cronbach) des sous-échelles de l'EME.

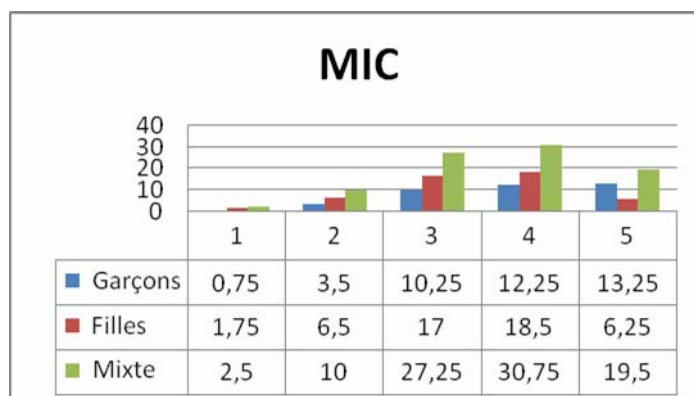
Sous-échelles	α
A	0.65
MERE	0.6
MEINTRO	0.58
MEID	0.68
MIS	0.45
MIA	0.57
MIC	0.67

Ce coefficient α permet de mesurer la fidélité du score obtenu à un test, la cohérence interne du questionnaire. Les statisticiens considèrent en pratique qu'un α supérieur à 0.6 est acceptable. Pour une étude exploratoire comme le DER, il est très moyen mais au dessus de 0.5 acceptable.

Bilan du questionnaire

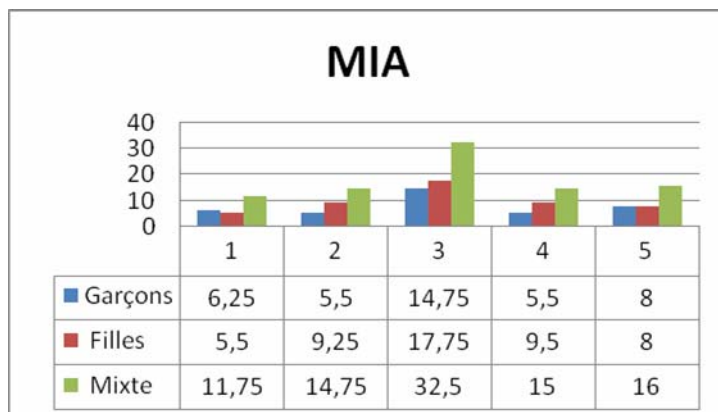
MIC : Questions 2, 9, 16 et 23.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



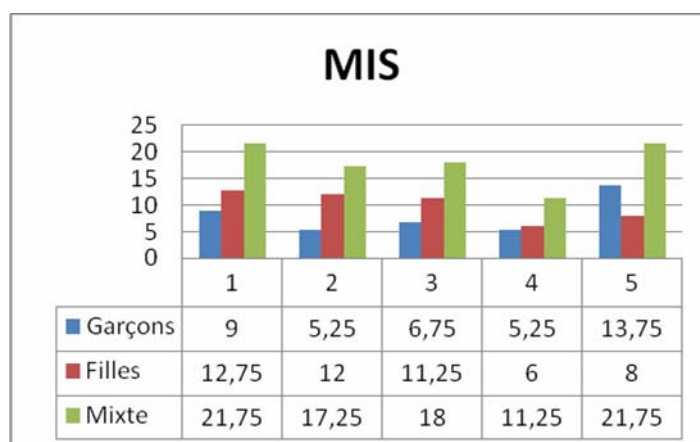
MIA : Questions 6, 13, 20 et 27.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



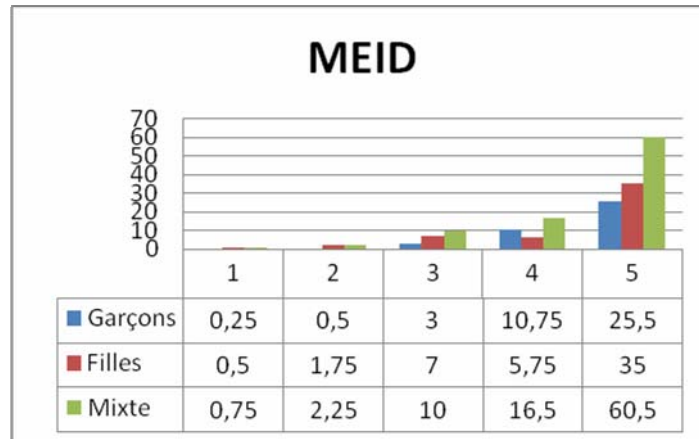
MIS : Questions 4, 11, 18 et 25.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



