

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement
Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Encadrement éducatif

Mémoire

**L'élève de 2^{nde} GT, acteur de son projet
personnel d'orientation scolaire et
professionnelle**

***Influence du sentiment d'efficacité
personnelle***

Claire BONNEFOND

Jury :

Julie BLANC, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Philippe SAHUC, ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Claire LATIL, professeure-animatrice dans l'enseignement agricole, Réseau
ADC : Examineur

Mélanie GAMBINO, enseignante-chercheure, Université Toulouse-Jean-Jaurès
: Examineur

Mai 2017

Remerciements

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidée pour ce mémoire :

En premier lieu, merci à Julie Blanc, Sophie Raynaud et Philippe Sahuc pour leur soutien constant et le suivi aussi pertinent que bienveillant qu'ils m'ont accordés, même lorsque le temps se faisait pressant.

Je tiens également à remercier tout particulièrement Hélène Busson, ma conseillère professionnelle, pour son accueil, sa confiance, ses conseils ainsi que tous nos échanges riches et précieux ayant trait à la pratique du métier de conseiller principal d'éducation, à l'éducation et à notre vision du monde ; Céline Raffin, pour sa collaboration, ses contributions et la place qu'elle m'a tout de suite faite.

Enfin, Michel, sans qui rien n'est possible, pour son avis critique, sa relecture patiente et son soutien indéfectible.

Table des matières

INTRODUCTION	5
1- CADRE DE RECHERCHE	7
1-1 L'ORIENTATION EN 2^{NDE} GENERALE ET TECHNOLOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	7
1-1-1 LA MISSION D'INSERTION SCOLAIRE, SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	7
1-1-2 L'ORIENTATION : UN CADRE INSTITUTIONNEL	8
1-1-3 L'ORIENTATION EN CLASSE DE 2 ^{NDE} GENERALE ET TECHNOLOGIQUE	10
1-2 L'ELABORATION DU PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DE L'ELEVE	11
1-2-1 CADRE ET DEFINITION	11
1-2-2 L'ELABORATION DU PROJET, UN PROCESSUS DYNAMIQUE	14
1-2-3 L'ELEVE ACTEUR OU L'AGENTIVITE DE L'ELEVE	17
1-3 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES : DANS QUELLE MESURE L'ELEVE EST-IL ACTEUR DE L'ELABORATION DE SON PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE ?	19
1-3-1 PROBLEMATIQUE	19
1-3-2 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE ET L'ATTENTE DE RESULTAT	20
1-3-3 HYPOTHESES	23
2- CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	24
2-1 LA CLASSE DE 2^{NDE} 3, AU LEGTA DE MONTARDON (64)	24
2-1-1 LE LYCEE AGRICOLE DE MONTARDON	24
2-1-2 LA CLASSE DE 2 ^{NDE} 3	25
2-2 METHODOLOGIE : CHOIX DES OUTILS ET MODALITES D'ANALYSE	26
2.2.1 ENTRETIENS INDIVIDUELS	26
2.2.2 LE QUESTIONNAIRE	28
2-2-3 DONNEES COMPLEMENTAIRES	30
2-3 RESULTATS	31
2-3-1 DONNEES RECOLTEES LORS DES ENTRETIENS	31
2-3-2 RETOUR DES QUESTIONNAIRES	31
3- SYNTHESE ET ANALYSE DES RESULTATS	32

3-1 SYNTHÈSE DES RESULTATS : DIAGRAMMES RECAPITULATIFS	32
3-2 ANALYSE DES RESULTATS	37
3-2-1 UN POINT SUR LE PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DE L'ELEVE	37
3-2-2 LE SEP, L'ATTENTE DE RESULTAT ET L'AUTODIRECTION	38
3-2-3 LIMITES ET RESERVES	41
3-3 LA PLACE DU CPE POUR AMELIORER LE SEP DE L'ELEVE	43
CONCLUSION	45
TABLE DES ILLUSTRATIONS	46
LISTE DES ABREVIATIONS	46
BIBLIOGRAPHIE	47
ANNEXES	49

Introduction

L'Ecole participe à construire le sujet connaissant : elle contribue à son développement au moyen de la transmission de savoirs, de savoirs-faire, de savoirs-être en amenant l'élève à être capable d'organiser sa propre réflexion et de s'insérer dans notre société.

Dans ce cadre, l'orientation est un processus continu qui doit commencer très tôt et continuer tout au long de la scolarité, voire la vie d'adulte. C'est un travail en réseau dans lequel interviennent différents partenaires, réseau au centre duquel est placé le jeune à qui l'on demande d'avoir un projet et surtout d'en devenir l'acteur. De ce fait, l'orientation ne peut se résumer à une simple procédure, elle repose sur une démarche collective articulée autour de plusieurs contextes : l'élève, ses aptitudes, ses compétences, ses résultats scolaires et sa liberté de choix ; la réalité du système éducatif (les lieux d'accueil, les filières, les contraintes locales), les besoins économiques et sociaux de la société. Il ne s'agit donc pas d'orienter un élève mais de l'accompagner, le conseiller et le suivre dans l'élaboration de son projet personnel d'orientation, dans la poursuite de ses études autant que dans son insertion sociale et professionnelle. Cette éducation à l'orientation est construite autour de quatre principes : l'élève doit être l'acteur de son orientation, elle doit être progressive, ne doit pas être perçue comme un échec et elle doit permettre une réversibilité si le besoin s'en fait sentir. C'est une démarche continue, cohérente et concertée qui représente le double enjeu de contribuer au développement de la personnalité et de l'autonomie de tous les élèves et d'améliorer la réussite des parcours de formation et d'insertion professionnelle.

Cette recherche vise à comprendre les enjeux des mécanismes qui poussent l'élève à s'investir dans son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, au travers du prisme du sentiment d'efficacité personnelle, en se penchant plus particulièrement sur l'exemple d'une classe de seconde générale et technologique du lycée agricole de Montardon.

La première partie portera sur l'élaboration du sujet de recherche, en se concentrant sur l'orientation et l'élaboration du projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle pour arriver à la problématique qui est « Dans quelle mesure l'élève est-il acteur de l'élaboration de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle ? » soutenue par l'hypothèse suivante : le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultat influencent l'agentivité de l'élève : plus le sentiment est élevé, plus l'élève est acteur (agent),

plus le sentiment est faible, moins l'élève est acteur. La deuxième partie présentera le terrain de la recherche, à savoir la classe de seconde 3 du lycée agricole de Montardon ainsi que la méthodologie choisie pour mener la recherche. La dernière partie présentera la synthèse des résultats et cherchera à répondre à la problématique en analysant les résultats obtenus.

1- Cadre de recherche

1-1 L'orientation en 2^{de} générale et technologique dans l'enseignement agricole

1-1-1 La mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle

Dans la continuité de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, avec la loi d'orientation agricole du 09 juillet 1999 reprenant l'article L8111-1 du Code Rural, l'Enseignement Agricole s'est donné cinq missions :

- Assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue
- Participer à l'animation du milieu rural,
- Contribuer à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes,
- Contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricole et agroalimentaire,
- Participer aux actions de coopération internationale en favorisant les échanges et l'accueil des élèves, d'apprentis, d'étudiants, de stagiaires et d'enseignants.

L'enseignement agricole a fixé des enjeux et objectifs forts au travers de ses missions, notamment la troisième qui recouvre la réussite éducative.

La circulaire DGER/FOPDAC/C2002-2005 du 07 juin 2002 présente en détails la mission d'insertion de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics. Définie comme un « enjeu majeur pour l'avenir de chacun et pour l'avenir de la société », la mission regroupe trois domaines : l'insertion scolaire, sociale, professionnelle pour favoriser la réussite éducative.

- La mission d'insertion scolaire :

Elle vise à créer une offre de formation capable de répondre aux choix d'orientation du jeune ainsi qu'à mettre en place les conditions nécessaires qui lui permettront de s'engager dans cette voie tout en découvrant divers modes d'apprentissage. L'objectif de la mission est double : il s'agit à la fois de permettre à l'apprenant de construire et réaliser son projet

d'orientation conclu par l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification nécessaire pour poursuivre un parcours social et professionnel ; mais aussi de proposer des prestations d'accueil, d'information, d'orientation et de suivi individuel performantes.

- La mission d'insertion sociale :

Elle « a pour objectif de mettre en place les conditions de l'apprentissage de la vie en société et à préparer le citoyen à s'intégrer dans une collectivité humaine ». L'apprentissage de la vie en société commence au sein de l'établissement et comporte différents aspects qui sont les fondements majeurs de cette mission et dont les projets d'établissement et/ou de vie scolaire doivent faire mention tels que le développement d'une vie culturelle interne par le biais d'activités socioculturelles et sportives, l'éducation à la santé et à la sexualité, l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie et grâce aux projets développant la prise d'autonomie, la responsabilisation et l'esprit critique des apprenants, la lutte contre les exclusions et les discriminations sous toutes leurs formes, la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

- La mission d'insertion professionnelle

Elle a quant à elle pour but de favoriser les relations entre le monde du travail et de l'école pour faire en sorte que chaque apprenant puisse prétendre et trouver un emploi durable à la fin de sa scolarité. De nombreuses activités transversales comme les ateliers de découverte de l'environnement et du territoire, des enseignements pluridisciplinaires ou les stages en milieu professionnel participent à sensibiliser le jeune au monde du travail.

Ces trois types d'insertion visent concomitamment à favoriser l'épanouissement de l'élève, tout au long de son parcours scolaire (et après). C'est pourquoi enseignants et équipes éducatives des établissements de l'Enseignement agricole doivent conjointement « contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes », notamment au travers de l'orientation, étape incontournable dans la scolarité des élèves. En effet, le choix de l'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.

1-1-2 L'orientation : un cadre institutionnel

L'orientation est définie par l'article D331-23 du code de l'Education comme étant le « résultat du processus continue d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités ». Ce processus est encadré par plusieurs textes institutionnels de l'enseignement agricole qui lui confèrent toute son importance et sa validité.

Article L.811-2 du Code Rural

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics assurent des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus. Ces formations sont organisées de façon à faciliter les poursuites d'études, les changements d'orientation et le passage entre les formations sous contrats de travail de type particulier et celles sous statut scolaire. A cet effet, sont créées des classes préparatoires et des classes d'adaptation ainsi qu'un service d'orientation commun à l'enseignement général, technologique et professionnel et à l'enseignement et la formation professionnelle agricoles. Les élèves, étudiants, apprentis et stagiaires disposent de l'ensemble des informations de nature à leur permettre l'élaboration d'un projet d'orientation. Ils bénéficient notamment d'une information sur l'évolution de la demande de qualification, les professions et les formations qui y préparent.

Circulaire DGER/FOPDAC/C2002-2005 : Mission d'insertion de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics doivent s'inscrire dans les quatre objectifs suivants :

- * être en mesure d'accueillir, en partenariat et en complémentarité avec d'autres structures, les jeunes et les adultes à la recherche d'une orientation, d'une formation ou d'une aide pour construire un projet (notamment professionnel) et être en mesure de leur proposer des solutions adaptées et (ou) des contacts appropriés ; c'est le premier objectif de l'insertion scolaire qui doit permettre à tout jeune de trouver sa place dans un dispositif de formation et de qualification.
- * s'organiser de telle manière qu'aucun jeune ou qu'aucun adulte ne sorte du système éducatif ou des dispositifs de formation sans diplôme, sans qualification et sans projet clair pour son avenir immédiat ; c'est un objectif majeur de l'insertion scolaire.
- * accompagner le jeune ou l'adulte dans la construction de son projet scolaire ou de formation, social et (ou) professionnel en prenant en compte toutes les dimensions qui pourront faciliter une future insertion.
- * s'appuyer, pour la professionnalisation et pour l'insertion des jeunes et des adultes sur des partenariats associant services publics de l'emploi et services professionnels

Note de service DGER/SDPFE/2016-325 18/04/2016 : Orientation et recrutement des élèves dans les établissements d'enseignement agricole pour la rentrée scolaire 2016.

Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle, sur les professions ainsi que sur les débouchés et les perspectives professionnels font partie du droit à l'éducation. L'élaboration, pour et par l'apprenant, d'un projet professionnel et d'un parcours de formation, suppose non seulement que ce dernier s'interroge sur son avenir et soit actif dans ses démarches mais aussi qu'il puisse bénéficier d'un accompagnement spécifique par l'équipe éducative qui l'entoure pour accéder aux informations dont il a besoin et pour être guidé dans l'usage qu'il peut en faire individuellement.

Cette note de service qui rappelle les instructions relatives à l'orientation et aux procédures d'inscription des élèves dans les établissements d'enseignement agricole précise que « la rentrée scolaire 2016 s'inscrit dans le cadre de la continuité de la mise en œuvre de

la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 » et qu'une attention particulière devra être portée sur l'orientation envisagée par le jeune afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité dans des conditions favorables à sa réussite.

1-1-3 L'orientation en classe de 2nde générale et technologique

Le passage généralisé en classe de 2nde générale et technologique (GT), cycle de détermination commun aux élèves qui souhaitent s'orienter vers les voies générales, technologiques, ou qui ne savent pas encore ce qu'ils souhaitent ou peuvent faire, témoigne également de la réticence des familles à envisager la voie professionnelle comme une voie de réussite : l'entrée en seconde indifférenciée semble encore pour beaucoup la seule orientation socialement acceptable. Si la seconde GT a vocation à être avant tout une classe d'exploration dans laquelle l'élève teste ses goûts et ses aptitudes, lui laissant les choix les plus ouverts possibles, elle est aussi le dernier palier avant l'orientation qui spécialise en première. De plus, le redoublement ne figure plus parmi les propositions et décisions d'orientation possibles et ne peut être mis en œuvre que de manière exceptionnelle si les conditions de l'article D331-62 du code de l'éducation sont réunies. Le dialogue et l'accompagnement individualisé doivent donc favoriser l'investissement des élèves dans les apprentissages mais doivent aussi leur permettre de construire progressivement leur projet en confrontant logiquement la représentation des filières de formation, des métiers et celle que le jeune se fait de lui-même. En effet, l'orientation après la 2nde est souvent vécue comme déterminante puisqu'elle définit la suite du parcours scolaire, bien que des passerelles permettent des changements de voies, des réorientations.

En pratique, le calendrier de la procédure d'orientation s'étend sur l'année complète : Dès le premier trimestre, l'élève peut rencontrer son professeur principal, le CPE, un conseiller d'orientation psychologue au centre d'information et d'orientation ou tout référent professionnel lors d'un entretien personnalisé, accéder à une information claire et objective sur l'ensemble des formations notamment avec l'aide du professeur documentaliste, au centre de documentation et d'information (CDI) ou centre de ressources du lycée, qu'il s'agisse de faire le point sur sa scolarité ou de rechercher des informations utiles dans

l'élaboration de ses choix. Au 2^{ème} trimestre, avant le conseil de classe, la famille émet des demandes provisoires d'orientation vers une série de première générale ou technologique ou encore la voie professionnelle. En réponse, le conseil de classe formule un avis provisoire qui constitue les bases d'un dialogue en vue du choix définitif. Des stages passerelles ou d'immersion peuvent être organisés pour faciliter les choix d'orientation. Au 3^{ème} trimestre, l'élève et sa famille formulent des vœux définitifs auxquels le conseil de classe répond par une proposition d'orientation. Si la réponse est conforme à la demande, la proposition d'orientation devient alors une décision d'orientation, notifiée par le chef d'établissement. Si elle est différente du choix de l'élève et sa famille, le chef d'établissement prend la décision définitive après un entretien avec ceux-ci. Un recours est possible en commission d'appel lorsque le désaccord persiste.

