Étude sur la motivation et le sentiment de compétence en lien avec l'orientation des élèves en milieu spécialisé et professionnel

Justine Gullo

▶ **To cite this version:**

Justine Gullo. Étude sur la motivation et le sentiment de compétence en lien avec l'orientation des élèves en milieu spécialisé et professionnel. Education. 2013. dumas-00862305v1

HAL Id: dumas-00862305

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862305v1

Submitted on 4 Jul 2017 (v1), last revised 6 Apr 2017 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEEF
Spécialité « CONSEILLER PRINCIPAL D'EDUCATION »
DEUXIÈME Année (M2)
Année 2012/2013

ETUDE SUR LA MOTIVATION ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE EN LIEN AVEC L'ORIENTATION DES ELEVES EN MILIEU SPECIALISE ET PROFESSIONNEL

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : GULLO JUSTINE
SITE DE FORMATION : UNIVERSITE D'ARTOIS
IUFM - VILLENEUVE D'ASCQ

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESOMBRE CAROLINE – BRASSELET CELENIE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : PSYCHOLOGIE

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

UNIVERSITE D'ARTOIS

IUFM Nord-Pas de Calais

Mémoire de recherche

GULLO Justine **Master 2 SMEEF**

N° étudiant : 20070687 **Spécialité CPE**

Discipline : Psychologie

ETUDE SUR LA MOTIVATION ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE EN LIEN AVEC L'ORIENTATION DES ELEVES EN MILIEU SPECIALISE ET PROFESSIONNEL

Sous la direction de :

- Caroline DESOMBRE, Maître de conférences, IUFM Nord-Pas de Calais, Site de Villeneuve d'Ascq

- Célénie BRASSELET, Enseignante en psychologie, IUFM Nord-Pas de Calais, Site de Villeneuve d'Ascq

Année universitaire 2012 - 2013

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Caroline DESOMBRE, ma directrice de mémoire, pour ses conseils avisés qui m'ont permis de progresser dans la rédaction de celui-ci. Merci de m'avoir, tout au long de la réalisation de ce mémoire, consacré du temps et de l'attention pour répondre à mes interrogations, pour m'avoir aidé, soutenue et orienter dans mes recherches. Enfin, un grand merci pour l'écoute et la patience dont elle a fait preuve à mon égard, particulièrement dans les moments d'incertitude.

J'adresse également mes remerciements les plus sincères à Célénie BRASSELET, docteur en psychologie, avec qui les échanges ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Merci pour son aide, ses encouragements et sa disponibilité. Je tiens à lui exprimer toute ma gratitude.

Je souhaite également remercier les chefs d'établissement, les conseillers principaux d'éducation et surtout les élèves ayant collaboré à l'ensemble des recherches.
Je remercie tout les personnels d'administration, d'intendance, de service, de santé et d'orientation, ainsi que le personnel enseignant et les assistants d'éducation pour leur accueil sympathique qui aura favorisé mon travail au sein des établissements. Toutes ces personnes ont contribué, par leur disponibilité et leur bonne humeur, à rendre ces échanges enrichissants.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui m'ont soutenu et apporté leur aide et qui ainsi ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Plus particulièrement, un grand merci à mes parents pour leur patience et leurs encouragements. Il n'aurait pas été possible de réaliser ces études sans leur soutien. Je leur suis reconnaissante de m'avoir encouragée dans mes choix de vie scolaire, universitaire, professionnel.

Enfin, mes derniers remerciements vont à l'Université d'Artois et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Villeneuve d'Ascq, représenté par Monsieur Dominique Guy BRASSART, pour m'avoir accueillie au sein d'une de leurs formations. Merci à l'équipe pédagogique d'enseignants responsables de la formation, notamment Madame Martine PAYEN et Monsieur Jean-François CONDETTE, et aux intervenants professionnels qui m'ont apporté leur expérience.

RESUME

L'objectif de ce mémoire est d'étudier le lien entre l'orientation choisie ou subie des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et de filière professionnelle (CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles) et leur motivation ainsi que leur sentiment de compétence. Il s'agit de déterminer et de comprendre les conséquences, pour les jeunes, sur le plan motivationnel et scolaire d'une orientation choisie ou subie. L'étude portera également sur les élèves de CAP afin de constater l'évolution de perception de l'orientation des élèves de SEGPA ayant intégrés cette filière professionnelle. Il s'agit donc d'étudier si le parcours des élèves de SEGPA se retrouvant par la suite en CAP est ressenti comme une double orientation subie (la première lorsqu'ils sont orientés en SEGPA, la seconde lorsqu'ils n'ont pas d'autres possibilités que d'intégrer une voie professionnelle).

Tout d'abord, il s'agira au travers d'une étude, par questionnaire, d'évaluer les perceptions d'autodétermination lors de l'orientation et d'analyser la motivation scolaire des adolescents en SEGPA et en filière professionnelle (CAP). L'orientation vers ces filières est déterminée par de multiples facteurs susceptibles de conduire à une orientation ressentie comme subie. Notre intérêt s'est porté sur l'autodétermination et les influences exercées par l'entourage perçues par les élèves lors du processus d'orientation. Pour cela, nous avons utilisé un nouvel outil mesurant les perceptions d'autodétermination et d'influence en orientation. Nous avons ensuite entrepris de mesurer le sentiment de compétence et la motivation des élèves de SEGPA et de CAP, à l'aide d'un second questionnaire.

Nos recherches ont permis d'attester qu'ils existent bien des différences au niveau des scores d'autodétermination perçue lors du choix d'orientation, de motivation intrinsèque et de sentiment de compétence entre les élèves de SEGPA et ceux de CAP, suggérant que les premiers ressentent plus leur orientation comme subie. Cependant, nos recherches n'ont pas été concluantes en termes de détermination de lien entre le sentiment de compétence ou la motivation et l'orientation.

Notre étude suggère aux professionnels de l'éducation et de l'orientation de réfléchir en termes de prévention et de remédiation. Ainsi, en tant que Conseiller Principal d'Education (CPE), connaître ces éléments constituera un avantage, puisque nous pourrons de ce fait intervenir en amont sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence. L'objectif poursuivi étant de dégager quelles actions concrètes le CPE peut impulser et mettre en

place lorsqu'il est face à la non-motivation et à une dévalorisation de soi d'un élève due à une orientation subie.

Mots-clés : orientation scolaire ; autodétermination ; motivation scolaire ; sentiment de compétence ; adolescents

INTRODUCTION

Constat de départ

Mes différentes expériences en milieu scolaire (assistante pédagogique en lycée général et technologique pendant un an - assistante d'éducation depuis un an - stages dans le cadre de la formation) m'ont permises d'observer combien l'orientation semblait avoir un impact direct sur l'estime de soi et la motivation scolaire. Mes différentes observations en milieu professionnel m'ont permises de me rendre compte qu'au sein du système éducatif, l'orientation est une étape incontournable dans la scolarité des élèves : elle est décisive mais s'effectue parfois dans la douleur pour certains élèves. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de travailler sur ce thème. En effet, l'orientation arrive à la période de l'adolescence (palier d'orientation en 3ème), moment où la question de l'estime de soi prend tout son sens à la suite des changements repérables dans les conceptions de soi au cours de cette période. A ce moment de la scolarité, le jeune est en pleine construction de soi. Lors de mes stages, j'ai pu rencontrer certains adolescents qui vivent l'expérience difficile de la dévalorisation personnelle : décevant leur entourage (parents, professeurs…) et se décevant eux-mêmes par leur orientation (notamment en SEGPA), ces adolescents ne trouvent plus de sens à ce qu'ils font et perdre le sentiment de valeur personnelle. Ils vont alors se déprécier, tomber dans des états dépressifs ou être agressifs et insolents envers les autres. Ces comportements mènent souvent à un parcours de formation en inadéquation avec les aspirations et les désirs des élèves.

Le thème de l'orientation scolaire sera traité plus spécifiquement dans notre étude sous l'angle du sentiment de compétence et de la motivation.

Le choix de son orientation scolaire et professionnelle constitue un processus essentiel dans la vie de l'adolescent et occupe une place majeure dans les préoccupations de l'institution scolaire. L'enjeu est de bâtir son avenir scolaire, professionnel et personnel. L'adolescent doit se projeter dans l'avenir. Dans ce sens, au cours de sa scolarité, il va devoir s'intéresser aux différentes possibilités qui s'offrent à lui en termes de formations et de professions, en tenant compte de plusieurs critères que sont ses résultats scolaires, ses capacités, ses intérêts, ses aspirations, sa personnalité… Autant de facteurs qui vont rendre pour un grand nombre d'élèves le processus d'orientation complexe : certains adolescents vont rencontrer bien des difficultés à se trouver et à trouver leur voie. Il n'est pas rare de

constater que l'élève fait un choix en fonction de ses capacités mais qui ne correspond pas à ses désirs, aspirations, intérêts. Il s'engage alors dans une filière en renonçant à leur choix préalable : ils vivent alors cette orientation comme contrainte et subie. Une fois ce choix opéré, l'adolescent s'engage de manière définitive dans une filière de formation tout en renonçant aux autres possibilités envisagées.

Le phénomène d'orientation choisie ou subie a suscité de nombreuses discussions. Ces dernières dépendent fortement de l'existence d'une hiérarchisation des filières de l'enseignement secondaire (générale, technologique et professionnelle) : les filières générales étant considérées comme les plus prestigieuses, alors que les filières technologiques et professionnelles sont souvent perçues comme celles regroupant des élèves en difficulté scolaire. L'orientation vers ces filières est massivement liée aux résultats scolaires des élèves et constitue bien souvent une filière de relégation.

L'orientation subie est par conséquent souvent associée aux filières d'orientation perçues les moins prestigieuses, à savoir les voies professionnelles. Il apparaît que l'orientation peut être fortement influencée par la famille. Les parents sont reconnus comme étant une source d'influence dans le choix de l'élève.