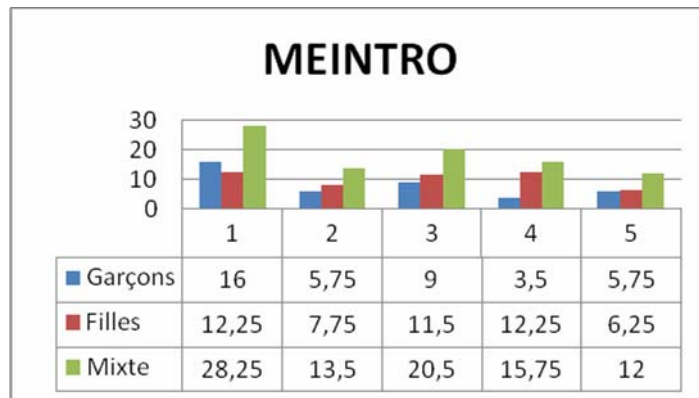
MEID : Questions 3, 10, 17 et 24.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



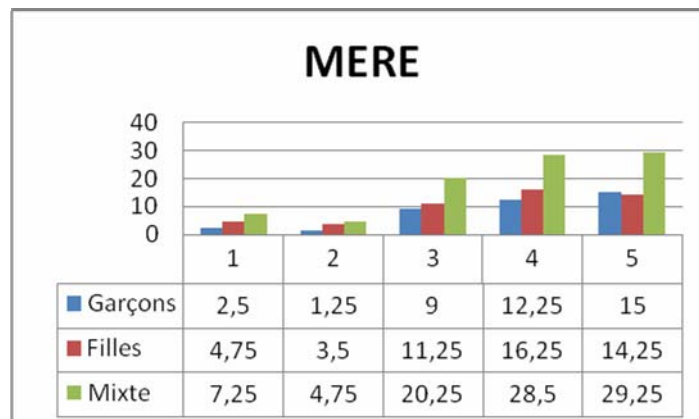
MEINTRO : Questions 7, 14, 21 et 28.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



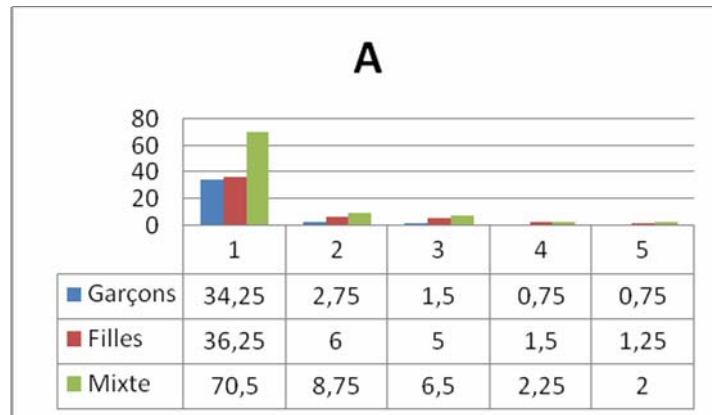
MERE : Questions 1, 8, 15 et 22.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



A : Questions 5, 12, 19 et 26.

Nombre moyen d'élèves ayant répondu 1, 2, 3, 4 ou 5.