Encore trop souvent subie et fondée sur les résultats scolaires et la gestion des flux, l'orientation revêt donc une importance de taille et apparaît comme une étape charnière dans la scolarité de l'élève. C'est pourquoi il appartient à la communauté éducative d'accompagner les élèves dans l'élaboration de leurs projets en leur offrant les meilleures chances et conditions de réussite, eu égard à leurs potentialités. Cependant, amener ou aider un élève à réfléchir à son avenir scolaire et professionnel ne consiste pas à identifier un objectif définitif et à planifier toutes les étapes de sa réalisation. Il s'agit davantage de l'aider à repérer la voie dans laquelle il peut s'engager, l'amener à avancer dans celle-ci et, chaque fois que nécessaire, réévaluer ou recommencer. De cette façon, les choix d'orientation découlent le plus possible d'une construction progressive, singulière à chaque élève. L'élève est alors considéré comme une entité rationnelle autonome et responsable de son orientation, en mesure de se mettre en projet.

1-2 L'élaboration du projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève

1-2-1 Cadre et définition

- **Cadre**

La notion de projet prend aujourd'hui une place importante dans notre société, touchant tous les pans de la vie des individus : on parle de projets de vie, culturels, financiers, immobiliers, professionnels, scolaires, etc. L'école n'échappe pas à cette règle et les textes

l'intègre, lui donnant une existence institutionnelle. Ainsi, l'article L.313-1 du code de l'éducation stipule que « l'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents ». En complément, l'article D.341-1 de la sous-section relative à l'orientation des élèves dans les établissements de l'enseignement agricole publics du même code réaffirme l'article L.313-1 et mentionne le projet personnel de l'élève, lui donnant son sens en lien avec l'orientation scolaire et l'insertion sociale et professionnelle :

Article D.341-1 du code de l'éducation : L'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement agricole publics.

L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La participation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet.

Ce processus est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire. Des intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation.

Ce processus prend appui sur le suivi du parcours scolaire de l'élève, qui inclut notamment l'évaluation de la progression de ses acquis, sur son information et celle de ses représentants légaux et sur le dialogue entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative. Il se situe dans une perspective de développement des potentialités de l'élève et d'égalité d'accès des filles et des garçons aux formations.

Jean-Pierre Boutinet (1990) définit trois champs dévolus au projet adolescent d'orientation et d'insertion :

- Le projet d'orientation scolaire correspond aux choix d'études, d'enseignements, d'options, de filières de formation : c'est un projet à court terme.
- Le projet d'insertion socioprofessionnelle correspond aux intentions d'insertion par le choix anticipé d'un métier ou d'un domaine professionnel, c'est un projet à moyen terme.
- Le projet de vie qui lui correspond aux choix de vie personnels et affectifs, il s'étend à plus long terme.

Loin de suivre un cheminement linéaire, ces trois champs ne sont pas nécessairement construits en même temps ni l'un après l'autre.

- **Définition**

Le Larousse donne la définition qui suit au nom commun projet :

1. But que l'on se propose d'atteindre : *Un projet chimérique.*

2. Idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes : *Son projet a été accepté.*

3. Première ébauche, première rédaction destinée à être étudiée et corrigée : *Un projet de roman*.
4. Tracé définitif, en plans, coupes et élévations, d'une construction à réaliser (machine, équipement, bâtiment, aménagement urbain, etc.). [Le tracé initial, à partir des études préliminaires, est l'*avant-projet*.]
5. Étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication.

Cette définition rend compte de la double dimension du projet : à la fois le but et l'ébauche, l'étude qui permet d'atteindre le but : à la fois produit et production. En effet, le terme projet vient du latin *projicere* qui signifie jeter en avant. Un projet serait ce que l'on jette en avant, ce que l'on a l'intention de faire dans un futur plus ou moins proche. Il serait donc à la fois la concrétisation d'une intention, d'une volonté, la programmation des moyens nécessaires pour y parvenir et le produit de la projection, c'est-à-dire le résultat d'une action qui envisage au présent un produit à transposer dans le futur. Or ce projet ne saurait se réduire au projet-produit. Il doit au contraire être envisagé comme une méthode d'action, une démarche, une construction ancrée dans l'espace et le temps, au rythme des années scolaires tout en s'insérant dans un temps plus large ; c'est-à-dire un acte de développement dans lequel le sujet, en l'occurrence l'élève puisqu'il s'agit de son projet personnel, se réalise, construit son identité personnelle, scolaire, sociale et professionnelle. Le projet est l'instrument qui permet à l'élève de se jeter en avant, de développer les stratégies nécessaires et de formuler les choix en adéquation avec ses intentions et ses aspirations. Il est à la fois la représentation du but à atteindre et des moyens pour y parvenir.

On peut donc définir le projet d'orientation scolaire et professionnelle comme l'implication de l'élève dans sa formation scolaire qui doit lui permettre d'avancer dans l'année scolaire, de s'orienter et de concevoir son avenir en se projetant professionnellement dans un futur plus ou moins proche. Il s'agit alors d'un processus dynamique, évolutif et progressif de construction et non d'un produit stable acquis à un moment donné. A la fois temps de réflexions et d'actions, le projet dépend du parcours antérieur, des niveaux de réussite scolaires et de facteurs exogènes (gestion des flux, contexte local, socioéconomique) mais aussi et surtout de la représentation subjective et spatio-temporelle que l'élève a de son environnement et de lui-même. En effet, le projet s'ancre dans un contexte et ne peut être réalisé en dehors de toute réalité. Il est un processus d'interactions entre l'environnement scolaire, social, familial, culturel, socio-professionnel et l'individu. Ainsi, plus que d'avoir un projet, il s'agit surtout pour l'élève de se mettre en projet, d'élaborer un projet qui sera un outil de réalisation de soi répondant à ses aspirations, à ses choix, tout en s'inscrivant dans sa réalité scolaire et socioéconomique pour favoriser son insertion scolaire, sociale et professionnelle.

La définition du projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle peut donc être envisagée comme un processus développemental qui participe à la construction de l'identité de l'adolescent : il est une création (création et action) originale et propre à l'élève, conduit personnellement et qui, pour tenir sa définition de projet personnel, ne saurait être imposée de l'extérieur.

1-2-2 L'élaboration du projet, un processus dynamique

- **Le paradoxe de l'injonction au projet**

Enseigner aux élèves à s'orienter est devenu fondamental, tant pour les préparer à s'insérer dans le monde d'aujourd'hui que pour faciliter le suivi et l'individualisation des parcours. Institutionnalisé dès la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui a placé l'élève au centre du système éducatif, le projet est tel qu'il est devenu « une sorte de dogme, avoir un projet serait une condition, sinon nécessaire mais en tous cas décisive pour réussir une démarche de formation-insertion » (Coquelle, 1994, cité par Dagot et Dassier, 2014). Il s'agit donc de provoquer un processus, de le généraliser et le formaliser, voire de le créer de toutes pièces parce que « l'apprentissage est une aventure individuelle, un cheminement vers un objectif qui n'est accessible que graduellement et à certaines conditions. Pour tenir la distance, il faut bien que chaque élève, à sa façon, se mette en mouvement » (Perrenoud, 2001). Ainsi le projet est devenu un enjeu essentiel imposé aux jeunes dans le but de réduire les situations d'orientation subies et d'optimiser les chances de réussites. On peut penser en effet que lorsque l'élève participe à l'élaboration de son projet d'orientation qu'il développe en fonction de ses aspirations, ses goûts, lorsqu'il est mis en mesure de faire des choix pour lui-même, son orientation est plus facilement « réussie ». L'Ecole demande donc à l'élève de se responsabiliser, c'est-à-dire de savoir où il va, comment et pourquoi, tout en lui fixant des temps-clés dans son parcours scolaire, tel que le cycle de détermination. Or jeter en avant, projeter n'est pas quelque chose qui se fait sur commande, c'est un processus intériorisé qui demande de construire du sens, de l'investissement personnel, de l'authenticité.

Le projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle pousse l'élève à se définir dans le temps et dans l'espace, à exprimer ses intentions vocationnelles, à transposer

le désirable au réalisable. Il exige une rationalisation des idéaux projetés pour répondre à l'injonction institutionnelle qui lui confère une visée motivationnelle. En effet, l'injonction au projet met à contribution la motivation des apprenants dans la perspective de la réalisation de leurs projets scolaires et ou professionnels. Nuttin (1996), dans sa théorie de la motivation, postule que la motivation se construit et que l'expectation (ou attente de résultats) est la conviction pour l'individu qu'il est capable, s'il s'en donne la peine, d'atteindre l'objectif qui lui a été assigné ou qu'il s'est lui-même fixé. Sans attente de résultats, pas d'efforts : cela signifie qu'un élève peut être totalement désengagé dans sa démarche de projet s'il s'estime incapable d'atteindre l'objectif assigné, qu'il soit le sien ou celui qu'on lui aurait donné.

- **Théories de l'autodirection et de causalité triadique**

L'injonction au projet, son élaboration, visent autant à aider l'élève à décider de son avenir qu'à l'amener à assumer des choix complexes déterminés par des normes et des contraintes qui ne dépendent pas seulement de lui. En demandant à l'élève de développer son projet personnel d'orientation, on cherche donc à le motiver tout en le poussant à l'autonomie. L'élaboration du projet personnel d'orientation est donc voulu comme un apprentissage autodirigé au sens où le définit Long (1991, cité par Carré, 2003), c'est à dire un « processus mental intentionnel dirigé par la personne, généralement accompagné et soutenu par des activités comportementales d'identification et de recherche d'information ». Cette définition peut être complétée par la qualification que Guglielmino (1977, cité par Carré, 2003) donne de l'apprenant autodirigé :

Un apprenant hautement autodirigé [...] est quelqu'un qui démontre de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans l'apprentissage ; qui accepte la responsabilité de son apprentissage et appréhende les problèmes comme des défis, non comme des obstacles, [...] qui est capable d'utiliser des compétences d'étude, d'organiser son temps et de se fixer un rythme d'apprentissage approprié et de construire un plan pour réaliser son travail ; qui aime apprendre et a tendance à être orienté vers le but.

L'autodirection est un concept qui s'articule dans un système d'interactions réciproques entre l'environnement dans lequel s'inscrit le sujet, ses caractéristiques et ses comportements et se caractérise par une double dimension : l'autodétermination et l'autorégulation (Carré, 2003).

L'autodétermination concerne le choix et la finalité de l'action, elle est le fait de se fixer par soi-même ses choix, ses actes. C'est un ensemble d'attitudes, de compétences,

d'actions autonomes (en opposition aux actions hétéronomes) produites volontairement. On parle alors d'action volitive, autonome.

L'autorégulation concerne le pilotage de l'apprentissage et se découpe en quatre temps : l'élaboration des stratégies par anticipation (se fixer un but par rapport auquel l'action sera orientée), le contrôle de la progression, l'évaluation des résultats obtenus (le feedback qui permet de comparer l'écart possible entre la situation réelle et celle visée) puis la confirmation ou la correction de la trajectoire. C'est l'aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs. C'est un moyen et une fin qui renvoie à des idées d'ajustement, de contrôle, de mise au point, en adaptant soit aux conditions extérieures, soit au résultat à obtenir, soit aux deux. L'autorégulation est donc la capacité de l'élève d'analyser ses possibilités et son environnement avant de prendre des décisions. Elle nécessite de se fixer des buts ou attentes formulés en termes d'objectifs ou de normes (endogènes ou exogènes) à respecter ou atteindre et qui, eux-mêmes seront réutilisés pour ajuster les stratégies.

Ainsi, l'autodétermination est nécessaire pour que l'élève s'investisse personnellement dans l'élaboration de son projet pour atteindre ses propres buts mais aussi pour qu'il soit capable d'autoréguler les aspects qui en permettent la conduite. L'autorégulation est quant à elle nécessaire pour maintenir, durant l'activité, une motivation autodéterminée initiale. Par conséquent, l'autodétermination est à la fois la source et la conséquence des processus autorégulés qu'il met en œuvre. Selon la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (1997) ces conduites ne sont pas le résultat de l'influence directe de l'environnement sur l'individu ni uniquement de déterminants internes mais « de l'interaction continue et réciproque avec des facteurs environnementaux (humains, socio – économiques, culturels, matériels, etc) et des caractéristiques personnelles » (Jézégou, 2014). Ces relations se réalisent sous une triple réciproque que Bandura a nommé modèle de causalité triadique : leurs forces varient et ne sont pas forcément impliquées en même temps mais l'évolution ou la modification de l'une d'elle entraîne automatiquement un changement dans la conduite.

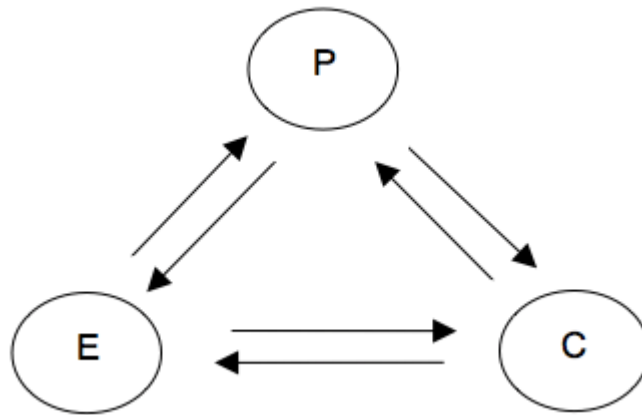


Figure 1 : Modèle de causalité triadique – Bandura (1997)

P= les déterminants ou caractéristiques personnels (l'affectif, les représentations, les facteurs internes de la personne)

E= l'environnement (contexte, situations vécues)

C= Conduites, comportement

Le sujet (P) peut agir sur son comportement (C), le comportement (C) peut influencer la personne (P), les conceptions (P) et nos conduites (C) peuvent transformer l'environnement (E) et enfin, l'environnement, les modifications situationnelles (E) ont une influence sur nos comportements (C) et modifier nos processus cognitifs ou affectifs (P).

Si les jeux d'influence peuvent changer selon les circonstances ou d'un sujet à l'autre, dès lors qu'il exerce un contrôle sur son propre fonctionnement, ses conduites et son environnement, le sujet devient agent.

1-2-3 L'élève acteur ou l'agentivité de l'élève

Selon Bandura, l'environnement peut être imposé, choisi ou construit. En déterminant ces trois types d'environnement, la théorie sociale cognitive (TSC) postule le fait que le sujet ne fait pas que subir son environnement : il peut y réagir, le choisir, le modifier, le construire. Jézégou (2014) détermine trois façons dont peut s'exprimer le sujet par le biais de son autodirection face à ces environnements :

	Expression de l'agentivité individuelle		
Environnement	Autodétermination	Autorégulation réactive	Autorégulation proactive
Imposé	X	X	
Choisi	X		X
Construit	X		X

Figure 2 : Types d'environnement et manière dont peut s'exprimer l'agentivité individuelle du sujet par le biais de son autodirection – Jézégou (2014)

Lorsque l'environnement est imposé, il s'agit de contextes, de conditions physiques ou socio structurelles sur lesquelles le sujet n'a pas ou peu de prise : il se conforme et s'ajuste aux conditions imposées mais peut se créer des conditions informelles qui répondent aux buts qu'il s'est fixé. L'environnement choisi découle des décisions que le sujet prend face à plusieurs solutions possibles qu'il est capable d'anticiper en évaluant de façon proactive les avantages et les inconvénients. Cela ne signifie pas pour autant que le sujet peut modifier l'environnement. Enfin, le troisième environnement est qualifié de construit car le fait d'en faire partie, d'y participer, contribue à le construire, à l'élaborer. Dans le contexte scolaire, il peut s'agir d'un projet collectif, d'un parcours individualisé...