TABLE DES MATIERES

Remerciements ..... p 4

Résumé ..... p 6-7

Introduction ..... p 9-10

I - Apports théoriques - Définitions des concepts

- Orientation scolaire ..... p 13-21
  - ✓ Orientation en classe de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)
  - ✓ Orientation en classe de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)
  - ✓ Compétences, conditions et rôle de l'action du CPE dans l'accompagnement de l'élève dans le processus d'orientation - Enjeux éducatifs
- Motivation ..... p 21-23
- Sentiment de compétence ..... p 23-24

II - Problématiques et hypothèses ..... p 25-26

III - Méthodologie de recueil de données

- Participants ..... p 27
- Questionnaires ..... p 27-28
- Procédure ..... p 28-29

IV - Résultats

- Statistiques préliminaires ..... p 30-31
- Effet du niveau classe sur l'orientation et la motivation ..... p 31-34
- Lien entre orientation et sentiment personnel de compétence ..... p 35
- Lien entre orientation et motivation ..... p 35-36

V - Discussion ..... p 37-40

- 1ère hypothèse
- 2ème hypothèse
- Différents niveaux d'action pour le C.P.E

VI - Conclusion ..... p 41

Références bibliographiques et sitographie ..... p 42-43

Annexes ..... p 44

I - APPORTS THEORIQUES - DEFINITION DES CONCEPTS

➢ *Orientation scolaire*

L'orientation scolaire et professionnelle des élèves est envisagée comme « *un processus continu d'appui tout au long de leur scolarité pour qu'ils élaborent et mettent en œuvre leur projet personnel et professionnel en tenant compte de leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil sur les réalités du travail, l'évolution des métiers et professions, du marché de l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de formation* » (extrait de *L'orientation professionnelle - GUIDE PRATIQUE POUR LES DÉCIDEURS*, Communauté Européenne, 2004). L'orientation consiste à « *mettre l'adolescent en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité* » (*L'orientation professionnelle*, UNESCO, 1970). Enfin selon la conférence PETRA (Novembre 1994), *« l'orientation est un processus continu d'appui aux personnes tout au long de la vie pour qu'elles élaborent et mettent en œuvre leur projet personnel et professionnel en clarifiant leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil sur les réalités du travail, l'évolution des métiers et professions, du marché de l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de la formation ».*

L'orientation aide les jeunes à réfléchir sur leurs aspirations, leurs intérêts, leurs envies et leurs capacités. Il s'agit de former les adolescents à préparer leur avenir et à prendre des décisions sur leur emploi et sur leur formation. L'orientation désigne donc les choix et les prises de décisions des jeunes concernant l'ensemble de leur vie active, tant scolaire que professionnelle.

On entend par orientation scolaire « *les services et activités qui s'adressent aux adolescents, à toutes les étapes de leur scolarité, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à s'insérer dans la vie professionnelle* » (OCDE, 2004). Ces dispositifs d'aide à l'orientation peuvent se mettre en place individuellement (lors des entretiens personnalisés d'orientation en 3ème, recherches en ligne) ou en groupe (visite de salons des métiers...). Ils comprennent la diffusion d'informations sur les emplois et les carrières ainsi que sur les formations à suivre, les outils d'évaluation et d'auto-évaluation

(lors des entretiens avec le Conseiller d'Orientation Psychologue), les entretiens de conseil, les stages de découverte (pour conforter un choix ou pour découvrir un secteur et se faire une idée des orientations possibles).
La loi sur l'orientation et la formation tout au long de la vie (2009) stipule que toute personne a le droit « *d'être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle* ». Il s'agit de garantir à tout adolescent l'accès à une information complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation.

L'accompagnement de l'orientation est un objectif fondamental de notre système éducatif. Cela nous confère à tous une responsabilité dans ce domaine, mais également un devoir d'action. Il est nécessaire que toute la communauté éducative s'engage dans le processus d'orientation. Pour cela, il faudra engager un véritable travail collectif, basé sur l'échange d'informations concernant les élèves (résultats scolaires, aptitudes particulières) entre tous les membres de la communauté éducative. Ceci permettra d'établir un jugement éclairé.

Tous les élèves peuvent réussir à condition qu'ils aient au préalable choisi la filière qui correspond le mieux à leurs capacités, leurs compétences et leurs aspirations. Il s'agit de rappeler que l'Ecole a pour mission principale d'assurer l'épanouissement personnel et le bien-être de chaque adolescent et doit permettre à chaque élève de trouver et de prendre le chemin de sa réussite. Afin de favoriser l'égalité des chances, la personnalisation des parcours scolaires des élèves apparaît être le moyen le plus efficace pour permettre la réussite de chaque élève, quel que soit le chemin qu'il emprunte. Désormais engagée de l'école maternelle au lycée, elle doit permettre à tous les élèves d'aller au plus loin de leurs capacités et de leurs domaines d'excellence.

L'orientation au collège s'effectue en collaboration avec le professeur principal, le Conseiller d'Orientation Psychologue (COP) et le Conseiller Principal d'Education (CPE). La classe de troisième constitue le cycle d'**orientation** ou palier d'orientation et donne la possibilité aux collégiens de choisir différentes voies : seconde générale et technologique, seconde professionnelle ou redoublement. Ils peuvent aussi continuer leur formation initiale en apprentissage ou s'ils ont atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire, stopper définitivement leurs études. Dans le parcours scolaire d'un élève, la phase d'orientation de

fin de troisième constitue un moment essentiel et déterminant pour son avenir. La décision d'orientation prise à l'issue de cette classe préfigure largement le bagage scolaire avec lequel l'adolescent va terminer sa formation initiale et s'insérer sur le marché du travail. L'objectif de la classe de troisième est d'aider l'élève à préciser son projet personnel et à le préparer à une filière d'études. L'année est jalonnée de moments forts pour l'orientation : entretien personnalisé d'orientation, choix d'orientation, décision d'orientation et d'affectation dans un établissement scolaire.

En début d'année (Octobre - Novembre), c'est le temps de la réflexion : l'élève et sa famille s'informent sur les différents parcours possibles après la 3e et sur leurs débouchés. Il s'agit de commencer à penser en termes de projet d'études. L'entretien individuel d'orientation est tenu dès que possible dans l'année : il permet de mettre en place l'accompagnement individualisé de l'élève pour préparer l'après collège. Cet entretien sert à faire le point sur le parcours de formation et à examiner les poursuites d'études possibles. C'est un entretien mené par le professeur principal, l'élève et sa famille, mené en coopération avec le COP du collège. Ensuite, c'est dans les conseils de classe que les questions d'orientation commencent à être abordées. A partir de Janvier, c'est également la période des salons, forums et carrefours-métiers. Vont suivre les intentions provisoires d'orientation : les familles indiquent leurs demandes provisoires d'orientation. Ces demandes sont inscrites sur une fiche de dialogue remise par le collège. La proposition provisoire du conseil de classe en réponse à ces vœux s'opère en Mars. En effet, suite aux demandes émises par les familles, le conseil de classe formule des propositions provisoires d'orientation. Le dialogue entre les familles et le conseil de classe peut être poursuivi si les vœux émis et les propositions faites par le conseil de classe sont différentes. Le 3e trimestre constitue le moment crucial de la décision d'orientation. Le choix d'orientation s'effectue dès le moi de Mai. Avant le dernier conseil de classe, c'est l'heure des choix définitifs. L'élève et sa famille font connaître leur demande définitive d'orientation sur la "fiche navette". En Juin, le conseil de classe formule la proposition d'orientation.

Ainsi un élève sachant ce qu'il veut faire plus tard et étant dans une filière qui lui correspond et qui le mènera jusqu'à son projet final aura plus de chance de réussir. Face à ce constat, il s'agit donc de faire la différence entre l'orientation choisie et l'orientation subie. L'orientation choisie se caractérise par le fait qu'on ait le choix : choix des lieux, choix des moments et moyens d'information, choix des moments et moyens de conseil,

choix (sans contrainte perçue ou réelle) de la demande formulée et enfin une acceptation de cette demande par l'institution scolaire. A contrario l'orientation subie, selon Berthet, Dechezelles, Gouin et Simon (2008), serait celle « *pour laquelle, avant tout, la demande formulée est refusée, fortement contrainte ou quand une autre décision est imposée (une affectation forcée)* ». En d'autres termes, les élèves ont fait le choix d'une filière au préalable et il se voit refuser leur choix. Ils sont ainsi affectés sur leur deuxième ou troisième vœu.

On constate aujourd'hui que certaines filières bénéficient d'une image de prestige alors que d'autres sont perçues comme des filières de relégation.

Les filières générales véhiculent aujourd'hui une image d'excellence, de prestige où seuls les résultats scolaires semblent conditionnés l'accès à cette voie.

Au contraire, la voie professionnelle et plus particulièrement les lycées professionnels sont souvent considérés comme des lieux où l'orientation est plutôt subie. La voie professionnelle doit être une véritable filière de réussite, avec des orientations positives et non pas imposées, et des débouchés assurés. La valorisation de l'enseignement professionnel doit devenir enfin une réalité. Le nombre des sorties sans qualification de la voie professionnelle reste à un niveau beaucoup trop élevé. C'est pourquoi il semble indispensable de mieux travailler les orientations au préalable.

Les décisions d'orientation des élèves ont de multiples impacts que ce soit sur leur travail scolaire, en termes de réussite, ou sur leur comportement scolaire. L'assiduité des élèves en dépend fortement : en effet, on constate qu'un élève qui se sent bien dans sa filière et qui y trouve un intérêt certain, aura une moindre tendance à adopter un comportement d'absentéisme. On sait également que les comportements violents ou perturbateurs des élèves peuvent avoir pour origine une orientation mal choisie ou subie. Les élèves qui n'ont pas choisi de façon autodéterminée leur orientation peuvent même développer certains signes de mal-être qui mette en péril leur épanouissement personnel et leur bien-être.