TABLEAUX DES MOYENNES OBTENUES PAR TYPE DE MOTIVATION

A	MERE	MEINTRO	MEID	MIA	MIS	MIC
	3,75	2,66	4,49	3,09	2,93	3,61
1,41	3,63			3,21		
AMOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE			MOTIVATION INTRINSEQUE		

DETAIL DES MOYENNES PAR SEXE ET ECART-TYPE

	Moyenne Ensemble	Ecart-type	Moyenne Filles	Moyenne Garçons
MIC	3,61	0.87	3,42	3,84
MIA	3,09	0.98	3,105	3,08
MIS	2,93	1.29	2,69	3,24
MEID	4,49	0.68	4,46	4,52
MEINTRO	2,66	1.23	2,85	2,43
MERE	3,75	0.96	3,635	3,9
A	1,41	0.64	1,51	1,27

Commençons par analyser les questions relatives à l'amotivation. Il apparaît que la grande majorité des élèves (77%) a coché 1 c'est à dire qu'ils ne se sentent pas du tout concernés par les affirmations qui indiqueraient une résignation ou un manque d'intérêt certain pour leurs études. Il n'y a pas de différence notable entre les filles et les garçons.

Les formes de motivation les plus importantes pour les élèves de 1^{ère} S de notre échantillon sont par ordre décroissant : MEID, MERE, MIC, MIA, MIS, MEINTRO.

Pour la motivation extrinsèque identifiée (MEID), pas de contestation possible. 66 % des élèves sont tout à fait d'accord avec les affirmations. La moyenne est de 4,48 et représente bien la majorité du groupe. C'est le profil motivationnel dominant. Les élèves s'engagent dans la filière S parce qu'ils jugent important pour eux de le faire. Les garçons encore plus que les filles (90 contre 81,5%).

Pour la motivation extrinsèque par régulation externe (MERE), très peu d'élèves se situent en bas de l'échelle, 13% seulement ont coché 1 ou 2 alors que 64% d'entre eux se situent entre 4 et 5. La moyenne du groupe est de 3,75. Les garçons sont plus concernés (+7% par rapport aux filles).

Les questions portant sur la motivation extrinsèque introjectée (MEINTRO) font apparaître une moyenne de 2,66 mais celle ci n'est pas représentative car les deux extrêmes de l'échelle sont également représentés (31% n'étaient pas du tout en accord avec les affirmations mais 30,8% étaient en accord avec ces mêmes affirmations. Compte tenu de l'écart-type de 1.23, on peut dire que le groupe n'est pas homogène.

L'échantillon est très hétérogène quant à la motivation intrinsèque à la sensation (MIS). Les deux extrêmes sont également représentés. On notera que les filles sont plus représentées dans la tranche non concernées par les items (72% ont répondu entre [1 et 3] alors que les garçons se situent davantage sur l'autre moitié de l'échelle (64,5% entre [3 et 5]. La moyenne pour les garçons est à 3,24 contre 2,69 pour les filles. L' α n'étant que de 0.45, la cohérence des items est à revoir. Les résultats sont peut être du à cette incohérence.

Avec une moyenne de 3,09, la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA), on peut dire que le sentiment de maîtrise que les élèves peuvent avoir en accédant à la filière S est visible. Finalement, les élèves se sont trouvés plutôt en accord avec les affirmations concernant la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), les garçons encore plus que les

filles (63,75% des garçons ont coché 4 ou 5 et 50,72% des filles). Leur choix a pu être motivé par leur goût d'apprendre et la satisfaction de découvrir de nouvelles choses dans le domaine qui leur plaît.

L'EME mesure trois types de motivation intrinsèque (à l'accomplissement, à la connaissance et aux sensations), trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, régulation introjectée et régulation identifiée) en plus de l'amotivation. Les élèves ont effectivement nuancé leurs réponses aux diverses échelles. Il était donc intéressant de choisir ce type d'échelle pour parvenir à dégager notre profil dominant.

Un index d'autodétermination a été calculé comme suit :

$$[2*(MIS+MIA+MIC) + MEID] - [(2*A + MEINTRO +MERE)]$$

afin de mettre en évidence la contrainte si elle existe (elle apparaîtrait sous la forme d'un résultat négatif) ce qui nous a paru intéressant car l'individu contraint aurait le sentiment d'endosser un rôle par conformisme ou obligation, de ne pas se sentir authentique et c'est ce que nous voulons savoir pour les élèves de 1^{ère} S. Ici, nous avons obtenu 14,32.

2.3 DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était d'examiner le type de motivation qui se cachait derrière le choix d'orientation en filière scientifique.