Dans tous les cas, dès lors que le sujet exerce un contrôle intentionnel sur son propre fonctionnement, ses conduites et son environnement, il s'agit de ce que Bandura (1997) nomme l'agentivité, c'est-à-dire « la capacité d'un acteur intentionnel de sélectionner, d'élaborer et de réguler sa propre activité pour atteindre certains résultats ». Cette notion postule que le sujet est capable de libre-arbitre, de déterminisme, qu'il joue un rôle dans son développement personnel ; qu'il est, selon Carré (2003), « un agent pro-actif, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation, et non plus réduit au statut de creuset d'influences environnementales, sociales ou inconscientes qui le dépasseraient ». Or la centration de l'élève dans le système éducatif a pour objectif de le rendre acteur, de lui permettre d'utiliser lui-même les dispositifs, d'agir sur son apprentissage et développer progressivement autonomie et responsabilités. C'est notamment pourquoi l'enseignement agricole a érigé les lycées agricoles en lieux de vie scolaire et plus largement en lieux de vie : l'adolescent scolarisé passe le portail du lycée sans déposer ses bagages à l'entrée : il ne se transforme pas en élève dépossédé de sa condition d'adolescent, comme s'il se défaisait de ce qu'il vit ou ressent au quotidien dès lors qu'il entre dans l'établissement. Il ne vient pas seulement étudier avec plus ou moins de réussite, il est adolescent, il est sujet au lycée.

Savy (2012), doyen de l'inspection de l'enseignement agricole explique :

« C'est sans doute l'une des spécificités pédagogiques de l'enseignement agricole de considérer le jeune, ou l'adulte dans sa globalité, en s'attachant bien sûr à sa qualification professionnelle, mais en intégrant aussi la dimension culturelle, citoyenne, ainsi que l'ensemble de son développement personnel, qui inclut ces aspects physiques et sportifs. »

En considérant que l'élève peut exercer de l'influence sur ce qu'il fait, qu'il contribue à ce qui lui arrive même s'il n'en est pas le seul instigateur, qu'il est capable de réfléchir sur ses propres expériences, l'Ecole fait le postulat que l'élève est un être agentique et qu'ainsi, il devient apte à concrétiser un avenir qu'il souhaite ou tout du moins à prévenir un futur qu'il ne désire pas, c'est-à-dire apte à contribuer à la réalisation de ce qu'il est en mesure de projeter. Dès lors, le projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève est bien un acte de développement dans lequel l'agentivité du sujet s'exprime.

1-3 Problématique et hypothèses : dans quelle mesure l'élève est-il acteur de l'élaboration de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle ?

1-3-1 Problématique

Il apparaît que l'élaboration d'un projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle est une étape indispensable dans la scolarité de l'élève, étape rythmée par des impératifs institutionnels notamment par le biais des différents cycles dont le cycle de détermination qui correspond à la classe de 2^{nde} générale et technologique. Or cette injonction s'adresse à un jeune dont l'une des caractéristiques est d'être en devenir. En effet, adolescent, généralement âgé de 15 ans en 2^{nde}, il construit sa personne, son identité, sous l'effet de et en interaction avec son environnement. Il est à l'âge de tous les possibles, utilisant son énergie pour vivre le présent, entre évolution et incertitude et se cherche des repères sociaux, identitaires.

Si former un projet personnel n'est pas quelque chose qui se fait sur ordre, sur commande, mais quelque chose qui se développe pour soi, pour quoi il faut trouver du sens, l'injonction institutionnelle « Ayez un projet, formulez un projet ! » prend le risque que l'élève fasse des choix parce qu'on les lui impose, simplement pour répondre à l'attente forte et impérative ponctuée par une échéance proche, à savoir la fin de l'année scolaire. Le

centrage sur l'élève est donc indispensable pour l'aider à s'engager dans l'élaboration du projet d'orientation qui deviendra le sien, pour l'aider à s'y maintenir et à persister dans l'action jusqu'à atteindre son but, dut-il être confirmé ou changer radicalement en cours de route. Cela induit de prendre en compte l'élève tel qu'il est, une personne toute entière qui apprend mais sait déjà beaucoup de choses et qui porte en lui des savoirs, des compétences, des potentialités, des sentiments. Or nous l'avons vu, le projet personnel, dans sa définition et dans ce que l'on attend qu'il soit, traduit la volonté d'un sujet, sa motivation, sa détermination à être en faisant : c'est un outil de réalisation qui exprime ce qu'il souhaite faire et devenir, en s'affranchissant de l'environnement imposé. Le projet doit donc contribuer à la construction identitaire de l'élève, dans l'environnement (espace de régulation et d'accomplissement) qu'est le lycée. En le développant, le jeune met en place des stratégies dans lesquelles il se voit faire ce qu'il a prévu et qui lui semble négociable pour lui.

L'accompagnement des équipes éducatives pour aider le jeune à développer son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, projet envisagé dans une perspective de quête d'autonomie et de responsabilités, donc d'autodirection, pousse à se demander si l'élève est agent ou s'il ne fait que répondre à l'injonction, alors qu'il est à une étape de sa scolarité où il doit vivre en même temps une phase d'adaptation (le passage du collège au lycée) et de détermination. En effet, élaborer un projet personnel d'orientation, c'est chercher, si ce n'est trouver, un sens aux apprentissages, c'est se poser la question de ses raisons d'apprendre, de ses envies et de ses capacités. On peut donc se demander, au vu de ces éléments :

Dans quelle mesure l'élève est-il acteur de l'élaboration de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle ?

1-3-2 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'attente de résultat

Selon Bandura (1997), les cognitions (processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance) jouent le rôle de médiateur entre l'environnement et les comportements. Parmi ces cognitions, le sentiment d'efficacité personnelle (aussi nommé

par différents auteurs efficacité personnelle perçue, croyances d'efficacité personnelle ou encore auto-efficacité) constitue le vecteur clé de l'action humaine, c'est-à-dire de l'agentivité. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) concerne « les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence [...] forment le fondement de l'agentivité humaine », c'est-à-dire que le sujet porte des jugements personnels sur ses propres capacités d'action en fonction des croyances qu'il s'en fait. Ces croyances en sa propre efficacité ont une incidence sur les activités du sujet : comment il pense, se motive, se comporte, ce qu'il ressent.

Pour cerner le concept du SEP, il faut tout d'abord le distinguer de l'estime de soi. Ces deux concepts ne sont pas interchangeables car ils ne représentent pas le même phénomène. Le SEP concerne les évaluations par le sujet de ses aptitudes personnelles tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Par exemple, une personne peut se sentir inefficace dans une activité donnée sans que cela affecte son estime de soi si elle n'engage pas sa valeur personnelle dans l'activité.

D'après la théorie de Bandura, le SEP se construit et évolue à partir :

- des expériences vécues (performances, réussites et échecs antérieurs) et intériorisées par le sujet : les performances, réussites et échecs antérieurs servent d'indicateurs de capacité au sujet et donc modulent son sentiment d'efficacité personnelle,
- des expériences vicariantes (apprentissage social), c'est-à-dire en regardant faire, en comparant les performances réalisées par des pairs,
- la persuasion verbale par autrui, dépendamment de la crédibilité et/ou de la valeur accordée à autrui
- et les états émotionnels ressentis.

Bandura postule qu'un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des sujets aux mêmes aptitudes, ou un même sujet dans deux situations différentes, peuvent obtenir des résultats différents selon leur sentiment d'efficacité personnelle. En effet, si le sujet n'est pas convaincu qu'il peut obtenir les résultats qu'il souhaite grâce à ses propres actions, il aura peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés et donc peu de chances d'atteindre les buts qu'il se sera fixé. Inversement, s'il a un sentiment élevé de sa capacité à réaliser l'objectif visé, il mettra tout en œuvre pour y arriver. Aussi, les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt qu'ils ne les évitent. Elles se fixent des objectifs stimulants, s'impliquent durablement pour les atteindre et adoptent des stratégies de régulation ou augmentent leurs efforts lorsqu'elles font face à des obstacles.

Pour Carré (2003), le SEP intervient dans les processus d'autorégulation et d'autodétermination et donc influe sur l'autodirection.

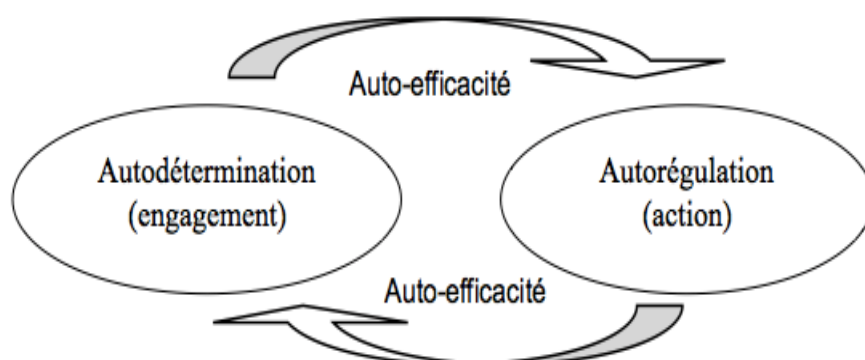


Figure 3: L'autodirection et ses dimensions

L'autodétermination revêt un caractère pré-comportemental et l'autorégulation est volitionnelle. Complémentaires, elles sont liées par le sentiment d'efficacité personnelle. Selon sa théorie, les croyances d'efficacité personnelle exercent une influence sur les buts fixés, influencent les choix d'activités orientés vers ces buts, la mobilisation de l'effort et la persistance face aux obstacles et influencent également la compétence et l'efficacité pour résoudre des problèmes et prendre des décisions.

Il apparaît donc que le sentiment d'efficacité personnelle influe sur :

- les buts que se fixe le sujet
- son engagement dans l'action qui y mène (motivation intrinsèque)
- l'autorégulation dont le sujet peut faire preuve.

Si Bandura met surtout l'accent sur le rôle des sentiments d'efficacité dans l'autorégulation du comportement pour atteindre des objectifs fixés, il prend aussi en compte les attentes de résultats, autre composante majeure de la TSC, qui correspondent aux croyances d'un sujet que certains comportements peuvent lui permettre d'atteindre des résultats visés, c'est-à-dire qu'elles sont un jugement sur les conséquences probables de ces comportements. Bandura (1997) distingue le SEP qui porte sur les comportements, actions qui permettent de réaliser des performances et l'attente de résultat (AR) qui est l'anticipation des conséquences du comportement ou de la performance, action qui permet d'atteindre une résultat (tel qu'un trophée, une récompense, une reconnaissance sociale). Se basant sur les travaux de Lent (2008), François (2009) détermine deux niveaux à l'AR : elle peut concerner les croyances que certains comportements mènent à des performances attendues ou les

croyances que la performance a des conséquences attendues (résultats). Dans ces deux cas, il s'agit bien des croyances portées sur les conséquences probables d'une action (comportement ou performance). L'attente de résultats porte sur les résultats matériels (notes, évaluations scolaires), les résultats sociaux (reconnaissance) et les résultats auto-évaluatifs (satisfaction, par exemple). Pour Bandura, les attentes de résultat se constituent comme le SEP à partir des expériences vécues par le sujet et aussi par observation vicariante.

1-3-3 Hypothèses

Considérant l'influence du SEP sur les processus d'autorégulation et d'autodétermination qui fondent l'autodirection, c'est-à-dire dans ce contexte, l'élaboration du projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, on peut penser que l'élève dont les sentiments d'efficacité personnelle sont faibles peine à s'engager dans le processus et de ce fait, n'est pas acteur. A contrario, l'élève dont les SEP seraient élevés serait plus investi.

Associées aux attentes de résultats relatives aux buts que se serait fixé l'élève, des croyances fortes en matières d'efficacité personnelle susciteraient des états plus ou moins agentiques :

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
SEP élevé	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfactions personnelles
SEP faible	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Figure 4 : Interactions entre le SEP et les attentes de résultat

Les hypothèses que cette recherche se propose de vérifier sont donc celles-ci :

- Un faible SEP influence négativement l'engagement de l'élève dans l'élaboration de son projet personnelle d'orientation scolaire et professionnelle, tant au niveau des buts qu'il se fixe que dans les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir.
- Un SEP élevé influence positivement l'engagement de l'élève dans les mêmes domaines.

- Un faible SEP associé à une faible attente de résultats fait courir le risque que l'élève se désengage de son projet ; et un SEP élevé associé à une forte attente de résultats pousse l'élève à s'engager plus activement.

2- Cadre méthodologique de la recherche

Cette deuxième partie présente le cadre méthodologique de recherche : D'une part le terrain de recherche, c'est-à-dire la classe de 2nde GT 3 du lycée d'enseignement général et technique agricole de Montardon, d'autre part le choix des outils et leurs modalités d'analyse.

2-1 La classe de 2nde 3, au LEGTA de Montardon (64)

2-1-1 Le lycée agricole de Montardon

En région Nouvelle Aquitaine, l'enseignement public agricole, c'est 9553 élèves répartis dans les 22 Etablissements Publics Locaux d'Enseignement Agricole (EPLEFPA) regroupant 37 lycées (lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) et lycées professionnels agricoles (LPA)), 13 centres de formation d'apprentis agricoles (CFAA) et 19 centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA).

L'EPLEFPA des Pyrénées Atlantiques est composé du Lycée Agricole de Pau-Montardon, du LPA d'Oloron, du LPA d'Orthez, le CFAA et le CFPPA ainsi que les exploitations de Montardon, Oloron et Orthez. Le LEGTA est situé à Montardon, au nord de Pau. Etablissement à taille humaine, construit en 1964, il compte aujourd'hui 498 élèves (dont 270 internes soit 56%) et étudiants répartis dans 18 classes, de la seconde Générale et Technologique (avec enseignement d'exploration Ecologie, Agronomie, Territoire et Développement Durable (EATDD)) au Brevet de Technicien Supérieur Agricole. Le cycle de détermination accueille 129 élèves répartis dans quatre classes. Ils peuvent s'orienter dans les deux filières proposées au lycée que sont la filière Scientifique et la filière Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (option Service en Milieu Rural (SMR)),

productions agricoles (PA), transformation et aménagements et valorisation des espaces) ou choisir d'autres voies de formation, au sein ou à l'extérieur de l'EPL. La poursuite d'études au lycée est possible en BTSA (Analyse Conduite et Stratégie de l'Entreprise agricole, Aménagements Paysagers ou Productions Animales).

Une section sportive rugby est ouverte aux élèves de la 2^{nde} au BTS permettant de présenter l'option Rugby dans les filières S et STAV. Les options hippologie-équitation, arts visuels et musique sont également accessibles dès la 2^{nde} et peuvent être présentées au baccalauréat.

Le recrutement est favorisé par les taux de réussite aux examens (voir Annexe 1) des différentes filières du lycée qui bénéficie de plus d'une excellente réputation dans le bassin palois : de nombreux dirigeants d'exploitations et de grands groupes étant passés par le lycée. On constate également que de nombreux élèves ou étudiants sont fils ou neveux/nieces d'anciens élèves.