- ✓ <u>Orientation en classe de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)</u>

Il est possible que des choix d'orientation s'opèrent bien avant la classe de troisième : c'est notamment le cas pour les élèves qui se dirigent vers une classe de SEGPA. Accueillant des élèves de la 6ème à la 3ème en grande difficulté scolaire, les

classes de SEGPA sont intégrées dans des collèges et sont gérées par le principal assisté d'un directeur adjoint spécialisé pour ces classes de la SEGPA, qui assure la coordination et qui est aussi un partenaire avec lequel les personnels de la vie scolaire collaborent étroitement. Chaque classe regroupe un petit nombre d'élèves (maximum 16) : ceci permet donc d'individualiser le parcours de chaque élève en assurant une meilleure prise en charge de leurs difficultés par les professeurs. L'accompagnement et le suivi sont renforcés. Des professeurs des écoles spécialisés dispensent des enseignements généraux tandis que des professeurs de lycée professionnel assurent l'approche de l'enseignement professionnel. On remarque également l'intervention de professeurs de collège, notamment pour l'Education Physique et Sportive (EPS), les langues vivantes et les disciplines artistiques. Comme le précise une circulaire de 2006, les collégiens en classe de SEGPA participent comme tous les autres collégiens à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : Centre de Documentation et d'Information (CDI), clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, travaux des délégués, actions éducatives... En 4ème et en 3ème, les élèves découvrent quatre catégories de champs professionnels et effectuent des stages, dits « d'initiation » en 4ème, puis « d'application » en 3ème, comme le précise la circulaire n°2009-060 du 24 Avril 2009 relative aux orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. Les élèves de la SEGPA préparent le Certificat de Formation Générale (CFG) ainsi que la validation du socle commun de connaissances et de compétences. À partir de la 4ème, une pré-professionnalisation est donc proposée aux élèves, et suite au Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF) dès la cinquième, ceci leur permet d'atteindre une formation qualifiante de niveau V, de type CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), en lycée professionnel. Il faut remarquer qu'il est possible d'orienter des enfants en SEGPA dès l'école primaire pour une intégration en 6ème SEGPA. En outre, le bulletin officiel n°32 du 7 septembre 2006 précise qu'une orientation en SEGPA au collège est possible si elle motivée par le besoin de remédier à des difficultés qui pourraient entraver la suite de la scolarité d'un élève. L'accord des parents est nécessaire. La procédure permettant l'intégration en SEGPA est la suivante : les élèves doivent présenter des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les dispositifs d'aide et de soutien spécifiques. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun. Elle n'a donc pas vocation à accueillir des élèves présentant uniquement des troubles du comportement. Les SEGPA offrent une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie

des potentialités et des lacunes de ces élèves. Cette orientation s'organise en 3 étapes : tout d'abord, il s'agit d'informer les parents de l'élève au vue des grandes difficultés de leur enfant. Ensuite, après décision du conseil de classe ou d'école, le dossier est constitué et transmis à la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré (CDOEA) par le directeur d'école ou principal. Enfin, les parents sont informés de la décision de cette dernière. Le dossier se constitue en 4 étapes distinctes : un bilan psychologique, un bilan de compétences ainsi que l'avis de l'équipe pédagogique de l'adolescent sont établis en premier lieu. Les enfants sont alors testés grâce à une évaluation scolaire, demandée par la CDOEA. Il s'agit de noter ensuite que cette orientation doit toujours être approuvée par les parents, qui apposent ou non leur accord : ceci constitue la deuxième étape. Le dossier est ensuite transmis à l'INE de la circonscription qui formule un avis et transmet le dossier à la CDOEA. C'est cette dernière qui prend la décision et en informe les parents. La CDOEA est une instance de l'Education Nationale qui prononce, après examen des dossiers, l'orientation des élèves en SEGPA. Cette commission est présidée par le Directeur Académique des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DASEN) et est constituée d'un inspecteur de l'Education Nationale, d'un collaborateur CDOEA, d'un directeur adjoint chargé de SEGPA, d'un principal de collège, d'un directeur de CIO, d'une assistante sociale, d'un médecin scolaire et de représentants de parents d'élèves. La SEGPA délivre des enseignements généraux (mathématiques, français, langues, technologie...) et des savoirs professionnels. Par mesure de prévention, chaque élève de la SEGPA peut-être amené à signer en début d'année scolaire, ainsi que ses parents, un contrat de conduite scolaire. Ils sont tenus de l'avoir constamment avec eux. Ce contrat, établi pour chaque trimestre, concerne autant le comportement dans l'établissement que l'attitude face au travail. Le CPE et son équipe du service de la vie scolaire participent à l'accompagnement de ces élèves dans les mêmes conditions que pour tous, qu'il s'agisse de la ponctualité et de l'assiduité, de la surveillance de manière générale et pour tous les autres domaines. Il est important d'associer les élèves de la SEGPA à toutes les actions mises en place par le collège et le service de vie scolaire. Bien souvent, la crainte des parents de voir leur enfant orienter en SEGPA s'exprime dans leur représentation d'une « voie sans issues ». Il s'agit de rappeler que la SEGPA est une voie pré-professionnelle et qu'elle ne détermine en aucun cas le parcours futur de l'élève. La SEGPA offre des savoirs, savoirs être et savoirs faire qui pourront être réinvestis dans tous les domaines professionnels. C'est le niveau de l'élève, sa motivation et son choix de

projet professionnel qui dicte son orientation après la troisième SEGPA. Cependant, la SEGPA est bien souvent considérée comme un lieu ou l'orientation est plutôt subie.

- ✓ Orientation en classe de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)

Le CAP est une formation qualifiante de niveau V pour laquelle l'élève de troisième SEGPA bénéficie de places réservées et qui lui permettra une insertion immédiate dans le monde professionnel. Il est cependant envisageable d'intégrer une 2nde professionnelle, si le niveau de l'élève le permet dans le cadre d'un cursus de baccalauréat professionnel de trois ans. Il est très rare qu'ils intègrent une voie générale ou technologique après avoir suivi un cursus en SEGPA au collège. Les lycées professionnels (LP) sont souvent évoqués comme des établissements de « relégation », des lieux où l'orientation est considérée comme plutôt subie. Ainsi cette perception influe sur les élèves qui de ce fait se sentent dévalorisés par rapport aux élèves scolarisés dans un établissement dit « normal ». Dans ce sens, ils ont encore plus l'impression de subir leur orientation, notamment pour les élèves de SEGPA, pour qui cette orientation est vécue comme une deuxième fois subie. Il y a une certaine continuité et ainsi le parcours de ces élèves est perçu comme celui d'une double orientation subie. Ainsi le phénomène se répète, les élèves ne se sortent pas de l'étiquette que le collège leur avait collé. Comme le souligne Aziz JELLAB, « les élèves de LP ont rarement choisi leur orientation ». De ce fait, ceci ne peut qu'agir sur leur motivation et donc sur leur sentiment de compétence.

- ✓ Place et rôle du CPE dans l'accompagnement de l'élève dans le processus d'orientation - Enjeux éducatifs

Il s'agit ici de s'interroger sur comment le CPE, dans le cadre de ses missions, peut contribuer à l'élaboration du projet personnel de l'élève en matière d'orientation.
Considéré comme un objectif de l'éducation, le projet personnel de l'élève nécessite l'intervention de professionnels de l'orientation (COP) mais aussi l'aide de l'ensemble de la communauté éducative. Chaque professionnel, chacun dans le respect de son domaine de compétences, doit aider le jeune à trouver sa voie. Prévu par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, article 8, celle-ci précise : « *L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'ensemble de l'établissement et de la communauté éducative [...]* ». Le CPE, en tant que membre de la communauté éducative,

participe et contribue pleinement à l'orientation des élèves : il est intéressé par ce projet parce que celui-ci s'inscrit dans la dynamique de l'autonomie. De plus, la circulaire de missions des CPE de 1982 rappelle que ce dernier doit placer l'élève dans les meilleures conditions d'épanouissement personnel, condition sine qua non d'une orientation réussie. Le CPE doit prendre au sérieux son rôle et soutenir notamment l'orientation des élèves les plus fragiles. Pour prendre sa place dans l'aide au projet personnel de l'élève, le CPE va s'intéresser à l'accompagnement de l'élève dans la durée en prenant en compte tout ce qui concerne la personnalité de l'élève pour l'inscrire dans son horizon pédagogique. En effet, le CPE est l'un des professionnels qui connaît le mieux l'élève et a notamment une vision autre que celle des enseignants : il rencontre les élèves autant que de besoin et a de ce fait une connaissance riche de ces derniers. Ceci constitue un fondement sérieux pour l'aide au projet d'orientation. Le CPE a une approche polyvalente de l'élève et non uniquement scolaire : il peut faire le lien en faisant référence à tous les éléments concernant l'élève tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel. La contribution du CPE n'est donc pas simplement technique mais globale. Le CPE trouve une place pédagogique originale qui est fondée sur ses ressources informatives, ses capacités propres et sur la place transversale qu'il occupe dans l'établissement. Le CPE est effectivement bien placé, au centre de la vie scolaire, où il a une connaissance concrète du système éducatif et de ses filières qui se double très souvent d'une connaissance précise des établissements de secteur, des spécialités offertes et des conditions requises pour y entrer. Inséré dans un réseau informel de collègues, le CPE développe une connaissance vivante du potentiel académique de formation mais il bénéficie aussi de facilités d'échanges de services ou d'informations complémentaires, voire de placements en stage. Son rôle sera de conseiller les jeunes pour qu'ils choisissent les études et la formation professionnelle qui leur correspond le plus, en fonction de leurs aptitudes, de leurs capacités mais aussi de leurs envies et aspirations : il leur apportera aide et conseils dans leur décision d'orientation. Ce travail devra se mettre en place, en totale collaboration avec les professeurs principaux mais surtout avec le COP avec lequel les échanges devront être constants pour la réussite du projet personnel de l'élève.

Le CPE, par sa connaissance de la vie quotidienne des élèves et de leur environnement familial, apporte également son concours en facilitant le dialogue avec les familles des élèves en devenant leur interlocuteur privilégié. En tant que membre de la communauté éducative, il participe pleinement aux décisions d'orientation.

Sur le plan collectif et dans le cadre de sa mission d'animation éducative, il peut se charger de mettre en œuvre et d'animer des séances sur la découverte des intérêts, des traits de personnalité, des valeurs, des savoir-faire et des savoir-être. Le CPE impulse toutes les alternatives pédagogiques qui permettent à l'élève de valoriser ses compétences, ses connaissances, ses qualités. Elles peuvent prendre la forme de club comme le théâtre ou la presse avec la réalisation mensuelle d'une page d'informations sur le collège. Les élèves les plus en difficulté scolairement se révèlent parfois comme élément moteur et démontrent des compétences non perçues en classe par les professeurs. Dans toutes ses actions, le CPE prend une large part et encourage la connaissance personnelle de chaque élève et son avancée dans son projet personnel.

* **Enjeux éducatifs :**

- Contribuer au développement de la personnalité et de l'autonomie de tous les élèves
- Améliorer la réussite de leurs parcours de formation et de leur insertion professionnelle
- Assurer l'épanouissement de l'élève

✓ ***Motivation***

Il est possible de définir la motivation comme « *un état dynamique (qui change constamment) qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1997). Il est nécessaire d'ajouter que la motivation est influencée par les perceptions de l'élève, son comportement, son environnement. La motivation n'est pas uniquement fonction de la discipline enseignée mais dépend également des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il en a. La matière enseignée n'est donc pas à elle seule génératrice de motivation. La perception que l'élève a de l'intelligence et des buts de l'école va intervenir. Autre dimension intervenant dans la motivation scolaire, la conception que l'élève se fait des finalités de l'école influence donc les risques qu'il est prêt à prendre, le niveau de réussite qu'il se fixe, les émotions qu'il ressent. La motivation est en lien avec l'estime de soi. Dans

notre étude, la motivation des élèves à de grandes répercussions sur leur attitude en classe ainsi que sur leur attitude face aux savoirs enseignés et au travail.