Notons tout d'abord que l'on n'arrive pas par hasard en S, les résultats nous montrent que les élèves en tout cas sont motivés puisque le score obtenu aux questions relatives à l'amotivation est faible.

Nous avons dégagé un profil motivationnel dominant, celui des élèves agissant par régulation identifiée. Leur motivation est un choix personnel car l'élève a identifié en quoi la filière peut lui servir. Le choix d'orientation correspond à une vision utilitariste de la filière scientifique, choix des élèves qui semble donc autodéterminé dans le sens où il agit volontairement car il connaît les avantages que cela lui procurera même si ce n'est pas par plaisir.

La motivation par régulation externe (MERE) se situe en 2^{ème} position. Nous l'avons vu dans la première partie, cette filière est plébiscitée, la pression sociale environnante peut inciter les élèves à opter pour la voie jugée la meilleure. Etudier un groupe tel que notre échantillon : établissement privé, région parisienne... Ne pouvait que trouver cette représentation dans les résultats. Il y a un impératif de réussite, une compétition que les élèves ont intériorisés et une pression parentale quant à l'orientation. De plus, l'index d'autodétermination étant positif, on peut croire qu'il n'y a pas de contrainte effective mais une démarche volontaire de la part des élèves.

Le 3^{ème} type de motivation dans l'ordre décroissant est la motivation intrinsèque à la connaissance. Les élèves trouvent donc un intérêt, un plaisir personnel à étudier les disciplines scientifiques. Il y a au-delà de la réussite scolaire et des opportunités apportées par la filière un intérêt, un goût personnel pour les disciplines scientifiques.

Même si le coefficient $\alpha = 0,45$ seulement pour la motivation intrinsèque à la sensation, on pourrait croire que les garçons semblent s'être engagés dans la filière S pour « se faire plaisir » davantage que les filles.

2.4 LIMITES ET PERSPECTIVES

2.4.1 LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Certaines limites doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation de nos résultats.

L'échantillon

L'établissement. Avoir choisi de passer ce questionnaire dans un lycée privé biaise les résultats dans le sens où le public est très ciblé. Les frais de scolarisation, le choix des familles pour cet établissement sont synonymes d'attentes et de comportements particuliers. Les parents ici sont les vrais « consommateurs d'école » décrits par R. Ballion. A service payant on demande une certaine rentabilité et aussi une écoute des demandes notamment au niveau de l'orientation. De plus, si on se base sur les données disponibles, les parents d'élèves sont pour 30,7% cadres ou commerçants et plus généralement pour 55% issus des classes favorisées qui on l'a vu dans notre première partie, connaissent le système et influencent le parcours scolaire de leur enfant vers cette voie royale. De plus, il semble correspondre au profil des établissements de région parisienne, l'enseignement général y est favorisé.

La composition de l'échantillon interrogé fait apparaître une majorité de filles (50 contre 40 garçons soit 55% de filles) alors qu'elles ne représentent que 45,2% des effectifs de S au niveau national, les résultats ne sont pas représentatifs à ce niveau là.

La faisabilité. Nous n'avons pas testé le questionnaire ce qui aurait peut être permis de modifier, d'affiner les questions mais le fait d'utiliser l'EME ne nous laissait que peu de marge pour respecter la validité des items en les adaptant à notre public. Le fait de travailler avec un outil « préfabriqué » a quelque peu entravé notre approche. Néanmoins, pour une recherche de Dossier Exploratoire, il nous a donné une base que nous pourrions désormais affiner après ce test. Donner plus de cohérence interne aux items est à envisager pour poursuivre sur cette voie.

La période de passation du questionnaire a permis d'éviter de voir des différences du à « l'effet classe » mais la filière S n'en est qu'aux prémices, à ce stade pour les élèves. Le mode passation est en lui-même une limite car dans le contexte scolaire, sur une heure de cours la désirabilité sociale entre en compte dans les réponses données. Y a t-il une bonne ou une mauvaise réponse ? Qui portera un regard sur le questionnaire ?

Malgré tout cela, cette recherche nous a aussi ouvert certaines pistes.