Pour l'année scolaire 2016-2017, le choix a été fait de recourir à un service civique pour venir renforcer les équipes de vie scolaire et d'ESC. En effet, les missions qui lui sont dévolues sont multiples : soutien et appui technologique aux enseignants d'ESC pour l'animation des activités périscolaires et l'option arts visuels, mais surtout accompagnement personnalisé en étude les lundis, mardis et jeudis de 15h30 à 17h30 et tous les soirs de 18h à 19h sous la forme d'une aide à la méthodologie et l'organisation du travail.

2-1-2 La classe de 2^{nde} 3

La classe de 2^{nde} 3 du lycée agricole de Montardon comptait à la rentrée de septembre 2016 33 élèves mais n'en compte plus que 32 depuis les vacances de Toussaint, un élève ayant démissionné. Les 32 élèves, soit 14 filles et 18 garçons (44%-56%) proviennent de dix-huit collèges différents dans un rayon de 40 km, exception faite de 3 élèves qui arrivent d'autres régions (2 Occitanie, 1 Bourgogne- Franche-Comté). Une élève n'a pas obtenu le diplôme national du brevet (DNB) et 25 élèves (soit 78%) ont obtenu une mention Assez Bien ou supérieure. 22 élèves, 10 filles et 12 garçons, soit 68% des élèves de la classe sont internes. 10 élèves dont 2 filles sont inscrits à l'option rugby, 5 filles sont inscrites à l'option équitation, 2 garçons ont choisi l'option arts visuels, et enfin 1 fille a choisi l'option musique.

La professeure principale, enseignante en Physique-Chimie, est professeure principale depuis plusieurs années et travaille en partenariat avec les deux conseillères principales d'orientation (CPE) pour le suivi individualisé des élèves, notamment en matière d'orientation. Un bilan mi-trimestriel est réalisé avec l'équipe pédagogique, la CPE et le proviseur-adjoint afin de faire un premier point sur les résultats et le comportement attendus des élèves. Le bilan est envoyé aux responsables légaux. C'est notamment l'occasion de proposer aux élèves repérés de participer à l'aide méthodologique. Ce soutien est basé sur le volontariat et n'est pas imposé aux élèves mais il peut leur être conseillé ou bien ils peuvent eux-mêmes en faire la demande, laquelle est de fait honorée. Les élèves choisissent librement la séance (1 heure hebdomadaire) à laquelle ils participent et s'engagent pour le trimestre.

La moyenne générale de la classe pour le 1^{er} trimestre était de 12,04, avec des moyennes comprises entre 8,45 et 15,66.

Au 2^{ème} trimestre, la moyenne générale s'est maintenue à 11,92, avec des moyennes comprises entre 5,49 et 15,84.

2-2 Méthodologie : choix des outils et modalités d'analyse

L'objectif de ce travail est d'appréhender la façon dont le sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'efficacité ressenti rend l'élève plus ou moins acteur de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle. L'analyse se basera à la fois sur des entretiens individuels et les réponses compilées d'un questionnaire, en croisant les données. Pour cela, j'ai choisi d'utiliser deux sortes de matériaux : d'une part l'entretien individualisé, outil commun et régulier dans l'accompagnement et le suivi de l'élève, notamment au sujet de son orientation, et d'autre part un questionnaire communiqué à chaque élève. Ainsi, l'analyse portera sur des éléments objectifs, quantitatifs, et sur des éléments subjectifs, qualitatifs.

2.2.1 Entretiens individuels

Les entretiens ont eu lieu dans le cadre du suivi individualisé des élèves, conduits en binôme avec la professeure principale. Les rendez-vous étaient pris à l'avance. Dans la mesure où ces entretiens étaient obligatoires puisqu'ils préfiguraient le suivi de l'élève pour

son projet d'orientation et qu'ils n'avaient pas lieu dans un endroit neutre mais dans mon bureau, ils ont tous été menés autour d'une table ronde, moins formelle, moins intimidante, de façon à casser l'aspect hiérarchisé de la rencontre. D'une durée de 30 minutes chacun, les premiers entretiens pour le suivi étaient de type semi-directif, c'est à dire qu'après nous être présentées et avoir rappelé à l'élève l'objet de l'entretien, nous avons alterné questions assez fermées et questions qui entraînaient des réponses plus ouvertes. Mon objectif était de mener l'entretien sous la forme d'une sorte de conversation, de façon à ce que les élèves reçus n'aient pas l'impression de passer un test ou de subir un jugement mais plutôt les amener à se sentir en confiance.

Nous avons constitué une trame d'entretien dans le sens où nous avons préparé une série de questions à poser, à commencer par celles que nous jugions plus propices à mettre à l'aise. Elles servaient d'introduction et pouvaient varier selon l'élève entretenu (nous avons adapté les entrées en matière selon la personnalité de l'élève afin de le mettre à l'aise). Toutefois, toutes amenaient à discuter du travail scolaire et du projet d'orientation de l'élève. Les questions permettaient de rebondir ou de revenir au sujet lorsque la discussion s'en éloignait ou s'essoufflait. Nous souhaitons que ce premier entretien permette à la fois de faire le point sur le début d'année de l'élève, tant au sujet de son intégration ressentie qu'au sujet de son projet d'orientation.

Le premier temps de l'entretien était donc réservé aux ressentis de l'élève : son intégration au lycée, la façon dont il vivait le passage du collège au lycée. Le second temps touchait à l'organisation du travail et les résultats scolaires. Enfin, le dernier temps était consacré au projet de l'élève (métier, études envisagées ou pas), temps durant lequel il pouvait s'exprimer très librement et développer ses choix, ses goûts, sa motivation (voir Annexe 2).

Les questions portaient surtout sur les comportements, les habitudes et le ressenti de l'élève. De ce fait, nous avons toujours précisé dès le départ qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et avons fait attention à faire preuve d'écoute active en respectant plusieurs points : nous avons respecté et donné de la place aux silences, et reformulé les propos de l'élève afin de nous assurer (lui et nous) que nous avons bien compris ses dires.

Si ce premier entretien m'a permis de recueillir les premières données, il a également amorcé le suivi individuel des élèves. En effet, d'autres entretiens ont eu lieu tout au long de l'année, pour accompagner chaque élève, aider au projet, parfois proposer des stages immersions et faire le point sur la scolarité et les vœux d'orientation. Il nous paraissait peu pertinent de recevoir les élèves pour le suivi individualisé et en parallèle pour mener des

entretiens qui leur auraient paru faire doublon puisque les sujets étaient abordés dans les deux cas.

2.2.2 Le questionnaire

Pour compléter les informations recueillies lors des entretiens individuels et afin de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de manière chiffrée, j'ai choisi d'utiliser un questionnaire (voir Annexe 3) : en effet, il offre plusieurs avantages. Il permet de questionner de façon systématique plusieurs personnes tout en leur laissant la liberté de choisir quand et en combien de temps y répondre. Il a également pour atout de favoriser des réponses sincères qui ne seraient pas influencées par un entretien puisqu'ayant côtoyé les sujets, qui plus est élèves interrogés par une CPE donc potentiellement orientés par le désir de « bien répondre », j'ai craint qu'ils ne soient tentés d'apporter des réponses formatées ou qu'ils pensaient « attendues ». Cela permettait également de mettre les réponses obtenues en comparaison avec celles des entretiens individuels.

Le questionnaire intitulé « Mon sentiment d'efficacité » est présenté sous forme papier est divisé en 38 questions fermées aux réponses préalablement définies permettant un traitement quantitatif facile. Les échelles d'évaluation sont de type Likert et permettent d'évaluer l'adhésion aux affirmations proposées. Gosling (1996) explique qu'en quatre et six points, elles obligent les répondants à trancher tout en permettant de nuancer : il n'est pas possible de donner une réponse qui exprime l'indifférence ni la neutralité face à l'affirmation proposée. J'ai donc choisi de proposer six réponses graduées parmi lesquelles il ne fallait en choisir qu'une :

1. Je me sens capable d'exprimer mes sentiments					
○	○	○	○	○	○
1 (très faible)	2 (faible)	3 (médiocre/moyen)	4 (modéré)	5 (élevé)	6 (très élevé)

Figure 5 : Modèle des questions - Echelle de Likert

Le questionnaire a été présenté durant une heure de vie de classe. J'ai expliqué aux élèves que dans le cadre de mon mémoire, je cherchais à savoir comment ils se sentaient face à diverses tâches ou situations. Je leur ai expliqué la différence entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'efficacité, c'est-à-dire que ne pas se sentir capable ne signifiait pas qu'on ne l'était pas, et inversement mais que le ressenti personnel pouvait avoir une

incidence sur nos actions. C'était aussi une façon de chercher à mieux les comprendre et les aider au mieux dans le suivi de leur scolarité et leur projet d'orientation. Les élèves se sont montrés intéressés et ont posé des questions d'explicitation. Ils ont par ailleurs très vite compris la nuance entre se sentir capable et être capable, donnant des exemples de vie courante pour appuyer leurs échanges. Ces échanges, en plus de la lecture et l'explicitation de chaque question a permis aux élèves de s'appropriier le questionnaire et m'a permis de vérifier si l'intitulé des questions était clair et compréhensible, sans confusion ou interprétation contraire possibles. Les questions ayant trait au ressenti des élèves, donc à quelque chose de personnel, je leur ai donné deux semaines pour me le restituer, avec pour consigne de le renseigner de façon individuelle et lorsqu'ils seraient au calme. Je leur ai laissé le choix de me rendre le questionnaire anonymé ou pas. Sur les 28 répondants, tous ont noté leur nom sur le document rendu.

Les questions (items) sont regroupées par thèmes. Chaque thème réunit des items qui entretiennent un rapport avec l'attitude mesurée, c'est-à-dire avec le sentiment d'efficacité personnelle généralement exprimé sous la formule « Je me sens capable ».

- Affirmation de soi : regroupe des questions telles que : Je me sens capable d'exprimer mes sentiments, je me sens capable de dire que je ne suis pas d'accord, je me sens capable de poser des questions quand je ne sais pas, je me sens capable de poser des questions quand je ne comprends pas, etc.
- Organisation du travail : regroupe par exemple : Je me sens capable de prendre mon cours de façon claire et organisée, je me sens capable d'organiser mon temps de travail en étude et/ou le soir, je me sens capable de travailler seul/en autonomie pour faire mes devoirs, etc.
- Attente de résultats : réunit des items tels que : Je me sens capable d'avoir de meilleures notes, je me sens capable de réussir mon année de 2^{nde}, je me sens capable de réussir mes études, avant un contrôle, si j'ai appris ma leçon, je me sens capable de le réussir, etc.
- Relever des défis sportifs
- Relever des défis scolaires se rapporte à l'idée de se sentir capable de relever des défis imposés par des sources externes, à la différence des objectifs que l'on se fixe intérieurement.
- Orientation : réunit quant à lui des items tels que Je pourrais choisir une filière si je me sens capable de réussir dans celle-ci, je me sens capable de faire des études

pour exercer le métier que j'aimerais faire, je pense que j'arriverai à faire le métier qui me fait envie, etc.

Chaque élève a été invité à émettre un jugement, c'est-à-dire à évaluer le degré de sa réponse sur l'échelle proposée, en cochant la case qui convenait en regard de chaque proposition.

Un score est attribué à chaque proposition, la même logique est appliquée à l'ensemble du questionnaire. Pour faciliter les calculs et les analyses tout en conservant la cohérence de l'échelle, les scores 1 à 6 ont été comptabilisés comme suit :

1 Très faible	2 Faible	3 Médiocre/Moyen	4 Modéré	5 Elevé	6 Très élevé
0	0,2	0,4	0,6	0,8	1

Figure 6 : Correspondance des scores

En effet, l'échelle a été conçue pour empêcher les répondants de donner des réponses neutres : 3 (0.4) est donc inférieur à la moyenne (0.5) et 4 (0.6) est supérieur à la moyenne. Le score d'un thème correspond à la moyenne des scores des items le composant.

2-2-3 Données complémentaires

En complément, pour affiner la recherche, des informations relatives à la scolarité et au statut des élèves ont été prises en compte pour être croisées avec les données recueillies. Les informations (voir Annexe 4) ont trait à la scolarité des élèves et à leur parcours actuel au lycée :

- Le sexe (mentionné Fille/Garçon)
- Le régime (demi-pensionnaire (DP), interne (I). Il n'y a pas d'externe)
- L'obtention du DNB en 3^{ème} et la mention afférente
- L'inscription aux options facultatives (Rugby, équitation, arts visuels, musique)
- La participation à l'aide méthodologique
- Le plan de classe
- Les résultats scolaires (moyenne générale, moyenne disciplinaire) du 1^{er} et du 2^{ème} trimestre.

2-3 Résultats

2-3-1 Données récoltées lors des entretiens

23 élèves disent avoir eux-mêmes choisi leur stage en classe de 3^{ème}. A contrario, 4 estiment ne pas avoir eu le choix et avoir suivi ce qui leur était conseillé par leur entourage.

Sur 28 élèves, 18 ont une idée du métier qu'ils souhaitent faire : 7 (uniquement des garçons) souhaitent devenir agriculteurs en reprenant l'exploitation familiale, 3 souhaitent devenir vétérinaires, 2 soigneurs animaliers, 1 architecte, 1 paysagiste, 1 garde forestier, 1 assistant vétérinaire, 1 policier, 1 maître-chien. 10 ne savent pas. Les 7 garçons qui souhaitent devenir agriculteurs participent aux travaux de leur exploitation et se projettent de façon concrète dans le métier : il est intéressant de noter que lorsqu'ils ont parlé du métier, ils ont très souvent utilisé le pronom « on » (voir Annexe 5) marquant de ce fait leur sentiment d'appartenance. A contrario, les élèves envisageant un autre métier (vétérinaire, policier, etc) disaient « ils », « un vétérinaire, ça... », « c'est »...

22 élèves souhaitent poursuivre leur scolarité au lycée de Montardon : 9 aimeraient poursuivre en filière STAV, 13 en filière S. 5 élèves disent ne pas savoir dans quelle filière s'orienter, 1 souhaite partir dans la voie professionnelle. Il est à noter que tous les élèves souhaitant continuer en STAV ont un projet métier. A contrario, parmi les 13 élèves intéressés par la filière S, seulement 5 ont un projet professionnel. Il ressort des entretiens que la volonté de passer en 1^{ère} S est fondée sur le goût pour les matières scientifiques et les considérations relatives à la filière : « Ça va m'ouvrir toutes les portes », « C'est ce qu'il faut choisir quand on ne sait pas quoi faire » (voir Annexe 5).

2-3-2 Retour des questionnaires

Sur 32 élèves consultés, 28 ont accepté de répondre au questionnaire, soit 87%. Tous ont noté leur nom sur le document rendu. Parmi les quatre qui ne se sont pas prononcés, une élève était hospitalisée depuis plusieurs mois, un élève a dit avoir perdu son questionnaire et les deux autres ont dit avoir oublié. Ces quatre élèves ne sont donc pas comptabilisés dans les résultats bien que le suivi individuel (entretiens, bilans, conseils, organisation de stages

immersion) a été réalisé avec chacun d’eux pour les accompagner et les aider dans l’élaboration de leur projet et leur choix d’orientation.