On peut distinguer 2 types de motivation différente. Tout d'abord, on peut qualifier la motivation comme intrinsèque : c'est lorsque l'élève veut faire quelque chose. La motivation intrinsèque signifie que l'on fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des choix volontaires et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Parmi les facteurs déterminants de la motivation intrinsèque, on retrouve l'autodétermination qui est le besoin de tout sujet de se percevoir comme la cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements. Tout ce qui est ressenti comme pression, contrainte, contrôle, réduit l'autodétermination et fait baisser la motivation intrinsèque. Les situations dans lesquelles les sujets ont la possibilité de choisir les taches et/ou leurs conditions d'exécution, et dont ils connaissent les objectifs à long terme, conditionne la motivation intrinsèque. L'autodétermination et le sentiment de compétence jouent donc un rôle central dans la motivation intrinsèque.

Le contraire peut être qualifié comme de la motivation extrinsèque : elle se caractérise lorsque le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation. On distingue plusieurs facteurs déterminants de la motivation extrinsèque et notamment le choix des activités et la façon dont celles-ci sont conduit. Nous pouvons par exemple citer la motivation liée à l'outil informatique et aux TICE qui sont dans l'ère du temps. Les élèves se retrouvent avec un outil qu'ils connaissent et qu'ils maitrisent, dont tout le monde parle, donc l'activité devient plus intéressante à leurs yeux et plus attractive qu'un simple manuel scolaire : ce qui a donc pour effet de les motiver. En milieu scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas : travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voir à son ou ses professeurs. On peut dire que contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque est gérable et dépend de l'enseignant.

Nous observons donc que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte alors que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée. L'autodétermination est donc une clef de motivation qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente elle une certaine graduation.

En conclusion, nous pouvons dire que la motivation à l'école n'est pas quelque chose de figée, mais bien une sorte de graduation qui va de l'a-motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque étant le point le plus haut de la graduation. Anticiper par la pensée la réussite d'une tâche et imaginer ses effets renforce la motivation. Il y introduit l'idée de progression (se fixer des objectifs de plus en plus haut) et appuie sa théorie sur le besoin de dépassement de soi.
Une recherche récente (BRASSELET & GUERRIEN, 2010) vise à étudier l'impact que peut avoir une décision d'orientation scolaire sur la motivation ultérieure des élèves en classe de première. L'objectif était de montrer qu'une orientation non choisie, ou influencée par les parents et professeurs, tendait à nuire à la motivation scolaire, concept appréhendé selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2002). Leurs résultats ont confirmé l'hypothèse qu'une orientation choisie est associée à des scores de motivation scolaire plus importants.

Compétence et même tout simplement le sentiment de compétence peut donner naissance à la motivation. Le psychologue américain Bandura privilégie le sentiment de compétence perçue, appelé aussi sentiment d'efficacité personnelle. Je m'attelle à la tâche avec d'autant plus d'énergie que je m'estime capable de le faire. (On voit ici l'importance d'une bonne estime de soi).

- ✓ ***Sentiment de compétence***

Le sentiment de compétence, tel qu'il est notamment utilisé par Deci, Ryan ou Vallerand (Théorie de l'autodétermination) dans leurs théories, a largement été étudié par Bandura.
Sa théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) suggère l'idée que le sentiment de compétence, présenté comme les jugements, les opinions que les adolescents portent sur leurs aptitudes à organiser et à exécuter des tâches requises, a un impact direct sur leurs choix scolaires et professionnels. Les travaux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle ont largement participé à la prise de conscience de l'importance de celui-ci dans le processus motivationnel : pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité est au fondement de la motivation. Le sentiment personnel de compétence, une des formes du concept de soi, est capital, dans le sens où il permet à un élève d'estimer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence. Pour Bandura, si les

adolescents ne sont pas persuadés qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leur propre agissement, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face à la difficulté. Dans le cas d'une orientation considéré comme subie, ceci veut dire que le jeune ne d'engagera pas pleinement dans les activités liées à sa filière. Il se mesure spécifiquement par la performance qu'un jeune se sent capable de réaliser dans une certaine tâche : par exemple, la proportion de réponses correctes qu'il pense pouvoir donner, le temps qu'il pense pouvoir mettre, le degré de complexité des activités qu'il pense pouvoir maîtriser... Les travaux récents montrent que cette composante est multidimensionnelle, un sentiment de compétence général vis-à-vis de l'école ne paraît pas exister. Bandura identifie plusieurs sources du sentiment d'efficacité : tout d'abord, un élève va développer un sentiment d'autoefficacité en référence à des performances antérieures (succès ou échecs). Le sentiment de compétence d'un adolescent se forge également par rapport aux expériences de comparaison entre pairs.

Constater la réussite ou l'échec d'autres camarades dans une tâche donnée peut jouer sur le sentiment personnel d'efficacité d'un jeune par rapport à cette même tâche. Bandura souligne également l'intervention de la persuasion verbale dans la construction du sentiment de compétence d'un individu : les feed-back évaluatifs, les encouragements ou encore les avis d'une personne signifiante (professeurs, parents) vont concourir à faire réfléchir le jeune sur ses capacités à réaliser une tâche. Enfin, l'état psychologique et émotionnel des adolescents entrent en ligne de compte également. Une action qui réussit mais aussi de bons résultats augmentent le sentiment de compétence.

II - PROBLEMATIQUES ET HYPOTHESES

- **Problématiques:**

Notre étude s'articulera autour de plusieurs questions :

* Comment les orientations subies influencent-elles le sentiment de compétence et la motivation ?

Nous testerons le lien entre orientation et sentiment de compétence pour savoir

- s'il existe ?
- dans le cas où il existe, s'il est fort ? (Savoir si l'orientation affecte le sentiment de compétence - à quels degrés ?)
- si ceux qui ont l'impression d'avoir choisi leur orientation ont un meilleur sentiment de compétence ?

* Comment le CPE et la vie scolaire peuvent-ils intervenir et agir sur le renforcement du sentiment de compétence et de la motivation de l'élève afin que ce dernier se sente épanoui dans sa filière? Comment prendre en charge cela ? Quelles actions peut-il mettre en place ?

* Comment se déroule l'orientation pour les élèves en classe SEGPA ainsi que les élèves en CAP ? Perçoivent-ils leur orientation davantage choisie que subie ? Quel est l'impact sur leur motivation scolaire et leur sentiment de compétence ?

Il s'agit ici de vérifier l'existence de liens entre les niveaux de motivation et de sentiment de compétence et le fait que l'adolescent vit des difficultés dans son orientation scolaire et professionnelle.

- **Hypothèses théoriques :**

* L'orientation est davantage vécue comme subie, par défaut en SEGPA qu'en filière professionnelle (CAP).

* Le choix d'orientation (subie ou choisie) influence la motivation intrinsèque actuelle et le sentiment de compétence des élèves.

- **Hypothèses opérationnelles :**

* Les élèves de SEGPA ont des scores d'autodétermination perçue lors du processus d'orientation plus faibles que ceux des élèves de CAP.

* Les élèves qui perçoivent davantage leur orientation comme subie devraient avoir un sentiment de compétence plus bas et une motivation intrinsèque plus basse que les élèves qui perçoivent leur orientation comme choisie.

* Le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque devraient être différents en fonction de la filière suivie. Cette différence devrait être plus marquée chez les élèves de SEGPA que chez les élèves de lycée professionnel (CAP).
Les élèves de SEGPA présenteraient un sentiment de compétence plus bas et une motivation plus basse dans les activités scolaires que ceux de la filière professionnelle (CAP).

Variables manipulées :

- Type d'élèves interrogés : [SEGPA ; CAP]
- Différence de lieu : [Collège ; Lycée Professionnel]
- Différence de statut : [Collégien ; Lycéen]

III – METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Il m'a semblé pertinent de se consacrer ici à la présentation de la procédure de recueil des données.

➢ *Participants*

L'ensemble des élèves ayant participé à la présente étude sont issus de classe de troisième SEGPA et de première année de CAP CMC (Cycles et MotoCycles) d'établissements de la région du Nord – Pas de Calais. La recherche a été menée auprès de 19 adolescents (2 filles ; 17 garçons).

Niveau 3ème SEGPA : 12 élèves en classe de troisième SEGPA ont été questionnés dans le cadre de cette étude. Cet échantillon comprenait 2 filles et 10 garçons.

Niveau première année de CAP CMC : 7 élèves (uniquement des garçons) en classe de première année de CAP CMC ont participé à la recherche. Il avait été prévu de choisir un CAP assez représentatif au niveau des effectifs et avec une spécialité « d'avenir ». Les démarches entreprises dans ce sens n'ont pas été fructueuses dans le sens où je me suis retrouvée face à de nombreuses classes de CAP en stage (au moment de la passation des questionnaires). J'ai donc recontacté un lycée professionnel où j'avais été affectée en stage l'année précédente.

Tous ont été confrontés à un choix d'orientation. Les élèves en classe de troisième SEGPA ont eu à faire un choix précocement lorsqu'ils étaient en fin de cycle élémentaire alors que les élèves de première année de CAP CMC ont, quant à eux, effectué leur choix alors qu'ils étaient en classe de troisième, l'année précédente.

➢ *Questionnaires*

- La première échelle utilisée est *l'échelle des perceptions d'autodétermination et d'influence en orientation* (BRASSELET & GUERRIEN, en cours de validation)

La première partie de ce questionnaire correspond au sentiment **au moment du choix de l'orientation** :

- les items de 1 à 6 correspondent au sentiment d'autodétermination (SA).

- les items 7 à 16 correspondent aux variables dépendantes que sont les influences positive (IP) et négative (IN) des pairs et des familles.
- les items 17 et 18 concernent à l'intervention du Conseiller d'Orientation Psychologue (COP).

La seconde partie du questionnaire (items 19 à 27) correspondent au ressenti que les élèves ont **aujourd'hui**.

On a testé différentes variables dépendantes que sont le sentiment d'autodétermination actuel (SA2) avec les items 20 – 23 – 25, le sentiment de compétence scolaire actuel (SC) avec les items 19 – 24 – 26 et enfin la motivation intrinsèque (MI) avec les items 21 – 22 – 27.