2.4.2 PERSPECTIVES

En tant que dossier exploratoire, cette recherche nous aura permis de préciser un peu notre domaine d'étude. Le questionnaire aussi imparfait soit-il, nous aura permis de « dégrossir » le travail pour pouvoir affiner le champ à explorer. Il faudrait retravailler les items, les questions du questionnaire afin d'avoir un niveau de cohérence interne plus élevé. Si nous n'avons pas fait apparaître de différences notables entre filles et garçons, avec des questions plus affutées, les résultats seraient peut-être différents.

Une comparaison avec un établissement public peut aussi être intéressante tout comme une comparaison avec les questionnaires des élèves doublants par exemple. On peut aussi envisager de passer le questionnaire à une autre période pour voir si par exemple avant

de passer le baccalauréat les mêmes élèves en terminale ont toujours la même vision des choses.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche nous pouvons croire que les élèves de 1ère S ont volontairement choisi cette filière car ils perçoivent les enjeux de leur scolarité et connaissent les perspectives que leur laisse envisager cette filière.

Notre cadre théorique a bien mis en évidence les éléments qui sont intervenus dans le processus de choix : pression parentale, origine socio-culturelle de l'élève, sexe... De même, nous avons bien vu que ce qu'on appelle motivation au sens large englobe diverses notions qui sont liées au degré d'implication personnelle, d'« autodétermination » dans le comportement.

Mais s'ils l'ont choisie, que font-ils après le baccalauréat ? 50% des bacheliers S sortant de l'établissement quittent la voie scientifique, majoritairement pour de hautes écoles de commerce ou même des filières littéraires. Mais qui dit baccalauréat dit le plus souvent 18 ans, la majorité pour les élèves. Le fait d'être majeur peut signifier libération de la pression parentale et enfin choix personnel de la voie que l'on désire.

N'y a-t-il pas aussi un effort à faire sur l'aide à l'orientation en amont ? Aider les élèves à trouver leur voie plus tôt, à choisir le parcours qui leur correspond le mieux.

Au départ de notre recherche il y avait cette interrogation. Ce type de baccalauréat est choisi afin de garder ouvertes toutes les portes de l'enseignement supérieur si le niveau

scolaire le permet. Mais vaut-il mieux un Bac S moyen ou un Bac ES ou même STG avec mention et où Le bac S est un passeport réussite, passe-partout pour le cycle universitaire l'élève se sera épanoui ?

Nous serions tentée d'examiner de plus près ce qu'on appelle en pédagogie la motivation situationnelle autrement dit l'entrain, l'enthousiasme développé dans une activité car il faut respecter l'individu, lui permettre de se réaliser au delà de l'apprentissage scolaire mais dans le cadre de l'école. L'élève au centre du système, ce n'est pas l'élève prisonnier du système. Car s'il y a motivation (entrain) et motivation (justification de comportement), il y a aussi intérêt (goût) et intérêt (bénéfice à retirer).

BIBLIOGRAPHIE

ANANIAN S., BONNAUD A., LAMBERTYN A., VERCAMBRE M.N. *Les disparités d'orientation au lycée* Education et Formations, n°72, 09/2005.

BALLION R. *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 1982.

BOICHE J., SARRAZIN P. *Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique*. Psychologie Française n° 52. 2007.

BOICHE J., SARRAZIN P., GROUZET F., CHANAL J., PELLETIER L. *Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education : a self-determination perspective*. Journal of Educational Psychology, vol. 100. 2008.

CAILLE. J.P. *Note d'information pour le ministère de l'Education Nationale* 12/04/2002

J.P. CAILLE *Filles et garçons face à l'orientation*. Imaginaire et Inconscient 02/2000.

CAILLE J.P. *Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde* Education et formations, n°72, 09/2005.

CAILLE J.P., LEMAIRE S. *Filles et garçons face à l'orientation* Education et Formations, n° 63, 04-06/2002.

DEFRESNE F., ROSENWALD F. *Les choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ?* Education et formations, n° 70, 2004.

DURU-BELLAT M., BONNAL L., BRESSOUX P., GUICHARD J., PERRENOUD P. « L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée ». Rapport pour le HCE. 02/2007.

DURU-BELLAT M. Colloque *Fabrication familiale de la réussite scolaire et processus d'ajustements scolaires aux publics* IRISS 05-06 Mai 2011

HEROQUE M., LEGRAND A. *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation.* HCEE 03/2004.