3- Synthèse et Analyse des résultats

3-1 Synthèse des résultats : Diagrammes récapitulatifs

Les tableaux et diagrammes ci-dessous synthétisent les résultats. Ils reprennent et croisent les réponses aux questions des entretiens individuels avec les élèves et celles du questionnaire. Le choix des graphiques affichant une combinaison d’histogrammes et de courbes comme comparateurs multidimensionnels se justifie par la volonté de mettre en évidence les tendances qui se dégagent tout en variant les sous-totaux, sans perdre en lisibilité.

	Total	Internes	DP	Mention DNB \geq AB	Projet orientation	Projet métier	Aide méthodologique
Filles	13	8	5	10	11	4	4
Garçons	15	12	3	9	12	14	3
Total	28	20	8	19	23	18	7

Figure 7 : Tableau récapitulatif Filles-Garçons

Parmi les 7 élèves inscrits en aide méthodologique, 5 se sont manifestés d’eux-mêmes dans le courant du 1^{er} trimestre, avant le bilan mi-trimestriel. Les 2 autres ont répondu favorablement à la suggestion de l’équipe pédagogique et ont renouvelé d’eux-mêmes leur engagement au fil de l’année.

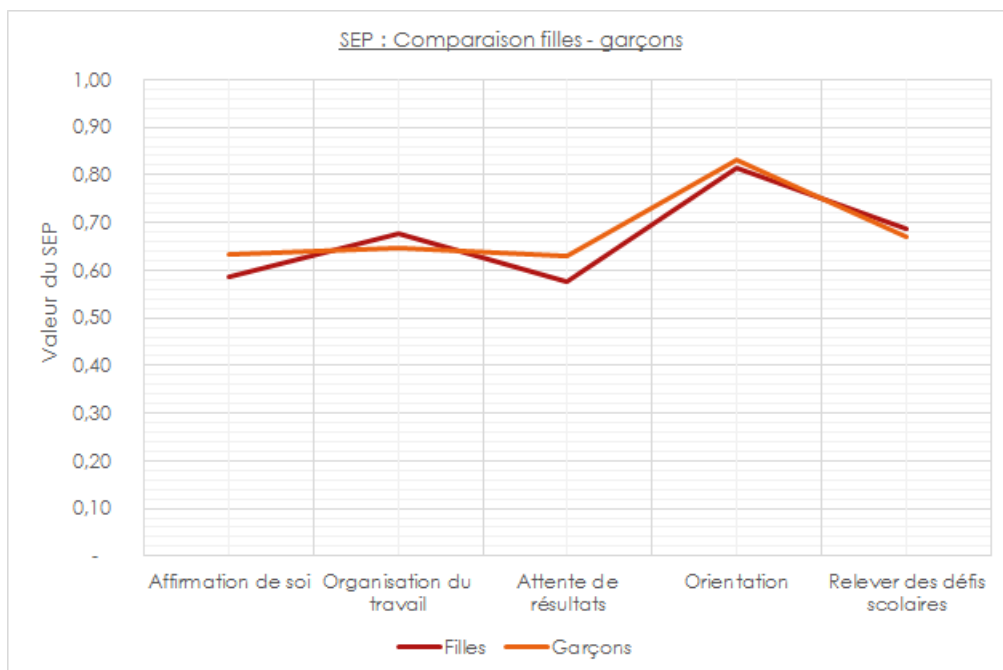


Figure 8 : SEP Comparaison Filles-Garçons

On remarque que le SEP des filles de la classe est supérieur à celui des garçons lorsqu'il s'agit d'organiser son travail scolaire mais que leur attente de résultats est plus faible. Or, la moyenne générale des filles au 1^{er} trimestre est de 12,7 contre 11,7 pour les garçons. Il semble donc qu'elles se sentent globalement moins capables de réussir scolairement que les garçons, indépendamment de leurs résultats. Paradoxalement, elles se sentent efficaces pour organiser leur travail personnel et leurs apprentissages scolaires ainsi que pour relever des défis scolaires mais doutent des résultats qu'elles obtiendront malgré cela alors que les garçons se sentent moins efficaces dans leurs organisation et apprentissages mais attendent de meilleurs résultats.

59% des élèves de la classe pensent pouvoir réussir leur année de 2^{nde}. Par réussir, on entend ici réussir scolairement selon la réponse donnée à la question 22 « Je me sens capable de réussir mon année de 2^{nde} » explicitée par les témoignages des élèves reçus en entretiens individuels : c'est-à-dire « passer en classe supérieure avec l'avis favorable du conseil de classe », « obtenir des résultats scolaires satisfaisants », « c'est quand les profs disent que c'est du bon travail même si peut mieux faire », « avoir la moyenne », « avoir plus de 14 de moyenne générale toute l'année », « réussir mon année, c'est si le conseil de classe dit que je peux passer dans la 1^{ère} que j'ai choisie ». Parmi les 12 élèves qui ne pensent pas pouvoir la réussir, 7 ont à l'issue du 1^{er} trimestre une moyenne générale comprise entre 8,5/20 et 11,5/20. Les deux tableaux qui suivent présentent la comparaison du score de sentiment d'efficacité personnelle de ces deux catégories d'élèves.



Figure 9 : SEP de réussite de la 2^{nde}

En comparant les deux catégories d'élèves, on constate des écarts importants dans le thème « Je me sens capable de relever des défis scolaires » dans les matières aimées et celles jugées faciles. Les matières jugées difficiles montrent un écart moindre mais qui restent positif pour les élèves se sentant capables de réussir leur année de 2^{nde}. Concernant les élèves qui ne s'en sentent pas capables, le score est 0,48 soit très légèrement négatif. En effet, on remarque que si les élèves qui ne se sentent pas capables de réussir leur année de 2^{nde} ont un sentiment d'efficacité plutôt positif lorsqu'il s'agit de se fixer et atteindre des objectifs dans les matières qu'ils aiment ou qu'ils trouvent faciles, il en va tout autrement dès qu'il s'agit de matières qu'ils n'aiment pas ou qu'ils jugent difficiles. Cette fluctuation, même si les taux sont supérieurs, se retrouve chez les élèves qui se sentent capables de réussir la 2^{nde}. Catégories confondues, tous les élèves se montrent insatisfaits des résultats (notes) qu'ils

obtiennent dans les matières qu'ils n'aiment pas ou qu'ils jugent difficiles, signe que le rapport qu'ils entretiennent avec la matière n'exclut pas qu'ils en attendent des résultats.

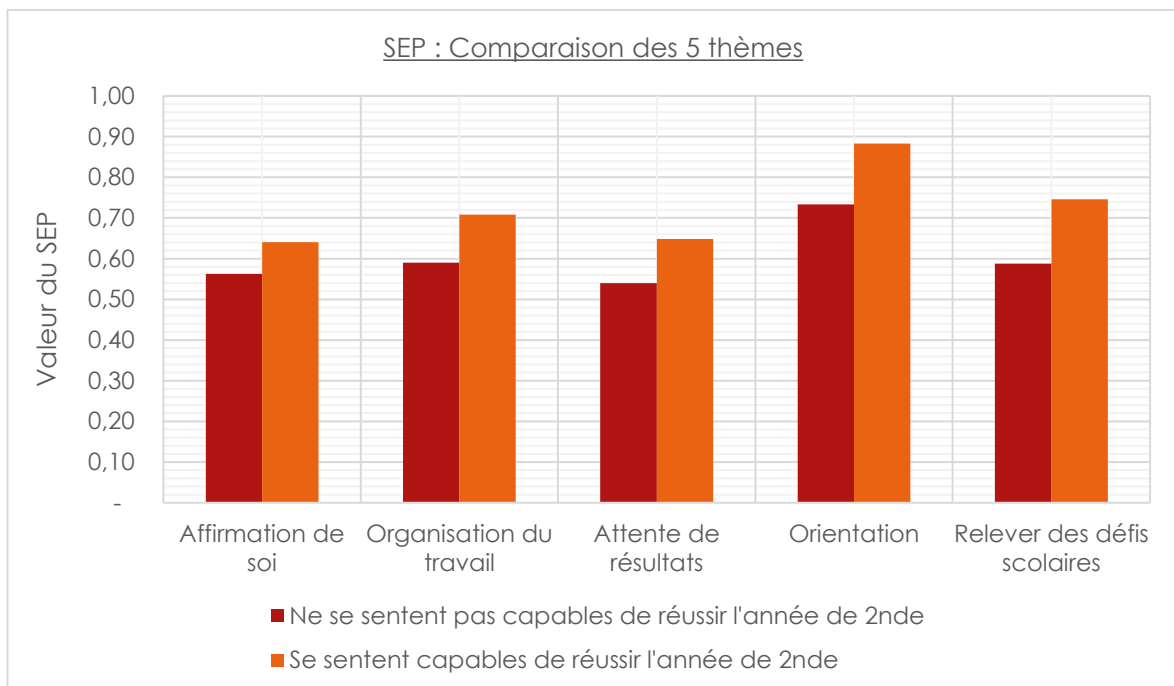


Figure 10 : SEP : Comparaison des 5 thèmes

Les tableaux qui suivent présentent les données traitées selon les vœux d'orientation scolaire exprimés par les élèves au moment de l'enquête.

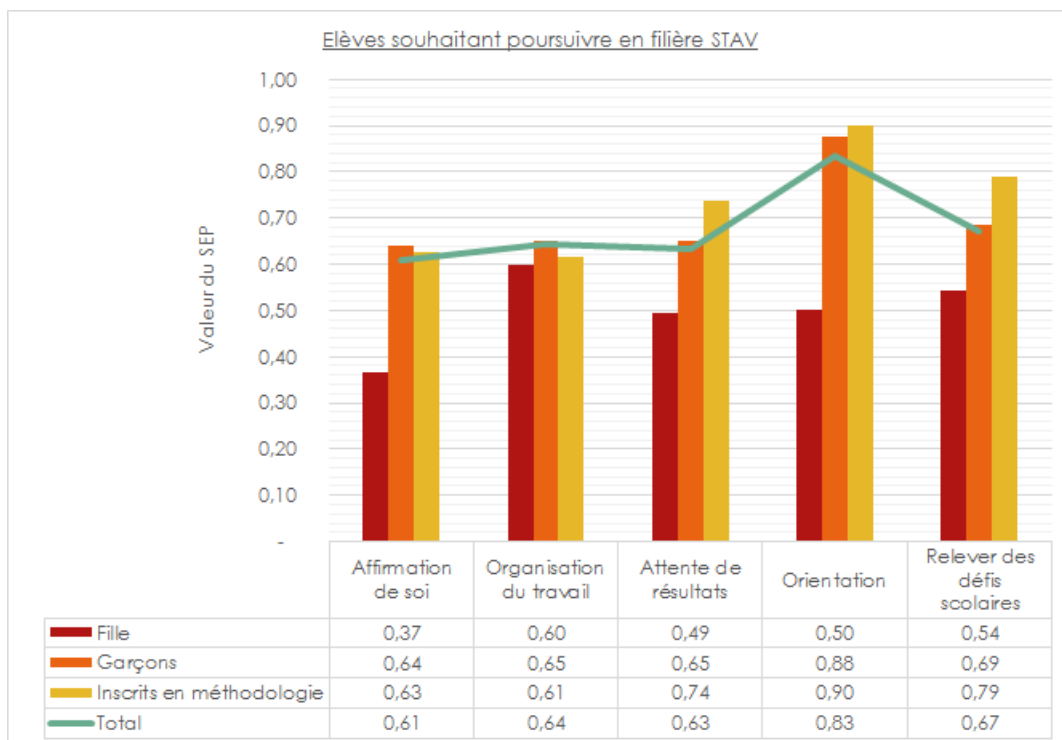


Figure 11 : Elèves souhaitant poursuivre en filière STAV

Il s'agit d'une seule fille et 8 garçons dont 2 sont inscrits en méthodologie. Tous ont un projet métier (soigneur animalier et reprises d'exploitation). Il est à noter que ces 9 élèves ont déjà choisi l'enseignement à initiative locale (EIL) qu'ils souhaitent suivre en 1^{ère} STAV : tous envisagent l'option Productions agricoles. Les 8 garçons qui souhaitent reprendre une exploitation familiale ont déjà pour habitude, depuis plusieurs années, d'aider aux travaux agricoles et se sentent compétents (voire très compétents). Ils envisagent une poursuite d'études en filière technologique plutôt que professionnelle afin d'acquérir des savoirs plus théoriques que professionnelles. Tous envisagent un BTS et 5 d'entre eux n'excluent pas de préparer une licence professionnelle.

Les moyennes générales sont comprises entre 9,1/20 et 14,37/20 au premier trimestre.

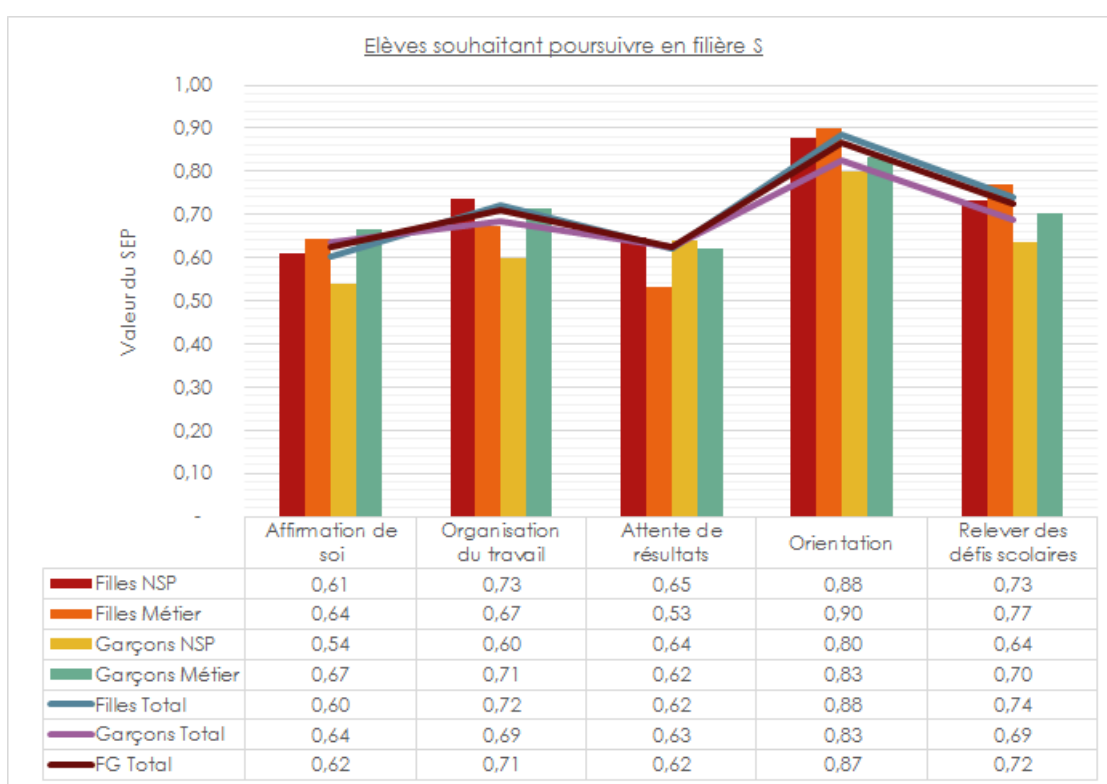


Figure 12 : Elèves souhaitant poursuivre en filière S

Sur 9 filles exprimant le souhait de passer en 1^{ère} S, 7 n'ont aucune idée du métier qu'elles aimeraient faire par la suite. Les entretiens ont permis d'explicitier leur choix « *Les matières scientifiques sont les matières dans lesquelles j'ai les meilleurs résultats* », « *J'aime les matières scientifiques* » (5 occurrences), « *parce que ça ouvre toutes les portes* », « *parce qu'après, je pourrais faire tout ce que je veux* », toutes considèrent que la filière scientifique est « *la meilleure filière pour réussir à l'école* ». Face aux filles ayant une idée du métier qu'elles souhaitent faire et qui justifient leur orientation par cet objectif qu'elles se sont fixées, elles obtiennent un score plus élevé dans la catégorie « Attente de

résultats ». Cela s'explique notamment par le fait que les filles « à métier » expriment leur crainte de ne pas parvenir à exercer le métier qu'elles visent car « *les études sont très longues* », « *j'ai peur que ce soit trop dur* », « *je suis stressée* ». Il apparaît dans les entretiens que le champ lexical de l'angoisse est présent pour ces élèves alors qu'il ne l'est pas du tout pour les premières qui envisagent leur orientation comme l'accession à une filière prestigieuse.