- Le second outil utilisé est l'échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (LOSIER, VALLERAND et BLAIS, 1993)

Concernant cette deuxième échelle (questionnaire 2), quatre variables dépendantes ont été testées :

- Le sentiment de compétence général (CG) (items 1-5-9-13)
- Le sentiment de compétence scolaire (CS) (items 2-6-10-14)
- Le sentiment de compétence dans les relations interpersonnelles (CRI) (items 3-7-11-15)
- Le sentiment de compétence dans les loisirs (CL) (items 4-8-12-16)

Dans notre étude, nous ne traiterons que les résultats pour **le sentiment de compétence scolaire**.

Les deux questionnaires sont joints en annexes 1 et 2.

➢ *Procédure*

Le recueil de données pour cette étude s'est déroulé dans les mêmes conditions pour chacun des passages. Les deux échelles ont été, dans un premier temps, présentées à une élève en classe de seconde générale afin de tester nos outils et de s'assurer de la compréhension des énoncés. Cette première démarche n'a révélé aucune difficulté majeure liée à la compréhension des items et aux modalités de passation. Après demande écrite, jointe en annexe 3, et autorisation des chefs d'établissement pour la passation des questionnaires au sein de leur établissement, une demande de consentement a été formulée

auprès des parents et des élèves souhaitant participer à la recherche, via le carnet de correspondance (cf annexe 4). Les passations se sont ensuite déroulées auprès des élèves en classe de troisième SEGPA et en classe de première année de CAP CMC.

La passation s'est déroulée dans une salle de classe, lors d'un cours avec le professeur référent, pour les élèves de troisième SEGPA. Pour les 1CAP CMC, la passation des questionnaires s'est déroulée lors d'une heure de permanence de cette classe dans une salle au sein de l'établissement. A chaque passation, j'ai d'abord commencé par me présenter brièvement ainsi que donner quelques éléments sur la recherche (thèmes abordés). Après avoir vérifié l'accord des parents et de chaque élève, la consigne de chaque questionnaire a été lue avec eux afin d'en garantir sa compréhension (les consignes ont été données en suivant le cahier de l'expérimentateur, établi spécifiquement et joint en annexe 5). Je leur ai bien précisé qu'à tout moment ils pouvaient me solliciter lorsqu'un problème de compréhension se posait. Il leur a été également précisé que la passation des questionnaires était réalisée sur la base du volontariat : ils n'étaient par conséquent pas obligés de prendre part à cette étude ou ils pouvaient arrêter à tout moment de répondre aux questionnaires. Il s'agit d'ajouter que l'anonymat et la confidentialité des réponses ont été respectés, en insistant sur le fait qu'ils n'y avaient pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les deux passations se sont déroulées de manière collective et ont duré chacune une quarantaine de minutes. Suite à l'analyse des résultats, j'ai recontacté les deux chefs d'établissement afin de leur rendre compte des résultats obtenus, comme convenu.

IV – RESULTATS

Nous avons d'abord entrepris l'analyse des deux questionnaires passés pour chaque classe (3ème SEGPA – 1CAP CMC). Toutes les réponses des élèves ont été consignées dans un tableau.

Il a été nécessaire d'inverser certains items (re-calcul des réponses) pour se baser sur une même échelle.

➢ *Statistiques préliminaires*

Dans un premier temps, nous avons effectué des statistiques descriptives pour chaque variable, présentées plus haut (moyenne, écart-type).

Les items 17 et 18, de la première échelle, concernant l'intervention du COP n'ont pas été pris en compte dans notre analyse car ils n'étaient que 4 sur 19 interrogés à l'avoir rencontré.

On a pour chaque variable, calculer la moyenne ainsi que l'écart type à l'aide du logiciel Statistica. Les résultats sont consignés dans le **tableau 2**, ci-dessous.

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types pour chaque variable en fonction de la classe

	Classe					
	1 CAP CMC		3ème SEGPA		Ensemble de la population	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Q1SA	4,60	,46	2,21	,79	3,087719	1,358976
Q1IP	3,63	,84	3,12	1,21	3,305263	1,092130
Q1IN	1,69	,76	2,77	,65	2,368421	0,857031
Q1SA2	4,90	,25	2,64	1,60	3,473684	1,689897
Q1SC	3,67	,82	3,44	,96	3,526316	0,891079
Q1MI	4,57	,46	3,17	1,05	3,684211	1,108183

Q4CG	5,25	1,46	3,38	1,03	4,065789	1,488013
Q4CS	5,43	1,06	4,25	,98	4,684211	1,139085
Q4CRI	5,57	,61	5,35	1,69	5,434211	1,368906
Q4CL	5,54	1,39	5,50	,80	5,513158	1,015415

- *Effet du niveau classe sur l'orientation choisie - subie et la motivation*

On a ensuite effectuer une analyse statistique avec un test non paramétrique (le U de Mann-Whitney) pour observer si les scores des élèves de SEGPA étaient différents de ceux de 1 CAP CMC. Ici, la variable indépendante de classement sera la classe. On a consigné les résultats dans le **tableau 3** ci-dessous. Il s'agit de noter que lorsque les résultats s'affichent en rouge, cela signifie qu'il existe une différence significative pour la variable testée entre les deux classes.

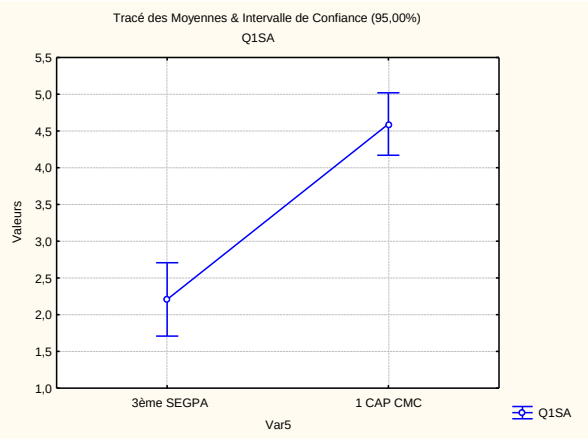
Tableau 3 : Test U de Mann-Whitney

	Test U de Mann-Whitney (Classeur OK dans résultatsJG) Par var. Var5 Tests significatifs marqués à p <,05000									
variable	SommeRgs 3ème SEGPA	SommeRgs 1 CAP CMC	U	Z	niv. p	Z ajusté	niv. p	N Actif 3ème SEGPA	N Actif 1 CAP CMC	2*(1-p) p exact
Q1SA	78,500	111,500	0,5000	-3,5073	0,00045	-3,5338	0,00041	12	7	0,00004
Q1IP	107,500	82,500	29,5000	-1,0564	0,29076	-1,0597	0,28928	12	7	0,29911
Q1IN	150,500	39,500	11,5000	2,5777	0,00994	2,6088	0,00908	12	7	0,00718
Q1SA2	87,000	103,000	9,0000	-2,7890	0,00528	-2,9033	0,00369	12	7	0,00373
Q1SC	112,000	78,000	34,0000	-0,6761	0,49896	-0,6855	0,49302	12	7	0,53584
Q1MI	87,000	103,000	9,0000	-2,7890	0,00528	-2,8150	0,00487	12	7	0,00373
Q4CG	86,500	103,500	8,5000	-2,8312	0,00463	-2,8462	0,00442	12	7	0,00262
Q4CS	96,500	93,500	18,5000	-1,9861	0,04702	-2,0002	0,04548	12	7	0,04493
Q4CRI	125,500	64,500	36,5000	0,4648	0,64205	0,4677	0,63998	12	7	0,65035
Q4CL	123,500	66,500	38,5000	0,2958	0,76738	0,2988	0,76506	12	7	0,77324

* Le sentiment d'autodétermination (SA) perçu lors du processus d'orientation se différencie significativement en fonction de la classe (U = 0,50, p < 0,001). Au regard des **tableaux 2 et 3**, les élèves de SEGPA (Moyenne : 2,21 - Ecart-type : 0,79) ont des scores de sentiment d'autodétermination moins importants que ceux de 1CAP CMC (Moyenne : 4,60 - Ecart-type : 0,46).

La **figure 1**, présentée plus bas, met en lumière cette différence significative.

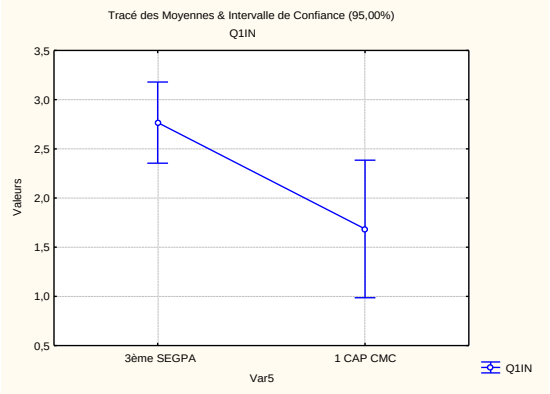
Figure 1 : Représentation des moyennes obtenues par les deux classes pour le sentiment d'autodétermination, perçu lors du processus d'orientation



* L'influence positive perçue lors du processus d'orientation se ne différencie pas significativement en fonction de la classe (U = 29,50, ns).

* L'influence négative perçue lors du processus d'orientation se différencie significativement en fonction de la classe (U= 11,50, p< 0,01). Au regard des **tableaux 2 et 3**, les élèves de SEGPA (Moyenne : 2,77 – Ecart-type : 0,65) ont des scores d'influence négative plus importants que ceux de 1CAP CMC (Moyenne : 1,69 – Ecart-type : 0,76). Les élèves de SEGPA se sentent plus contraints de choisir cette orientation car ils subissent une influence négative lors du choix.
La **figure 2**, présentée ci-dessous, montre cette différence significative.

Figure 2 : Représentation des moyennes obtenues par les deux classes pour l'influence négative, perçue lors du processus d'orientation

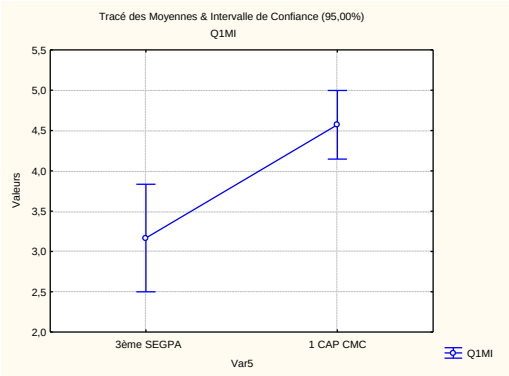


* Le sentiment d'autodétermination actuel des élèves se différencie significativement en fonction de la classe (U = 9,00, p < 0,01). Au regard des **tableaux 2 et 3**, les élèves de SEGPA (Moyenne : 2,21 - Ecart-type : 0,79) ont des scores de sentiment d'autodétermination moins importants que ceux de 1CAP CMC (Moyenne : 4,60 - Ecart-type : 0,46).