KELLERHALS J., MONTANDON C. *Les stratégies éducatives des familles* . Delachaux et Niestlé, 1991.

JAROUSSE J.P., LABOPIN M.A., *Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique.*L'orientation scolaire et professionnelle, n° 3, 1999.

VERSEL C. *Booster sa motivation* . Famille et Education n° 489 11-12 2011.

VOUILLOT F. *Formation et orientation : l'empreinte des genres* .Travail, Genre et Sociétés n° 18. 02/2007.

SITOGRAPHIE

www.education.gouv.fr

www.onisep.fr

www.sciencedirect.com

www.ladocumentationfrançaise.fr

www.reflexiences.com

www.wikipédia.fr

www.leparisien.fr

SEXE*

M

F

AGE

DOUBLANT*

OUI

NON

*barrer la mention inutile

POURQUOI AS TU CHOISI LA FILIERE S ?

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à l'une des raisons pour lesquelles tu as fait ce choix

Pas du tout

moyennement

complètement

En accord

en accord

en accord

1

2

3

4

5

1. Parce qu'un Bac S me permettra de trouver un emploi plus valorisant. 1 2 3 4 5

2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans ce domaine. 1 2 3 4 5

3. Parce que je pense qu'un Bac S me préparera mieux à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5

4. Parce ce que c'est vraiment la section qui me plait. 1 2 3 4 5

5. Honnêtement je ne sais pas. 1 2 3 4 5

6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. 1 2 3 4 5

7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire S. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Pour décrocher un emploi plus intéressant plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses dans les disciplines scientifiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Parce que S, c'est le « fun ». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Je me demande si je me suis engagé(e) dans la bonne filière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans une activité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Parce que réussir en S me permet de me sentir important à mes propres yeux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Parce que je veux avoir une bonne situation plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Parce que c'est la meilleure voie vers la profession que | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

j'envisage.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. Parce que j'aime me sentir « emporté(e) par des discussions avec des professeur(e)s intéressant(e)s . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Je me demande pourquoi je suis là. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Pour la satisfaction que j'éprouve quand je réussis dans des activités scolaires difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Pour me prouver que je suis intelligent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Pour avoir un emploi bien rémunéré plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Parce que la filière S me permet de continuer à apprendre une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Parce que la filière S va me rendre compétent dans le domaine professionnel qui m'intéresse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Parce que j'aime m'éclater en étudiant les sciences. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Je ne comprends pas comment je me suis retrouvé là. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. La filière S me permet de viser l'excellence dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Parce que je veux me prouver que je suis capable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

de décrocher un bac S.

Master 1 Sciences de l'Éducation FOAD

Dossier Exploratoire de Recherche

Mots clés : orientation, motivation, théorie de l'autodétermination .

Résumé :

Plus de 36 % des élèves de première sont scolarisés en première S. Nous avons voulu connaître les facteurs déterminants de ce choix d'orientation pour tenter de savoir si l'élève est maître de son orientation scolaire ou soumis à des pressions extérieures.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord étudié les mécanismes de l'orientation : orientations politiques, résultats scolaires, facteurs sociologiques ou facteurs sexués... Avant d'analyser les théories concernant la motivation et surtout la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan sur laquelle nous avons basé notre recherche, le but étant de savoir si la motivation des élèves est plutôt intrinsèque ou extrinsèque.

Nous avons mené notre recherche sur un échantillon de 90 élèves d'un même établissement et construit un questionnaire sur le modèle de l'Echelle de Motivation en Education pour déterminer un profil motivationnel dominant. Malgré un problème de cohérence interne, nous avons mis en évidence que la motivation extrinsèque identifiée est la plus représentative de notre échantillon. Ces élèves ont donc une vision utilitariste de leur formation scientifique et nous noterons aussi que la régulation externe étant classée 2^{ème}, on voit qu'il existe une pression extérieure pesant sur l'élève.

Cette recherche est un point de départ pour étudier d'autres éléments relatifs à notre sujet ou affiner ceux que nous avons abordés...

SINET MASINI

Sandra

21013803

Mai 2012