3-2 Analyse des résultats

3-2-1 Un point sur le projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève

Il est difficile de définir ce que doit impérativement contenir le projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève de 2^{nde} GT. En effet, il arrive tout naturellement que ces adolescents ne sachent pas encore quel métier choisir, ni quelle sera la durée de leurs études ou l'orientation qu'elles prendront. Toutefois, au regard de ce qui a été déterminé en 1^{ère} partie, sans que la liste ne soit exhaustive ni chacun des items obligatoires, on peut dire qu'un projet personnel bien avancé peut comprendre :

- Le projet d'orientation à court terme (vœu d'orientation en 1^{ère})
- Les moyens mis en œuvre durant l'année pour y parvenir, c'est-à-dire la recherche de solutions ou d'appuis, comme par exemple la participation à l'aide méthodologique, le soutien scolaire, l'organisation du travail autonome en étude, une contractualisation, etc
- La connaissance de soi (goûts, compétences, capacités, mobilité)
- L'information relative aux filières existantes, les poursuites d'études possibles, le contexte socio-économique local
- Le projet métier ou tout du moins une idée de métier.

Dès le mois de septembre, les élèves de cette classe avaient pour la majorité d'entre eux une idée de ce qu'ils souhaitaient faire en 1^{ère} ou à plus long terme. Sur les 28 élèves qui ont répondu au questionnaire, seulement 2 n'avaient aucune idée à la fois de leur orientation scolaire en fin de 2^{nde} et du métier qu'ils aimeraient faire. Cela s'explique notamment par le

fait que le projet est encadré et intégré aux enseignements au collège, dès la 5^{ème} mais plus spécifiquement en 4^{ème} et 3^{ème} et que les élèves arrivent avec une idée, même si celle-ci peut être amenée à évoluer en cours d'année.

3-2-2 Le SEP, l'attente de résultat et l'autodirection

Pour rappel, le SEP ne concerne pas le nombre d'aptitudes possédées mais ce que le sujet croit pouvoir en faire dans des situations variées.

Selon l'approche sociocognitive, la manière dont le sujet se comporte détermine les résultats qu'il obtient en influençant et régulant ses choix, ses efforts et ses performances par les croyances d'efficacité personnelle ou sentiments d'efficacité personnelle (SEP). Bandura postule également que le SEP prédit les buts que les sujets se fixent. Au regard de la double dimension de l'autodirection : autodétermination et autorégulation, cela signifie que le SEP peut avoir un effet tant sur les actions autonomes et volontaires que sur les processus qui permettent d'ajuster les actions entreprises. Au vu des résultats de l'enquête, plusieurs tendances se dessinent :

Les élèves qui ne doutent pas de leurs capacités à prendre des décisions montrent des scores de SEP globalement plus élevés dans chacun des thèmes, comparés à ceux qui ne se sentent pas capables d'exprimer ce qu'ils pensent. De plus, ils ont tendance à avoir déjà anticipé un choix d'orientation scolaire et/ou professionnelle.

Les élèves arrivés en 2^{nde} avec un projet professionnel fort dans lequel ils se projettent de façon concrète (c'est-à-dire ceux qui souhaitent reprendre l'exploitation de leurs parents et dont le métier fait déjà partie de leur quotidien) ont su combiner un but à long terme qui fixe l'orientation de leur projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et à maintenir leurs efforts tout au long de leur parcours. Ce sont des élèves qui, s'ils étaient en difficultés scolaires ou craignaient ne pas passer dans la filière qu'ils envisageaient, ont su s'inscrire en aide-méthodologique ou rechercher des solutions compensatoires pour rectifier leur trajectoire. Ils ont choisi le lycée agricole pour les formations qu'il offre et son ancrage territorial. En ce sens, ils ont fait preuve d'autorégulation. On peut penser que si l'environnement (E) comme le milieu familial, l'exploitation, a favorisé le SEP de ces élèves, c'est aussi leur comportement (C) comme la participation aux travaux et autres

intérêts ou activités liées au métier qui l'a tout autant renforcé et donc fait évoluer la personne et ses représentations (P). En ce sens, le SEP nourrit la triade de causalité et contribue à rendre l'élève acteur de son projet puisqu'il trouve du sens dans ce qu'il entreprend, en intégrant l'idée que son parcours scolaire a et aura un impact direct sur sa pratique professionnelle et le métier qu'il vise. ; et surtout, se sent capable de le faire, à toutes les étapes du projet. L'orientation, la poursuite de la scolarité est alors perçue comme un moyen pour cette catégorie d'élèves, ce qui explique leurs scores élevés dans les thèmes affirmation de soi, attente de résultats et orientation : ils savent ce qu'ils veulent faire et comment. Les buts sont affirmés et les moyens connus et intégrés comme vecteurs de réussite. Dans le tableau mettant en évidence les interactions entre le SEP et les attentes de résultats, ils se situent dans le quadrant 2 (engagement productif, aspirations, satisfaction personnelle).

Concernant les élèves souhaitant s'orienter en filière scientifique : ceux ayant une idée du métier qu'ils aimeraient faire (vétérinaire, architecte, police scientifique, ...) montrent un score d'organisation du travail et d'attente de résultats plus faible que celui de leurs camarades sans idée de métier alors que leur SEP relatif à l'orientation est plus fort. L'objectif visé est élevé (longues études, concours d'entrée annoncé difficile, taux de pression important) et lointain, sans prise concrète avec le présent : ces élèves ont tendance à travailler isolés et ne se sentent pas capables de travailler en équipe, qui plus est, ils ont du mal à trouver un intérêt pratique et immédiat au choix de la filière. Ils ne la choisissent pas par goût ni par inclination pour les matières scientifiques ni parce que les programmes leur paraîtraient en lien direct avec le métier envisagé mais parce qu'il leur semble que cette filière mène aux études qui leur permettront d'accéder à la profession visée. Il s'agit bien d'une stratégie réfléchie, autorégulée, mais qui paraît source d'angoisse. Dans ce cas précis, on peut considérer que l'environnement (E) est vécu comme un environnement imposé ou très peu choisi mais il n'est pas de type construit : ces élèves se conforment et s'ajustent aux conditions imposées. De ce fait, ils tendent plus à se montrer passifs et à recevoir les informations ou injonctions plutôt qu'à se rendre acteurs de leurs parcours. Ils font preuve d'autodétermination en se fixant un objectif lointain, mais leur autorégulation est réactive, l'environnement (E) influence leur comportement (C). De plus, l'état émotionnel, une des sources du SEP selon Bandura, semble bien avoir un impact sur le SEP des élèves qui ont des objectifs lointains mais qui doutent de leurs aptitudes à moyens termes. Si les objectifs lointains fixent des orientations, ils ne semblent pas favoriser l'efficacité perçue ni l'intérêt intrinsèque.

A contrario, les élèves qui se sentent le plus capables de progresser et de réussir à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés sont ceux qui se sont fixés des objectifs à courts et moyens termes (s'améliorer, passer en classe supérieure, réussir l'année de 2nde GT malgré une réorientation l'année prochaine en 2nde professionnelle, passer en 1^{ère} S parce que « bons » élèves dans les matières scientifiques). Ils s'en donnent les moyens scolaires (soutien, aide méthodologique, recherche de travail de groupe), se sentent capables de coopérer et d'organiser leur travail personnel. Leur SEP a conditionné les objectifs qu'ils se sont fixés et a nourri leur capacités d'autorégulation, notamment au niveau du feedback et de la rétroaction qui eux-mêmes contribuent en retour à favoriser leur SEP. En ce sens, on peut dire qu'ils participent à construire leur environnement (E) car ils participent et se l'approprient pour en tirer le meilleur parti possible. Ces élèves ont tous progressé scolairement au deuxième trimestre et sont par ailleurs tous investis dans les instances et ou les clubs du lycée.

Les résultats scolaires (notes, moyennes disciplinaires et générales, mentions au DNB) ne paraissent pas influencer de façon notable les scores des SEP. La mention obtenue au brevet n'est pas prédictive des résultats obtenus en classe de 2nde ni des SEP relatifs à l'affirmation de soi, à l'organisation du travail ou à l'attente de résultats.

Les élèves sportifs, notamment inscrits aux options rugby et équitation, mais également ceux qui pratiquent un sport à l'extérieur du lycée obtiennent d'excellents scores de SEP « Relever des défis sportifs » (entre 0,8 et 1) sans que la moindre corrélation ne paraisse remarquable avec les autres scores.

Les hypothèses de départ étaient qu'un faible SEP influence négativement l'engagement de l'élève dans l'élaboration de son projet personnelle d'orientation scolaire et professionnelle, tant au niveau des buts qu'il se fixe que dans les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir et qu'un SEP élevé influence positivement l'engagement de l'élève dans les mêmes domaines. Le travail de recherche permet de dire que lorsque le SEP est faible, l'élève paraît effectivement moins engagé dans l'élaboration de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle au sens où il semble subir l'environnement imposé ou faiblement choisi et donc être moins porté à agir sur celui-ci. L'autorégulation dont il fait preuve a tendance à être réactive. Lorsque le SEP est élevé, plus encore lorsqu'il est associé à des objectifs fixés à courts termes ou perçus de façon concrète et non pas imaginée, l'élève est agent de son parcours et a fortiori de son projet, notamment en faisant preuve d'une autorégulation proactive. Concernant l'AR, le score ne dépend pas des résultats scolaires (Voir Annexe 6) et elle exprime à la fois les attentes de l'élève par rapport à un standard

qu'il se fixe (que l'on qualifierait à caractère endogène) et les attentes ressenties d'autrui ressenties par l'élève (poids des attentes exprimées par les parents ou le lycée, que l'on qualifierait à caractère exogène et donc relatives à l'environnement (E)). Les scores relevés ne semblent pas influencer de manière significative le SEP ni l'engagement de l'élève. Toutefois, il apparaît qu'une faible attente de résultats est systématiquement associée à du stress exprimé et une faible confiance en soi. Qui plus est, à résultats égaux ou meilleurs, les filles obtiennent un score plus faible : on peut se demander si elles ressentent une pression plus importante (endogène ou exogène) au sujet de leurs résultats scolaires ou des études à poursuivre : sont-elles plus exigeantes ? La pression est-elle exogène ?

3-2-3 Limites et réserves

Le lycée agricole étudié est un lycée bien implanté dans le bassin territorial et qui jouit d'une excellente réputation, tant au niveau de l'encadrement des élèves que de la réussite aux examens. A ce titre, il a une réputation de lycée élitiste, en conséquence de quoi les résultats doivent être tempérés : les attentes et standards élevés imprègnent la scolarité des élèves entrants qui ressentent une forme de pression, réelle ou non, de la part de leur famille et des équipes pédagogiques. En même temps, il est annoncé dès la rentrée que les élèves sont là pour réussir, en sont estimés tous capables et que les attentes sont au moins égales aux résultats obtenus les années précédentes. De ce fait, les critères scolaires sont élevés et doivent être intégrés à l'attente de résultats qui est forte ou tout du moins ressentie forte, ce qui aurait tendance à situer les élèves (et l'environnement) dans les quadrants 2 et 4 du tableau des interactions entre le SEP et l'attente de résultats (figure 4).

Aussi, si le SEP a valeur prédictive de l'agentivité de l'élève au moment où il est évalué, il ne permet pas de prévoir où en sera l'élève quelques mois ou années plus tard. Qui plus est, fortement lié à l'état émotionnel du sujet, peut-être plus particulièrement chez l'adolescent qui est un être en pleine construction physique et identitaire, il peut servir d'indicateur mais ne saurait être un déterminant des possibilités de l'élève. Un SEP excessif peut aveugler l'élève. Un SEP très faible peut masquer des intentions. Une élève de la classe a obtenu dans tous les thèmes des scores très bas (entre 0,3 et 0,5) qui ne sont pas comptabilisés dans l'étude car elle n'a répondu au questionnaire que début avril, dans un contexte particulier : elle traverse une période de sa vie très compliquée : en grande détresse

psychologique, elle a fait une tentative de suicide en début d'année et n'est pas encore guérie. De ce fait, son investissement dans sa scolarité est très faible voire pour l'heure inexistant, ce qui est bien entendu justifié par son besoin de guérir, en priorité. Pour autant, elle formule des projets scolaires pour l'année prochaine mais considère que cette année est une année blanche. Ses scores de SEP tendraient à montrer qu'elle n'est pas actrice de son projet, or il existe bel et bien au sens où elle le formule et l'espère.

D'autre part, et c'est fondamental, la définition, la structuration et l'explicitation du projet ne sont possibles que si l'élève a acquis et appris à mobiliser les compétences et attitudes nécessaires aux différentes tâches, à savoir notamment être curieux de l'environnement et en avoir une bonne connaissance, se connaître et se reconnaître des atouts pour évoluer (image de soi). Dans ce cadre, la question de l'égalité des chances face à l'exigence de mobilisation de ces compétences mérite d'être questionnée : le SEP d'un élève qui a les compétences peut-il avoir la même valeur prédictive que celle de l'élève qui n'a pas connaissance de ces compétences ? Le caractère impératif que revêt l'orientation en fin de 2^{nde} ne tient pas compte de la maturité de l'élève ni de ses aptitudes réelles. Qui plus est certaines personnes, et c'est un trait que l'on retrouve tant chez les adultes que les adolescents, ne présentent pas la même facilité à se définir dans le temps et dans l'espace : certains se projettent uniquement à court terme, d'autres élaborent des stratégies de long terme, sans que cela n'assure des étapes construites ou catégorisées.

La construction d'intentions futures passe donc aussi par un rapport à autrui, à la confrontation des représentations individuelles à celles de l'entourage et plus largement de la collectivité et à la réalité. L'environnement ne se limite pas à l'enceinte du lycée, ni même, si l'on veut le voir plus largement, à l'influence scolaire.