* Le sentiment de compétence scolaire actuel des élèves, évalué par la première échelle, ne se différencie pas significativement en fonction de la classe (U = 34,00, ns).

* La motivation intrinsèque actuelle des élèves, évaluée par la première échelle, se différencie significativement en fonction de la classe (U = 9,00, p < 0,01). Au regard du tableau précédent, les élèves de SEGPA (Moyenne : 3,17 - Ecart-type : 1,05) ont des scores de motivation intrinsèque actuelle moins importants que ceux de 1CAP CMC (Moyenne : 4,57 - Ecart-type : 0,46). On peut donc affirmer que les élèves de 1CAP CMC ont une motivation intrinsèque pour l'école plus importante que les élèves de SEGPA.
La **figure 3**, présentée plus bas, symbolise cette différence significative.

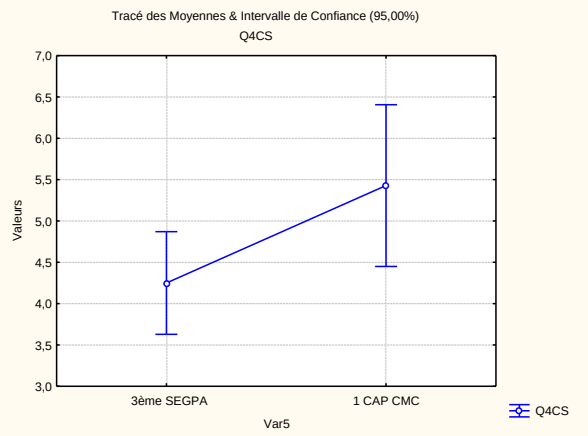
Figure 3 : Représentation des moyennes obtenues par les deux classes pour la motivation intrinsèque actuelle



Intéressons nous dans un second temps à la deuxième échelle qui concerne plus particulièrement le sentiment de compétence dans différents domaines. Nous allons, au vue de notre étude, nous focaliser sur le sentiment de compétence scolaire.

* Le sentiment de compétence scolaire des élèves, évalué par la seconde échelle, dite échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV), se différencie significativement en fonction de la classe (U = 18,50, p < 0,1). Au regard du tableau précédent, les élèves de SEGPA (Moyenne : 4,25 - Ecart-type : 0,98) ont des scores de sentiment de compétence scolaire moins importants que ceux de 1CAP CMC (Moyenne : 5,43 - Ecart-type : 1,06).
La **figure 4**, présentée ci-dessous, montre cette différence significative.

Figure 4 : Représentation des moyennes obtenues par les deux classes pour le sentiment de compétence scolaire



Il s'agit maintenant de vérifier notre deuxième hypothèse opérationnelle ; à savoir que plus l'orientation est perçue comme subie plus le sentiment de compétence scolaire et la motivation intrinsèque sont moindres.

Pour cela, nous allons effectuer des traitements statistiques pour vérifier l'hypothèse du lien entre les variables d'orientation (autodétermination et influence) et le sentiment de compétence – motivation.
Ces traitements statistiques correspondent à des corrélations de Spearman (statistiques non paramétriques).

- *Lien entre orientation et sentiment de compétence scolaire*

Dans un premier temps, on s'intéresse au lien éventuel entre le sentiment d'autodétermination au moment du choix d'orientation et le sentiment de compétence scolaire. L'ensemble des résultats est avancé ci-dessous à travers ce tableau.

Couples de variables	N Actifs	Coefficients de corrélation R de Spearman	Seuil de signification p
Q1SA et Q4CS (SEGPA+CAP)	19	0,258122	0,285991
Q1SA et Q4CS (SEGPA)	12	-0,272926	0,390738
Q1SA et Q4CS (CAP)	7	0,037398	0,936556

Au vue de ce tableau, il n'existe pas de lien significatif entre le sentiment d'autodétermination perçu lors du processus d'orientation et le sentiment de compétence scolaire, que ce soit pour l'ensemble de la population interrogée (Rhô = 0,26 - ns), mais aussi pour chaque classe spécifiquement (1CAP CMC : Rhô = 0,04 - ns / SEGPA : Rhô = -0,28 - ns).

- *Lien entre orientation et motivation*

On s'intéresse maintenant au lien entre sentiment d'autodétermination perçu lors du processus d'orientation et motivation intrinsèque. De la même manière que précédemment, les résultats sont consignés dans le tableau présenté ci-dessous.

Couples de variables	N Actifs	Coefficient de corrélation R de Spearman	Seuil de signification p
Q1SA et Q1MI (SEGPA+CAP)	19	0,699377	0,000861
Q1SA et Q1MI (SEGPA)	12	0,296046	0,350146
Q1SA et Q1MI (CAP)	7	0,679644	0,093030

Au vue de ce tableau, il n'existe pas de lien significatif entre le sentiment d'autodétermination perçu lors du processus d'orientation et la motivation intrinsèque actuelle pour chaque classe spécifiquement (1CAP CMC : Rhô = 0,68 - ns / SEGPA : Rhô = 0,30 - ns).

Au contraire, la perception d'autodétermination lors du processus d'orientation est liée significativement à la motivation intrinsèque (Rhô = .70, $p < .001$) pour l'ensemble de la population interrogée. On peut donc affirmer que la corrélation positive entre l'autodétermination lors du processus d'orientation et la motivation intrinsèque actuelle est significative. Ceci signifie que plus les élèves se sont perçus autodéterminés lors du processus d'orientation, plus ils présentent une motivation intrinsèque actuelle élevée pour les disciplines (l'année suivant le processus d'orientation).

V – DISCUSSION

* Dans un premier temps, nous allons revenir sur notre première hypothèse opérationnelle: les élèves de SEGPA auraient des scores d'autodétermination perçue lors du processus d'orientation plus faibles que les élèves de CAP. Nos recherches ont permis de vérifier et d'attester cette première hypothèse. On a pu constater à travers les résultats obtenus que les élèves de SEGPA avaient des scores d'autodétermination lors du processus d'orientation moindres par rapport aux élèves de CAP. On peut dire que les élèves de 1CAP CMC se sentent plus autodéterminés pour l'école alors que les élèves de SEGPA subissent plus leur orientation.

Il faut désormais comprendre les raisons de ces disparités. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la quasi-totalité des élèves de SEGPA interrogés ont été affectés dans cette section dès la fin de l'école primaire : ces élèves, très jeunes lors de ce choix, ont pour la plupart suivis l'avis du conseil d'école ou subit la décision de leur parents. Ils n'ont pas été acteur de leur choix. Le fait que les élèves de CAP se soient sentis plus autodéterminés lors du processus d'orientation dans cette filière est peut-être dû au fait que par les multiples aides mises en place dans le cadre de l'élaboration du projet d'orientation, ils se sont sentis écoutés et entendus. Il s'agit de prendre en compte la différence d'âge des jeunes interrogés : les élèves de SEGPA ayant tous intégrés celle-ci dès la 6ème, n'avait que 10 ou 11 ans lors de ce choix. Au contraire, les élèves de 1CAP CMC ont effectué ce choix en fin de 3ème, à l'âge moyen de 15ans : on peut donc imaginer que vu leur âge, l'avis et les aspirations de l'élève est plus été pris en compte dans le choix de la filière.

Il est donc possible d'affirmer que notre première hypothèse théorique est validée : l'orientation est davantage vécue comme subie, par défaut pour les élèves de SEGPA que pour les élèves de CAP.

* La troisième hypothèse opérationnelle suggérait qu'il existe une différence aux niveaux des scores de motivation intrinsèque et de sentiment de compétence scolaire en fonction de la classe. Notre étude a permise de vérifier et de valider cette hypothèse. On a vu qu'il existait bien une différence entre les élèves de 3ème SEGPA et les élèves de 1CAP CMC au niveau des scores de sentiment de compétence scolaire ainsi que les scores de motivation intrinsèque actuelle de ces élèves.

Il s'agit maintenant de comprendre pourquoi il existe des disparités au niveau des scores en fonction du niveau interrogé.

En général, on a constaté que les élèves de 1CAP CMC présentaient des scores d'autodétermination lors du processus d'orientation ainsi que des scores de motivation intrinsèque et de sentiment de compétence scolaire plus forts que les élèves de 3ème SEGPA.

Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que les élèves de 3ème SEGPA sont encore dans un système général alors que les élèves de 1CAP CMC ont choisi une filière particulière, qui les intéressait particulièrement, avec un domaine spécifique d'intérêt.

* Concernant la seconde hypothèse théorique, on constate que celle-ci n'est pas vérifiée et validée. En effet, nous avions émis l'hypothèse qu'il existait un lien entre autodétermination lors du processus d'orientation et la motivation intrinsèque ainsi qu'il existait un lien entre l'autodétermination lors du processus d'orientation et le sentiment de compétence scolaire. Contrairement aux recherches de BRASSELET et GUERRIEN, notre étude n'a pas permis de montrer pour chaque niveau de classe spécifique que le sentiment d'autodétermination perçu lors du processus d'orientation était lié à la motivation intrinsèque et au sentiment de compétence. Leur étude portait sur des adolescents en classe de première et notre population était constituée d'élèves de 3ème SEGPA et de 1CAP CMC.

Une explication pourrait se trouver dans le fait du faible effectif des personnes interrogés : j'ai rencontré au cours de mes recherches un obstacle au niveau du nombre de sujets. En effet, ayant prévu mon intervention en classe de 1CAP CMC, le jour du passage des questionnaires, ils n'étaient que 7 à être présents sur 11 initialement inscrits. Le problème se trouverait alors au niveau méthodologique avec un nombre trop peu important de sujets.

D'autres explications peuvent être mises en avant :

- Ce qui a pu également influencer ces résultats, notamment sur le sentiment de compétence scolaire, ce sont les pratiques pédagogiques et le soutien des enseignants dont bénéficient les élèves. Le sentiment de compétence scolaire est en effet fortement dépendant de ce qui se fait en classe.
- Comme soulevé plus haut, les élèves de 1CAP CMC se trouve maintenant dans la filière de leur choix et font davantage de stages (ils manipulent plus) ; ce qui fait qu'ils adhérent plus à leur orientation parce que c'est désormais plus concret pour eux. Ceci à une influence direct sur le fait qu'ils se sentent plus compétents et plus valorisés.

- Enfin, il semble nécessaire de s'interroger sur le moment de l'année pendant lequel j'ai passé les questionnaires. Ces derniers ont été proposés aux élèves en Mars. Je pense que s'ils avaient été passés plus tôt dans l'année (Octobre/Novembre), de suite après la rentrée scolaire, nous aurions eu des résultats différents, notamment pour les élèves de 1CAP CMC. En effet, en les passant au mois de Mars, ils ont eu le temps de s'habituer à leur orientation et même trouver un intérêt certain à la filière.

Le fait de savoir qu'il existe ou non un lien entre orientation et motivation permettra au CPE de prévenir d'éventuelles situations de décrochage, d'absentéisme, voir de rejet total des codes et règles de notre institution.

Notre étude avance uniquement des premiers résultats et une étude plus approfondie serait nécessaire il me semble.

- *Réflexion sur le rôle du CPE*

Cette étude présente un véritable levier d'actions car celle-ci met en lumière le lien significatif entre l'autodétermination perçue lors du processus d'orientation et la motivation intrinsèque. En tant que CPE, ayant conscience de ces faibles scores de motivation, particulièrement pour les élèves de SEGPA, cette étude permettra d'engager un travail en amont pour leur expliquer qu'ils ne se trouvent pas dans des filières de relégation. Cette étude permet, pour le CPE de mesurer les atteintes de la motivation scolaire et du sentiment de compétence des élèves à la suite d'une orientation considérée comme subie. Il s'agit de réfléchir ici sur les différents niveaux d'action du CPE. Plusieurs pistes d'actions peuvent être envisagées pour aider dans un premier temps les élèves à dissocier leur estime de soi et leur niveau de performance. Pour certains, il faut insister auprès des adolescents sur le fait que les notes ne sont pas un indicateur d'intelligence. Les difficultés sont propres à tous les apprentissages mais elles ne remettent pas en cause le niveau d'intelligence.

Le rôle du CPE pourra se décliner ici sous deux étapes : il doit d'abord **repérer** ce type de comportement : baisse de motivation, atteinte du sentiment de compétence. Il doit savoir identifier ces éléments susceptibles de l'alerter. Ensuite, il s'agit de **traiter**, avec la mise en place d'actions susceptibles de répondre le problème diagnostiqué chez l'élève. Dans ce cadre, le CPE peut mettre en place un entretien d'aide dont l'objectif est la restauration de l'estime de soi scolaire par une dédramatisation de la situation scolaire : il s'agit d'affirmer

la nécessité de sa présence au sein de l'établissement (place particulière) et de lui apporter un regard objectif de professionnel. Il s'agira de reconstruire et de valoriser l'image de soi d'un élève en lui donnant une place particulière au sein de l'établissement (délégués de classe, responsable du cahier de texte de la classe, participation à des projets collectifs...) pour développer un sentiment d'appartenance à l'établissement et plus spécifiquement à sa filière.

Le CPE doit travailler à la revalorisation ainsi que la prise en charge de ces élèves qui présentent un défaut de motivation. Il s'agit de montrer aux élèves qu'ils ne se trouvent pas dans une filière « dévalorisée » : pour cela, le CPE peut entreprendre de faire intervenir d'anciens élèves de ces filières, insérés aujourd'hui dans la vie professionnelle, pour qu'ils puissent témoigner de leur devenir. Il est donc nécessaire d'accompagner les adolescents non seulement dans le renforcement de leur estime de soi. En tant que conseiller technique du chef d'établissement, le CPE peut proposer certaines actions (à destination des élèves mais aussi des professeurs et des parents) qui ont pour but d'aider les élèves à se construire ou à se reconstruire une image positive d'eux-mêmes. Par ces interventions, il contribue à l'épanouissement et à la réussite des élèves. Il peut se fixer comme but d'opérer sur les principaux déterminants de l'estime de soi afin de la faire évoluer positivement.

Le CPE se doit de prendre en compte ces élèves qui ont un sentiment de compétence et une motivation moindres ; l'une des missions qui lui est conférée étant d'assurer l'épanouissement personnel des élèves ainsi que leur bien-être.

VI - CONCLUSION

Une pluralité de facteurs influencent la motivation scolaire et le sentiment de compétence, parmi lesquels le processus d'orientation. Cependant, il ne peut à lui seul conditionner la motivation des élèves et leur sentiment de compétence. Néanmoins, certains de nos résultats attestent qu'il y prend une part non négligeable, notamment pour l'ensemble de la population interrogée (mais pas pour chaque classe spécifiquement). Ainsi, l'ensemble de nos recherches a permis de déterminer les conséquences, pour les adolescents, sur le plan motivationnel et de compétence, d'une orientation ressentie comme subie. On a pu constater que le parcours des élèves de SEGPA ne constituait pas celui d'une double orientation subie (lorsqu'ils arrivent en CAP), car les élèves de CAP interrogés, anciens élèves de SEGPA, présentent des scores de motivation intrinsèque et de sentiment de compétence plus élevé que ceux de SEGPA. Cette étude constitue un pré-requis riche et pertinent pour l'appréhension des différentes problématiques scolaires et l'accompagnement des adolescents tout au long des différentes étapes de leur orientation et de leur scolarité. Plus particulièrement, cette étude offre des pistes de réflexion intéressantes en termes de prévention et de remédiation motivationnelles, en nous invitant d'une part à favoriser les contextes soutenant l'autodétermination des adolescents dans les cadres de l'éducation et de l'orientation, et d'autre part en identifiant les raisons des difficultés scolaires des élèves qui sont notamment en lien avec la question de l'orientation. Cette étude propose certains apports et suscite un souligne intérêt certain pour les domaines de l'orientation et de l'éducation et notamment pour la pratique des conseillers principaux d'éducation et des différents professionnels de l'éducation (professeurs, documentaliste, assistants d'éducation…). Cette étude m'aura permise d'apprendre beaucoup des relations nouées, lors de ces recherches, que ce soit avec mes co-directrices de mémoire, mais aussi avec les professionnels sur le terrain (chefs d'établissement, CPE...) ainsi qu'avec les adolescents interrogés. Cette étude m'a permise de faire l'expérience de la recherche en adoptant une attitude favorisant le développement d'un esprit de réflexion ainsi que la mise en place d'un travail collectif. Durant ces deux années d'élaboration du mémoire, j'ai pu acquérir une expérience très enrichissante et pleine d'intérêt. Au travers des conseils des différentes personnes rencontrées, j'ai pu progresser un peu plus chaque jour, en améliorant mes acquis sur le thème engagé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES - SITOGRAPHIE

- *L'orientation des élèves & le Conseiller principal d'éducation*, Journées institutionnelles - Groupe académique de formation continue des Conseillers principaux d'éducation, Académie de Nancy-Metz, 2007-2008.

- *Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté*, Valérie COHEN-SCALI et Alain KOKOSOWSKI.

- *De l'orientation au projet de l'élève,* Jacky CHARPENTIER, Bernard COLLIN et Edith SCHEURER, Hachette Livre, 1993.

- *L'orientation scolaire et professionnelle*, Jean GUICHARD et Michel HUTEAU, DUNOD, Paris, 2005.

- *L'éducation à l'orientation*, Francis DANVERS, Perspectives documentaires en éducation n°60, 2003.

- *L'orientation scolaire*, Stevanivic BILJANA, Le Télémaque, 2008/2 n°34, p 9 -22.

- *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, Albert BANDURA, Bruxelles, De Boeck, 2007.

- *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Albert BANDURA, Nancy E. BETZ, Steven D. BROWN, Québec, Septembre Editions.

- *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte,* François RUPH, Université de Montréal, 1997.

- *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?*, Benoît GALAND et Marie VANLEDE, Savoirs, 2004/5 Hors série, p 91 - 116.

Sites :

- Site du Ministère de l'Education Nationale, http://www.education.gouv.fr/

- Site Eduscol, http://eduscol.education.fr/

- http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/motivation.pdf

ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire 1 - *Echelle des perceptions d'autodétermination et d'influence en orientation* (BRASSELET & GUERRIEN, en cours de validation)
- Annexe 2 : Questionnaire 2 - *Echelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie* (LOSIER, VALLERAND et BLAIS, 1993)
- Annexe 3 : Demande d'intervention auprès des chefs d'établissements
- Annexe 4 : Autorisation parentale
- Annexe 5 : Cahier de l'expérimentateur

ANNEXE 1

L'ECHELLE DES PERCEPTIONS D'AUTODETERMINATION ET D'INFLUENCE EN ORIENTATION (BRASSELET & GUERRIEN, EN COURS DE VALIDATION)

En entrant en classe de SEGPA - L'année dernière, tu as dû faire un choix concernant ton orientation. Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond réellement à ce que tu ressentais **À CE MOMENT-LÀ**. Choisis ta réponse en entourant le chiffre correspondant.

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

1. Je me suis senti(e) libre de choisir l'orientation que je souhaitais	1	2	3	4	5
2. Mon orientation a vraiment été un choix personnel	1	2	3	4	5
3. Mon orientation m'a été imposée	1	2	3	4	5
4. Je me suis senti(e) obligé(e) de me diriger vers cette filière	1	2	3	4	5
5. J'aurais préféré me diriger vers une autre filière	1	2	3	4	5
6. Je me suis dirigé(e) vers cette filière parce qu'on m'a dit de le faire	1	2	3	4	5
7. Ce sont mes parents qui voulaient que je me dirige vers cette filière	1	2	3	4	5
8. Mes parents m'ont soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation	1	2	3	4	5
9. C'est ma famille (frères et sœurs, tantes, oncles, cousins(es)) qui voulait que je me dirige vers cette filière	1	2	3	4	5
10. Ma famille m'a soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation	1	2	3	4	5
11. Ce sont mes amis qui voulaient que je me dirige vers cette filière	1	2	3	4	5
12. Mes amis m'ont soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation	1	2	3	4	5
13. C'est un (ou plusieurs) professeur(s) qui voulait (voulaient) que je me dirige vers cette filière	1	2	3	4	5
14. Mes professeurs m'ont soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation	1	2	3	4	5
15. C'est le conseil de classe (Professeurs, proviseur, CPE, COP) qui voulait que je me dirige vers cette filière	1	2	3	4	5
16. Le conseil de classe m'a soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation	1	2	3	4	5

Si vous n'aviez pas rencontré de conseiller d'orientation-psychologue, veuillez passer à la question

17.C'est le conseiller d'orientation-psychologue (COP) qui voulait que je me	1	2	3	4	5

dirige vers cette filière

18.Le COP m'a soutenu(e) activement dans mon choix d'orientation 1 2 3 4 5

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond réellement à ce que tu ressens **AUJOURD'HUI**. Choisis ta réponse en entourant le chiffre correspondant.