Il appartient donc aux équipes éducatives de veiller à ce que le sentiment d'efficacité personnelle ne soit pas réduit aux résultats scolaires, notamment lorsque l'élève est en situation d'échec ou qu'il subit l'environnement imposé sans participer ni s'y investir activement. En effet, le SEP se construit dans les expériences vécues et intériorisées : les situations d'échecs scolaires, tout autant que les jugements portés par les figures qui font références dans la scolarité (enseignants, CPE, responsables légaux, etc) ont une incidence considérable sur le sentiment d'efficacité. Or l'on sait que si celui-ci est faible, l'élève s'engage moins dans ses apprentissages ou ses réalisations. Il y a un effet de cercle vicieux qu'il semble impératif de rompre en favorisant les appréciations valorisantes, factuelles et non pas tournées vers ce qui définirait l'élève. Par exemple, la formulation des appréciations dans le bulletin scolaire, sur les copies ou les mots employés lorsque l'on s'adresse à l'élève

méritent d'être pensés dans cette optique : comment favoriser les sentiments positifs d'efficacité personnelle ?

3-3 La place du CPE pour améliorer le SEP de l'élève

La note de service DGER/GEFIC/N°2038 du 9 juillet 1986 « Rôle et conditions d'exercice de la fonction de conseiller principal d'éducation et de conseiller d'éducation des établissements d'enseignement technique agricole » stipule que les responsabilités du CPE s'inscrivent dans la perspective éducative qui est de placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. Si l'on considère que le sentiment d'efficacité personnelle influence l'agentivité de l'élève et donc sujet social acteur de son insertion scolaire, sociale et professionnelle, tenir compte du SEP, chercher à le renforcer, peut contribuer à favoriser l'épanouissement de l'élève. En tant que CPE, le repérage du SEP des élèves, particulièrement pour les élèves des classes à orientation ou à examens doit pouvoir alerter et permettre la mise en place d'actions de remédiation ou de valorisation.

Plusieurs pistes semblent intéressantes :

Si l'on considère que l'élève manifeste un intérêt durable pour des activités dans lesquelles il se sent efficace et qui lui procurent satisfaction, il paraît intéressant de proposer à l'élève en difficulté ou découragé des sous-objectifs qui lui paraîtraient facilement accessibles, même s'ils sont en dessous des standards attendus : les définir avec lui afin qu'il se les approprie et lui permettre de progresser en matérialisant ces étapes qu'il parviendrait à maîtriser pourrait favoriser l'amélioration de son sentiment personnel d'efficacité et donc son investissement intentionnel dans l'activité. Cela signifie simplifier les activités complexes en les divisant en sous-buts accessibles mais également valoriser les expériences réussies (l'une des sources du SEP, selon Bandura) comme les stages et les productions individuelles ou collectives comme celles réalisées en EATDD, lors de projets disciplinaires ou éducatifs, voire des productions personnelles de l'élève (dessins, créations, performances diverses), rappeler les réussites passées. De même, inciter les équipes à se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats qui sanctionnent un état tendrait à accroître l'intérêt et le sentiment d'efficacité de l'élève, tout autant que veiller à la teneur des messages adressés à l'élève : soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. Il s'agit là à la fois de feedbacks exogènes et de la persuasion verbale, autre source du SEP.

Aussi, favoriser les expériences vicariantes constitue une autre source d'influence du sentiment d'efficacité en permettant par exemple aux élèves de coopérer entre pairs dans des situations qui ne sont pas destinées à être évaluées de façon normative, ceci afin d'éviter que les élèves en difficultés scolaires ne souffrent de la comparaison avec les autres élèves. Cela peut notamment être organisé dans le cadre des séances qui ont trait à l'élaboration du projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle. Puisque celui-ci s'appuie sur les représentations que se fait l'élève sur son environnement et sur lui-même, il paraît essentiel d'élargir l'horizon de l'élève. En effet, lorsque les premières séances pour travailler l'orientation ont lieu, les élèves ont tendance à faire des recherches très sélectives, concentrées autour de ce qu'ils connaissent déjà. Les informer de toutes les options possibles qui peuvent s'offrir à eux, notamment de l'existence d'alternatives, est indispensable. La preuve par l'exemple, par le biais d'un modèle qui a suivi tel ou tel parcours, comme le recours à d'anciens élèves auxquels le sujet peut s'identifier peut être une piste de réflexion. En pleine construction identitaire, ils ont besoin d'aide pour comprendre qu'ils peuvent être plus que ce qu'ils pensent pouvoir faire.

Enfin, la famille exerce un poids considérable dans les choix de l'orientation de l'élève, tant au moment de formuler des vœux que lorsqu'il s'agit d'approuver (ou désapprouver) les avis et décisions. Le soutien qu'offrent les responsables légaux à l'élève, qu'il soit positif ou défaillant, a un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle, tant par l'influence des expériences vécues, vicariantes que par la persuasion et peut inciter l'élève à modifier ses objectifs et son comportement. De ce fait, impliquer les parents prend toute son importance. Communiquer régulièrement avec les responsables légaux de l'élève facilite l'investissement de ceux-ci et l'on peut penser qu'en s'intéressant eux-mêmes, ils aideront leurs enfants à s'intéresser et à s'impliquer dans les activités scolaires. Leur participation doit donc être favorisée en créant des liens et en n'hésitant pas à solliciter leur aide.

Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en lumière les sources et conditions de l'agentivité de l'élève sur l'élaboration de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, incluant son investissement dans les tâches scolaires. Les hypothèses retenues étaient que le sentiment d'efficacité personnelle a une incidence sur l'agentivité de l'élève, tout en tenant compte des attentes de résultats qu'il se fixe ou qu'il subit. Il apparaît que l'agentivité de l'élève, nourrie par le SEP, varie en fonction de sa perception de l'environnement et des objectifs qu'il se fixe. L'attitude passive ou active de l'adolescent face à des échéances imposées et des choix qu'on lui intime de faire interpelle quant à l'importance d'accompagner les élèves dans ce processus. Pour savoir ce que l'on veut, il faut aussi savoir qui on est et ce que l'on s'autorise à être. Prendre une décision, c'est s'engager. Encore faut-il s'en sentir capable.

L'élève répond donc à l'injonction d'élaborer un projet personnel d'orientation de différentes façons, proactives ou réactives, fortement influencées par le SEP qui apparaît comme un bon indicateur de l'investissement de l'élève. Toutefois, il faut nuancer les propos et de ne pas perdre de vue que la causalité triadique suppose que l'environnement, le comportement et la personne interagissent et sont en relations constantes, même si les influences ne s'opèrent pas en même temps ou ne sont pas de forces identiques.

Le sentiment d'efficacité personnelle apparaît comme un élément pertinent à prendre en compte pour l'élaboration du projet de l'élève, habitué dès le collège à la fois à lister ses goûts et à être jugé sur ses compétences ou son efficacité par les familles et l'Ecole, notamment au travers du bulletin et des appréciations. S'intéresser au SEP permet de recentrer l'élaboration du projet autour de l'élève et de travailler sur ce dont il se sent capable de faire. Certaines remédiations peuvent prendre tout leur sens une fois le SEP de l'élève estimé.

Il convient donc de rappeler que si le projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle est envisagé comme la trame essentielle de la scolarité de l'élève et vise à assurer son insertion scolaire, sociale et professionnelle, il est important d'aborder la question avec l'élève et accepter que certains d'entre eux en soient à des stades différents, sans que cela ne soit un problème. Processus dynamique, il doit être envisagé comme quelque chose qui évolue, qui se nourrit de ce que l'élève reçoit et s'approprie, et surtout qui doit être porteur de sens.

Table des illustrations

FIGURE 1 : MODELE DE CAUSALITE TRIADIQUE – BANDURA (1997)	17
FIGURE 2 : TYPES D'ENVIRONNEMENT ET MANIERE DONT PEUT S'EXPRIMER L'AGENTIVITE INDIVIDUELLE DU SUJET PAR LE BIAIS DE SON AUTODIRECTION – JEZEGOU (2014).....	18
FIGURE 3: L'AUTODIRECTION ET SES DIMENSIONS	22
FIGURE 4 : INTERACTIONS ENTRE LE SEP ET LES ATTENTES DE RESULTAT	23
FIGURE 5 : MODELE DES QUESTIONS - ECHELLE DE LIKERT	28
FIGURE 6 : CORRESPONDANCE DES SCORES.....	30
FIGURE 7 : TABLEAU RECAPITULATIF FILLES-GARÇONS	32
FIGURE 8 : SEP COMPARAISON FILLES-GARÇONS	33
FIGURE 9 : SEP DE REUSSITE DE LA 2 ^{NDE}	34
FIGURE 10 : SEP : COMPARAISON DES 5 THEMES	35
FIGURE 11 : ELEVES SOUHAITANT POURSUIVRE EN FILIERE STAV	35
FIGURE 12 : ELEVES SOUHAITANT POURSUIVRE EN FILIERE S.....	36

Liste des abréviations

AR – Attente de résultat

BTSA – Brevet de technicien supérieur agricole

CDI – Centre de documentation et d'information

CFAA - Centre de Formation d'Apprentis agricoles

CFPPA - Centre de Formation et de Promotion Professionnelle Agricole

CPE - Conseiller principal d'éducation

DNB – Diplôme national du brevet

EATDD - Ecologie, agronomie, territoire et développement durable

EIL – Espace d'initiative locale

EPLFPA - Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole

ESC – Education socio-culturelle

GT – Générale et technologique (2^{nde})

LEGTA - Lycée d'enseignement général et technologique agricole

LPA - Lycée professionnel agricole

PA – Productions agricoles

S – Scientifique (filierè)

SEP – Sentiment d’efficacité personnelle

SMR – Service en milieu rural

STAV - Sciences et technologies de l’agronomie et du vivant

TSC – Théorie sociale cognitive

Bibliographie

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control*. New York, NY : Freeman ; traduction française de J. Lecomte (2003) *Auto-efficacite - Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : deBoeck.
- BEAUDOIN J-M & FRIEDRICH J. (2001). *Théories de l'action et de l'éducation*. Bruxelles : deBoeck.
- BEILLEROT J. (dir). (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnel, autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Hors série n°4, *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et en formation*, L'Harmattan.
- BLANCHARD A. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/1, mis en ligne le 15 mars 2011, <http://osp.revues.org/1582> ; DOI : 10.4000/osp.1582.
- BLANCHARD A, LALLEMAND N, STEINBRUCKNER M-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/4, mis en ligne le 15 décembre 2012, <http://osp.revues.org/2312> ; DOI : 10.4000/osp.2312.
- BOUTINET JP, (1990). *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- BRONCKART J-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Carnets de sciences de l'éducation.
- CARRE P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé, Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*.
- DAGOT C. et DASSIER V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin », *Formation emploi* [En ligne], 128, mis en ligne le 15 janvier 2015, <http://formationemploi.revues.org/4271>.
- ETIENNE R., BALDY A., BALDY R., BENEDETTO R. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- FRANCOIS P-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour

le conseil en orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/4, mis en ligne le 15 décembre 2012, <http://osp.revues.org/2333> ; DOI : 10.4000/osp.2333.

GELPE D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/4, mis en ligne le 15 décembre 2012, <http://osp.revues.org/2337> ; DOI : 10.4000/osp.2337.

JÉZÉGOU A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage, *Revue STICEF*, Volume 21, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 19/12/2014, <http://sticf.org>.

JONES RUSSEL, A. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Méthodes en sciences humaines ».

LENT R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90.

PERRENOUD P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html.

PHILIBERT CH. & WIEL G. (2002). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Chroniques Sociales.

NUTTIN J. (1996). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France, Psychologie d'aujourd'hui.

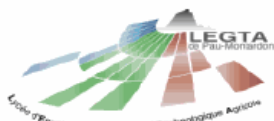
SAVY, H. (2012). *3 question à Hervé Savy*, <http://agriculture.gouv.fr/3-questions-a-Herve-Savy-doyen-de>.

VERBIZIER J. & DELAHAYE M ; et alii (1976). *Projets de vie : perspectives et méthodes du conseil d'orientation*. Toulouse : Privat.

VIAU R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes

Annexe 1 : Résultats aux examens session 2016



Résultats examens 2016

DIPLÔME	Candidats inscrits	REÇUS	% LEGTA 2016	
BTS P.A. <i>(1 mention TB - 7 mentions B - 9 mentions AB)</i>	28	28	100%	
BTS A.P. <i>(4 Bien - 4 mentions AB)</i>	22	18	82%	4 ajournés
BTS ACSE <i>(4 mentions B - 11 mentions AB)</i>	32	25	78%	7 ajournés
BAC STAV <i>(3 mentions B - 18 mentions AB)</i>	71	67	94%	4 ajournés
BAC S <i>(1 mention TB - 2 mentions B - 7 mentions AB)</i>	24	24	100%	
TOTAL	177	162	92%	

Annexe 2 : Trame des entretiens individuels :

- Comment te sens-tu en ce moment ? Globalement ? Au lycée ?
- Qu'est-ce qui t'a fait choisir ce lycée ?
- Dans quel collège étais-tu l'année dernière ? Comment t'y sentais-tu ?
- Que trouves-tu différent cette année de l'année dernière ?
-
- Que penses-tu de l'évolution de tes notes actuelles par rapport à l'année dernière ?
- Comment estimes-tu le travail que tu fournis ?
- Comment te sens-tu dans ton travail scolaire ? (à l'aise, en difficulté, etc)
-
- As-tu une idée du métier que tu aimerais faire ? Si oui, qu'est-ce qui te plaît dans ce métier ?
- Sais-tu vers quelle série tu souhaites t'orienter en fin d'année ?

- Qu'aimes-tu faire quand tu n'es pas en cours ? (sport, activités, loisirs, « rien » est une réponse recevable !)
- Veux-tu ajouter quelque chose ?