19. Certaines matières me posent des difficultés 1 2 3 4 5

20. J'aimerais mieux être dans une autre filière 1 2 3 4 5

21. Ce que j'apprends ne me plaît pas 1 2 3 4 5

22. J'ai du plaisir et de la satisfaction à suivre cette filière 1 2 3 4 5

23. Je ne regrette pas du tout d'être dans cette filière 1 2 3 4 5

24. Je me sens compétent(e) dans les différentes matières 1 2 3 4 5

25. Si c'était à refaire, je (re)choisirais cette filière 1 2 3 4 5

26. Il me semble parfois difficile d'être performant(e) dans les différentes disciplines 1 2 3 4 5

27. Dans cette filière, je fais souvent des choses qui ne m'intéressent pas. 1 2 3 4 5

ANNEXE 2

ECHELLE DES PERCEPTIONS DE COMPETENCE DANS LES DOMAINES DE VIE (LOSIER, VALLERAND et BLAIS, 1993)

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement
1	2	3	4	5	6	7

1. Dans plusieurs domaines de ma vie, il me semble que je ne suis pas assez bon(ne)	1	2	3	4	5	6	7
2. En général, j'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires	1	2	3	4	5	6	7
3. Je trouve que c'est assez difficile de me faire des amis	1	2	3	4	5	6	7
4. Dans mes loisirs, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe	1	2	3	4	5	6	7
5. Si je le pouvais, il y aurait beaucoup de choses que je changerais à mon sujet	1	2	3	4	5	6	7
6. J'ai développé de très bonnes compétences comme collégien(ne) - lycéen(ne)	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai toujours plein de gens pour faire des choses avec moi	1	2	3	4	5	6	7
8. Dans mes activités de loisirs, je me sens aussi habile que	1	2	3	4	5	6	7

n’importe qui d’autre

9. Parfois, il m’arrive de penser que je ne suis pas compétent(e) dans les diverses activités auxquelles je participe.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je ne crois pas que je sois un(e) collégien(ne) - lycéen(ne) très efficace	1	2	3	4	5	6	7
11. J’ai beaucoup d’amis	1	2	3	4	5	6	7
12. Mes activités de loisirs représentent pour moi un domaine dans lequel j’excelle.	1	2	3	4	5	6	7
13. Dans bien des domaines, je ne crois pas que je sois efficace	1	2	3	4	5	6	7
14. Dans l’ensemble, je crois être un(e) bon(ne) collégien(ne) - lycéen(ne)	1	2	3	4	5	6	7
15. En général, je réussis facilement à établir un bon contact avec les gens	1	2	3	4	5	6	7
16. Il me semble que je ne réussis jamais à maîtriser complètement mes activités de loisirs	1	2	3	4	5	6	7

ANNEXE 3

Exemple de demande d'intervention auprès d'un chef d'établissement

Mlle GULLO Justine
45 Rue Léo Ferré
59287 GUESNAIN
06/98/87/53/61
justinegul@hotmail.fr

A l'attention de Mme HUGOT Iréna,
Principale du collège Val De la Sensée - Arleux
A Arleux, le 18 Décembre 2012

Objet : Demande d'autorisation pour effectuer une étude dans le cadre du mémoire de Master 2

Madame,

Actuellement étudiante en 2ème année de master SMEEF spécialité Conseiller Principal d'Éducation (CPE) à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, je réalise un mémoire dans le cadre de ma formation. Je m'intéresse aux parcours des élèves de SEGPA et plus particulièrement à l'impact de cette orientation sur la motivation et le sentiment de compétence de ces élèves.

Afin de réaliser ce mémoire, je souhaiterai interroger, par le biais de deux questionnaires, des élèves de collège scolarisés en 3ème SEGPA. Je vous sollicite donc pour obtenir l'autorisation de réaliser cette étude dans votre établissement.

En cas d'accord, je m'engage à d'une part, obtenir les accords parentaux pour interroger les élèves et d'autre part, à faire une information sur les résultats de cette étude. Je tiens également à souligner que l'anonymat et la confidentialité des réponses seront totalement respectés.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires et notamment pour vous transmettre les questionnaires proposés aux élèves et le formulaire d'accord aux parents. Je pourrai également, dans le cadre d'une rencontre, vous expliquer plus avant les finalités précises de cette étude.

Dans l'attente d'une réponse, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

ANNEXE 4

Autorisation parentale

Lycée professionnel Paul LANGEVIN
Rue Paul Langevin - WAZIERS
BP 90087
59502 DOUAI CEDEX
http://www4b.ac-lille.fr/~langevinwaziers/

A Waziers, le 28 Mars 2013

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude sur l'orientation et la motivation des élèves de CAP, je vous informe que votre enfant, élève de 1CAP CMC, sera invité à répondre à deux brefs questionnaires.

Je tiens également à vous informer que l'anonymat et la confidentialité des réponses seront garantis. En effet, les résultats seront analysés statistiquement et transmis, après traitement, au chef d'établissement.

Je reste par ailleurs à votre disposition pour toute information complémentaire.

Je vous remercie d'avance de l'attention que vous porterez à cette étude et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

GULLO Justine
Etudiante en 2ème année de master

Si **vous ne souhaitez pas** que votre enfant participe à cette étude, merci de compléter le coupon suivant.

Je soussigné, Monsieur, Madame …..... **refuse** que mon enfant participe à cette étude.

Signature :

ANNEXE 5

Laboratoire des Sciences de l'Éducation

1251 avenue Centrale

Domaine Universitaire de Saint Martin d'Hères

BP 47 – 38040 Grenoble Cedex 9

Cahier de l'expérimentateur

(1) Consignes expérimentateur pour présenter la tâche

Bonjour. Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse à la manière dont vous voyez votre orientation. C'est dans ce cadre que je vous sollicite. Cet exercice n'est pas noté. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, vos réponses seront toujours bonnes si vous répondez toujours ce que vous pensez vraiment.

Par ailleurs, cette étude est réalisée sur la base du volontariat. Vous n'êtes par conséquent pas obligé(e) de prendre part à cette recherche et vous êtes libres d'arrêter à tout moment de remplir le questionnaire.

Dans le premier questionnaire, vous aurez à répondre sur une échelle allant de 1 à 5.

Je vous propose de faire un exemple ensemble.

Voici la question :

En arrivant en classe de SEGPA, je me suis senti(e) libre de choisir l'orientation que je souhaitais.

Reproduire l'échelle au tableau

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complétement en accord

Si vous n'êtes pas du tout d'accord, c'est-à-dire que vous n'avez pas du tout eu l'impression de choisir votre orientation, il faut entourer la case 1 (*montrer sur l'échelle*)

Si vous êtes un peu d'accord, c'est-à-dire que vous avez un peu l'impression d'avoir choisi votre orientation, il faut entourer la case 2 (*montrer sur l'échelle*)

Si vous êtes moyennement d'accord, c'est-à-dire que vous avez moyennement l'impression d'avoir choisi votre orientation, il faut entourer la case 3 (*montrer sur l'échelle*)

Si vous êtes assez d'accord, c'est-à-dire que vous avez l'impression d'avoir choisi votre orientation, il faut entourer la case 4 (*montrer sur l'échelle*)

Si vous êtes complètement d'accord, c'est-à-dire que vous avez tout à fait l'impression d'avoir choisi votre orientation, il faut entourer la case 5 (*montrer sur l'échelle*)

Vous verrez, pour le deuxième questionnaire, vous aurez à vous positionner sur une échelle allant de « Ne correspond pas du tout » à Correspond exactement ». Le principe est le même.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement
1	2	3	4	5	6	7

Lorsque vous avez terminé, vous retournez votre feuille et attendez que je la ramasse.

Attention, les feuilles sont imprimées recto-verso donc pensez à retourner votre feuille.

Avez-vous des questions ? N'hésitez pas à me solliciter si vous avez des questions.

ETUDE SUR LA MOTIVATION ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE EN LIEN AVEC L'ORIENTATION DES ELEVES EN MILIEU SPECIALISE ET PROFESSIONNEL

L'objectif de ce mémoire est d'étudier le lien entre l'orientation choisie ou subie des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et de filière professionnelle (CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles) et leur motivation ainsi que leur sentiment de compétence. Il s'agit de déterminer et de comprendre les conséquences, pour les jeunes, sur le plan motivationnel et scolaire d'une orientation choisie ou subie. L'étude portera également sur les élèves de CAP afin de constater l'évolution de perception de l'orientation des élèves de SEGPA ayant intégrés cette filière professionnelle. Il s'agit donc d'étudier si le parcours des élèves de SEGPA se retrouvant par la suite en CAP est ressenti comme une double orientation subie (la première lorsqu'ils sont orientés en SEGPA, la seconde lorsqu'ils n'ont pas d'autres possibilités que d'intégrer une voie professionnelle).

Tout d'abord, il s'agira au travers d'une étude, par questionnaire, d'évaluer les perceptions d'autodétermination lors de l'orientation et d'analyser la motivation scolaire des adolescents en SEGPA et en filière professionnelle (CAP). L'orientation vers ces filières est déterminée par de multiples facteurs susceptibles de conduire à une orientation ressentie comme subie. Notre intérêt s'est porté sur l'autodétermination et les influences exercées par l'entourage perçues par les élèves lors du processus d'orientation. Pour cela, nous avons utilisé un nouvel outil mesurant les perceptions d'autodétermination et d'influence en orientation. Nous avons ensuite entrepris de mesurer le sentiment de compétence et la motivation des élèves de SEGPA et de CAP, à l'aide d'un second questionnaire.

Nos recherches ont permis d'attester qu'ils existent bien des différences au niveau des scores d'autodétermination perçue lors du choix d'orientation, de motivation intrinsèque et de sentiment de compétence entre les élèves de SEGPA et ceux de CAP, suggérant que les premiers ressentent plus leur orientation comme subie. Cependant, nos recherches n'ont pas été concluantes en termes de détermination de lien entre le sentiment de compétence ou la motivation et l'orientation.

Notre étude suggère aux professionnels de l'éducation et de l'orientation de réfléchir en termes de prévention et de remédiation. Ainsi, en tant que Conseiller Principal d'Education (CPE), connaître ces éléments constituera un avantage, puisque nous pourrons de ce fait intervenir en amont sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence. L'objectif poursuivi étant de dégager quelles actions concrètes le CPE peut impulser et mettre en place lorsqu'il est face à la non-motivation et à une dévalorisation de soi d'un élève due à une orientation subie.

Mots-clés : orientation scolaire ; autodétermination ; motivation scolaire ; sentiment de compétence ; adolescents

GULLO Justine

Master 2 SMEEF

Spécialité CPE

MEMOIRE DE RECHERCHE

PSYCHOLOGIE