Annexe 3 : Questionnaire : Mon sentiment d'efficacité

Questionnaire : Mon sentiment d'efficacité

1. Je me sens capable d'exprimer mes sentiments

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

2. Je me sens capable de dire quand je ne suis pas d'accord

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

3. Je me sens capable de parler devant un groupe que je connais

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

4. Je me sens capable de parler devant des inconnus

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

5. Je me sens capable de poser des questions quand je ne sais pas

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

6. Je me sens capable de poser des questions quand je ne comprends pas

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

7. Je me suis fixé des objectifs à atteindre

- dans les matières que j'aime

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je n'aime pas

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve faciles

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve difficiles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

8. Je me sens capable d'atteindre ces objectifs

- dans les matières que j'aime

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je n'aime pas

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve faciles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve difficiles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

9. Je me trouve ambitieux

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

10. Je pense être capable de me maîtriser sous la pression

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

11. Je me sens capable de persévérer dans le sport même si je rencontre des obstacles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

12. Je me sens capable de persévérer dans mes études même si je trouve que c'est difficile

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

13. Je me décourage vite si je ne comprends pas le cours

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

14. Je me sens capable de relever des défis sportifs

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

15. Je me sens capable de relever des défis scolaires :

- dans les matières que j'aime

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je n'aime pas

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve faciles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

- dans les matières que je trouve difficiles

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

16. Je trouve facile de me décider à agir

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

17. Je trouve facile de prendre une décision

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

18. J'ai choisi moi-même mon stage en 3ème

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

19. Je me sens capable de prendre des décisions seul

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

20. Je pourrais choisir une filière si je me sens capable de réussir dans celle-ci

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

21. Je me sens capable de faire des études pour exercer le métier que j'aimerais faire

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

22. Je me sens capable de réussir mon année de 2nde

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

23. Je me sens capable de réussir mes études

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

24. Je pense que j'arriverai à faire le métier qui me fait envie

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

25. Je me sens capable de défendre mes idées

35. Avant un contrôle, si j'ai appris ma leçon, je pense le réussir

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

36. Je trouve que j'apprends bien mes leçons

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

37. Je me sens capable d'apprendre de nouvelles choses

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

38. Je me sens capable d'approfondir/consolider ce que je sais déjà

1 (très faible) 2 (faible) 3 (médiocre/moyen) 4 (modéré) 5 (élevé) 6 (très élevé)

Annexe 4 : Tableau de suivi des élèves

Elève	Sexe	Régime	DNB	Option	Méthodo	Vœu	Métier	MG T1	Matière - forte	Moyenne	Matière + forte	Moyenne	MG T2
S1	F	DP	P		Oui	NSP	NSP	8,48	Maths	4	Espagnol	13,08	8
S2	F	DP	B	Equitation		S	NSP	14,83	Anglais	11,93	PC	18,11	15,04
S3	G	I	AB	Rugby		STAV PA	Agriculteur	10,78	Maths	6,25	EPS	13,5	11,77
S4	G	I	TB			STAV PA	Agriculteur	14,37	EPS	9,5	PC	16,5	14,8
S5	G	I	AB			NSP	Maitre chien	11,32	Biologie	9,25	PC	14,14	10,79
S6	G	I	AB	Rugby		STAV PA	Agriculteur	12,86	Français	9,88	PC	15,08	12,83
S7	G	I	P		Oui	STAV PA	Agriculteur	11,19	Maths	3,5	Français	13,83	11,71
S8	G	I	B			S	Policier scientifique	13,67	Maths	11	PC	18,11	14,18
S9	F	I	TB	Equitation		S	NSP	15,66	EPS	11,75	PC	19,11	15,84
S10	G	I	AB	Rugby		STAV PA	Agriculteur	12,2	Maths	10,5	EPS	13,25	11,25
S11	G	DP	AB	Arts visuels	Oui	NSP	Soigneur animalier	8,82	Maths	2,75	Français	13,13	9,39
S12	F	I	B	Rugby		S	NSP	13,86	Français	11,56	PC	17,83	13,86
S13	G	DP	AB			S	NSP	12,35	EPS	8,75	PC	15,25	12,79
S14	G	I	B			NSP	Garde forestier	12,11	Eco	9,45	Anglais	15,06	12,36
S15	G	I	AB	Rugby		STAV PA	Agriculteur	11,54	Maths	7,5	Espagnol	14,38	12,3
S16	F	DP	P	Equitation	Oui	NSP	NSP	10,95	Maths	6	EPS	14,5	10,02
S17	G	DP	AB	Arts visuels		S	Vétérinaire	12,26	Eco	4,85	PC	15,56	11,99
S18	F	I	B			S	NSP	12,3	Français	9,25	PC	14,61	12,37
S19	F	I	B	Rugby		S	NSP	13,1	Français	11,25	EPS	17	12,89
S20	G	DP	P	Rugby	Oui	STAV	Paysagiste	9,1	Maths	5,5	EPS	13,75	9,84
S21	F	I	TB			S	NSP	13,91	Maths	9,5	PC	18,13	13,71
S22	G	I	P	Rugby		STAV PA	Agriculteur	11,19	PC	6,39	EPS	16,25	10,44
S23	F	I	-	Arts visuels	Oui	TCVA	Assistante vétérinaire	10,24	Eco	6,75	Espagnol	13	9,65
S24	F	DP	TB			S	Architecte	14,39	Français	10,38	Maths	17,5	13,25
S25	F	I	B			S	NSP	13,34	Biologie	11,39	PC	16,03	13,99
S26	F	DP	B			STAV PA	Soigneur animalier	12,12	Maths	8,75	Espagnol	14,71	11,44
S27	F	I	B	Equitation	Oui	S	Vétérinaire	12,06	Maths	6	HG	15	12,07
S28	G	I	AB	Rugby		S	Vétérinaire	11,83	Français	8,88	Espagnol	13,83	11,77

Annexe 5 : Extraits des entretiens individuels

« J'ai envie de poursuivre en STAV PA pour être agriculteur même si c'est un métier difficile et qu'on gagne mal sa vie. J'aime les maths, l'EATDD mais pas l'anglais ni l'espagnol ni la physique chimie. »

« J'ai envie d'aller en 1^{ère} S parce que c'est la meilleure filière. C'est là que j'ai mes meilleures notes et je préfère les matières scientifiques. Je veux avoir plus de 14 de moyenne générale toute l'année pour réussir la 2^{nde}. »

« Je veux être soigneur animalier parce que je veux protéger et m'occuper d'animaux peu communs et de l'entretien du zoo mais aussi faire part aux touristes de leurs histoires et leur présenter les animaux. Un soigneur animalier est au contact des gens et des animaux, il voit des naissances, il fait un travail solidaire. Il faudrait que je fasse un bac STAV et ensuite une école ou un concours, je ne sais pas, mais c'est très difficile, je ne sais pas si j'y arriverai. »

« Je veux être agriculteur. Les avantages, c'est que tu es chez toi, tu es en plein air, tu sèmes pour la consommation et pour les animaux, tu t'occupes d'animaux pour les vendre à bon prix. Les inconvénients, c'est que tu ne pars pas en vacances, tu es tout le temps occupé. Il me faut le bac minimum mais je veux faire un bac STAV PA et ensuite un BTS PA au minimum donc il faut que je réussisse cette année. Réussir, c'est quand les profs disent que c'est du bon travail même si peut mieux faire. »

« Je sais quel métier je veux faire, c'est maître-chien dans l'armée, pour travailler avec un chien, protéger ou attaquer des bases militaires. Ils doivent partir en OPEX mais au moins ils voyagent et peuvent évoluer en fonction de leur niveau. Il faut juste le bac, n'importe lequel. »

« Je veux être agriculteur pour être au contact des bêtes et puis parce que mon père a déjà une exploitation avec ses parents. Je veux produire du lait, m'occuper d'animaux et cultiver des terres. L'inconvénient, c'est qu'on travaille tous les jours et qu'il n'y a pas d'heures fixes. On sait quand on commence mais pas quand on finit. Je veux faire un bac STAV PA puis un BTS ACSE et ensuite une licence si j'ai le courage. J'espère que je veux réussir mon année, ça voudra dire que le conseil de classe dit que je peux passer dans la 1^{ère} que j'ai choisie, en 1^{ère} PA. »

« Je veux être vétérinaire mais j'ai peur que ce soit trop dur. Les profs disent que c'est très difficile et qu'il faut être très bon au lycée. Il n'y en a pas beaucoup qui réussissent. »

« Je veux aller en 1^{ère} S parce que j'ai des bonnes notes. J'aime les maths et la physique-chimie mais pas le français ni l'anglais. Je ne sais pas encore quel métier j'aimerais faire mais si je réussis, je pourrais faire tout ce que je veux. »

« Je veux être policier scientifique après une école d'ingénieur. J'aime beaucoup les énigmes et la physique-chimie alors j'ai envie d'analyser les indices pour résoudre un problème ou trouver un criminel. C'est un métier qui permet de rendre service aux gens mais il est dangereux et peut choquer. Je veux aller en 1^{ère} S parce que pour faire le métier que je souhaite, je n'ai pas le choix. Je n'aime pas l'anglais ni le français. Ça me fait un peu peur parce qu'il faut que je sois bon dans toutes les matières pour aller en S alors je travaille beaucoup le soir.»

« J'aimerais bien être soigneur animalier pour m'occuper des animaux, les nourrir et les voir grandir. C'est un beau métier, ils aident les animaux mais c'est très physique car ils doivent souvent courir pour être à l'heure. Il faut que je fasse STAV. »

« Je veux passer un bac S parce que j'aime les matières scientifiques et l'anglais. Je n'aime pas le français, l'EPS et l'espagnol. Je n'ai pas d'idée de métier mais S, c'est ce qu'il faut choisir quand on ne sait pas quoi faire. »

« Je veux être agriculteur, c'est une passion. Je veux continuer à travailler la terre et m'occuper des animaux et reprendre l'exploitation de mes parents. Il faudra des ouvriers s'il y a beaucoup de travail alors il faut que je fasse des études pour apprendre à bien m'occuper de l'exploitation et avoir des diplômes. On n'a pas de jours de repos, il faut surveiller les animaux et on a plus de travail en fonction des saisons. Je veux faire STAV, PA ou transformation et ensuite un BTS ACSE. »

« Je veux aller en S pour ensuite faire des études et être architecte. Je trouve que je n'ai pas de très bonnes notes, pourtant je travaille beaucoup. Je suis stressée. »

« Je ne sais pas ce que je veux faire l'année prochaine, ni quel métier. J'aime venir au lycée pour voir mes amis. Je trouve que l'EPS est facile mais je n'aime pas les autres matières. Je ne sais pas si j'arriverai à avoir mon bac. Déjà si je réussis cette année, ce sera bien, ça voudra dire que je peux passer en 1^{ère} avec un avis favorable du conseil de classe. »

« Je veux être vétérinaire dans une clinique. Un vétérinaire, ça s'occupe des animaux. J'ai fait mon stage de 3^{ème} dans une clinique et j'ai beaucoup aimé. L'inconvénient, c'est que ça demande beaucoup d'études, une prépa et 5 années d'études vétérinaire, c'est long et je ne sais pas si j'y arriverai. Cette année, je voudrais obtenir des résultats satisfaisants, comme ça, je pourrai passer en 1^{ère} S. »

« Je veux aller en filière scientifique parce qu'elle m'intéresse et que j'ai envie de faire des études scientifiques. Je ne sais pas lesquelles mais il y a beaucoup de possibilités. »

« Je veux être paysagiste et faire un STAV aménagement. »

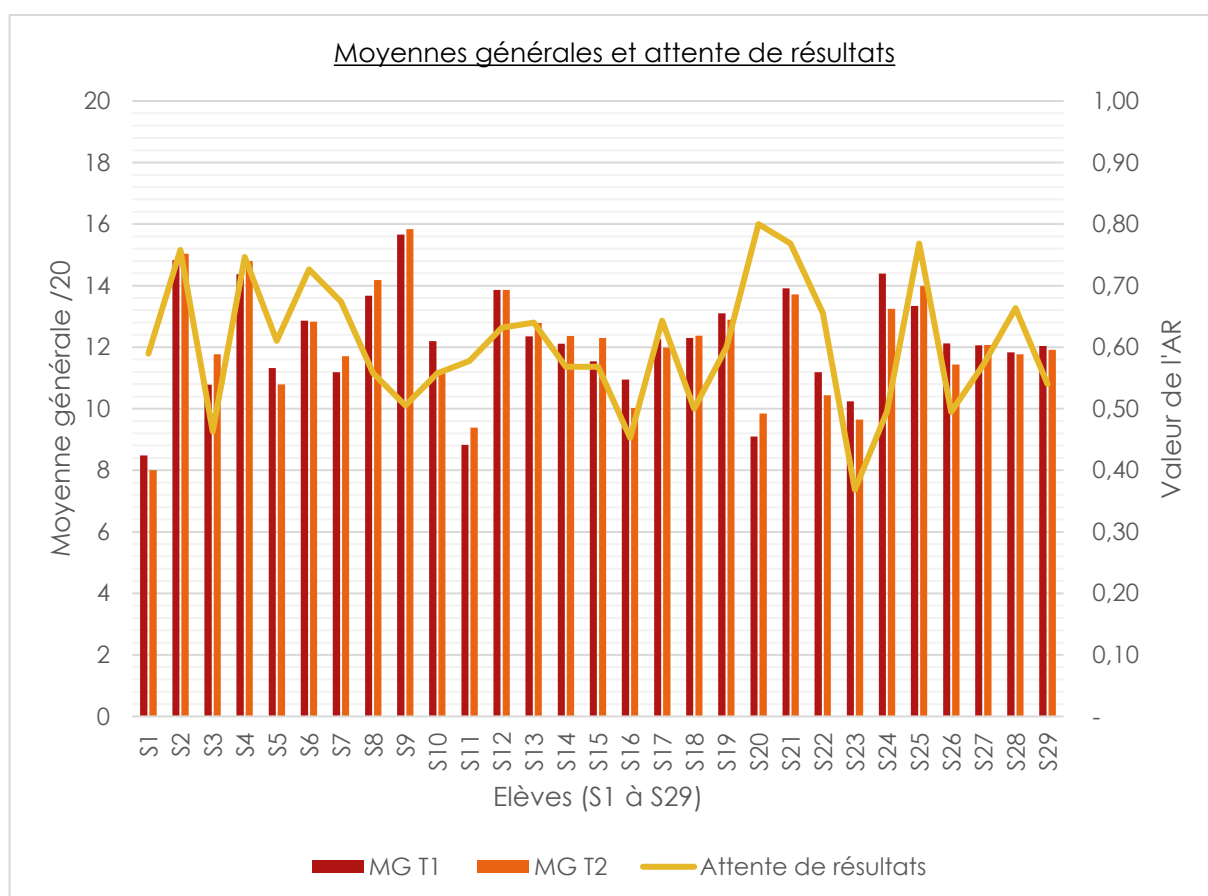
« Je veux être agriculteur pour travailler avec mes parents et ensuite reprendre l'exploitation. On est des passionnés, il faut se lever tôt et on ne gagne presque rien mais il faut tenir bon. Je veux faire un bac STAV PA et ensuite un BTS PA ou ACSE. »

« Je veux être assistante vétérinaire. J'ai choisi d'au moins finir ma seconde générale pour après trouver une place en 1^{ère} professionnelle. »

« Je veux aller en S car je suis meilleure dans les matières scientifiques et ça va m'ouvrir toutes les portes. Beaucoup d'études peuvent être suivies après ce bac. »

« Je veux reprendre l'exploitation de mon grand-père et l'agrandir. On travaille beaucoup et c'est fatigant mais j'adore ça. Le maïs était mauvais cette année et on cherche à améliorer la production alors je veux aller en STAV PA puis en BTS et en licence. Peut-être même que je ferai une grande école. »

Annexe 6 : Tableau des moyennes générales et de l'attente de résultats :



L'élève de 2nde GT, acteur de son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle
Influence du sentiment d'efficacité personnelle

Auteur : Claire BONNEFOND

Directeurs de mémoire : Julie BLANC
Philippe SAHUC

Année : 2017

Nombre de pages : 57

Résumé :

Tout au long de sa scolarité, l'élève doit réfléchir et élaborer son projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle. En classe de 2nde GT, classe de détermination, il doit notamment décider dans quelle filière poursuivre ses études. Le projet est un processus dynamique, en constante évolution qui n'est projet personnel que si l'élève s'investit dans son élaboration et prend des initiatives. Mais dans quelle mesure est-il acteur de l'élaboration de son projet personnel ? Les théories de l'autodirection et l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle permettent d'éclairer cette question. En effet, il apparaît que la croyance de l'élève en sa capacité à réaliser une tâche a une incidence sur son agentivité.

Mots-clés : SEP, sentiment d'efficacité personnelle, projet personnel d'orientation scolaire et professionnelle, agentivité, autodirection, autodétermination, autorégulation, enseignement agricole

Abstract :

Throughout his schooling, and in particular in class of 2nd GT, class of determination, the student has to develop his personal project and to chose a pathway. The project is a dynamic and constantly evolving process which is personal only if the student puts a lot in it and takes initiatives. But to what extent he is an agent of the production of his personal project? The theories of the autodirection and the evaluation of the self-efficacy allow to enlighten this question. Indeed, it seems that the faith of the student in his capacity to realize a task has an incidence on his agency.

Keywords : self-efficacy, agency, personal project, self-direction, self-determination, self-regulation, triadic reciprocal causation, agricultural education