
Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première

Chosen and influenced academic pathway : impact on academic motivation of secondary school students

Célinie Brasselet et Alain Guerrien



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2883>

DOI : 10.4000/osp.2883

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2010

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Célinie Brasselet et Alain Guerrien, « Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/4 | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2883> ; DOI : 10.4000/osp.2883

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première

Chosen and influenced academic pathway : impact on academic motivation of secondary school students

Célinie Brasselet et Alain Guerrien

Introduction

- 1 Au cours de leur cursus scolaire, les adolescents sont amenés à réfléchir quant à leur avenir scolaire et professionnel, et à prendre des décisions d'orientation. Les contextes dans lesquels se déroule la procédure d'orientation étant variés, plusieurs scénarios sont à envisager. Certains élèves semblent acteurs de leur orientation. Ils ont choisi une orientation scolaire donnée et se sentent à l'origine de cette décision. D'autres se sentent influencés par leurs parents, professeurs, etc. Ces adolescents suivent une voie scolaire qu'ils n'ont pas choisie au départ, avec éventuellement le sentiment d'avoir été influencés. Enfin, pour certains élèves, une voie scolaire leur a été imposée en raison de résultats scolaires «insuffisants», ou d'un manque de place dans la filière souhaitée, etc. Il est alors légitime de se demander quel impact ces différentes situations peuvent avoir sur la motivation scolaire ultérieure des adolescents. Quel serait le profil motivationnel vis-à-vis des activités scolaires d'un adolescent suivant une voie qu'il n'a pas le sentiment d'avoir choisie?
- 2 Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, la motivation est un construit souvent utilisé et évalué, notamment en vue de définir un projet scolaire et professionnel. Parallèlement, d'un point de vue théorique, ce concept a donné lieu à de

nombreuses études basées sur diverses approches. Parmi celles-ci, certaines sont basées sur les travaux d'Atkinson (1983) et permettent d'évaluer la motivation dans le cadre du conseil en orientation tout en expliquant les conduites des élèves dans le domaine de l'éducation. Ainsi en est-il des travaux de Forner (1992) et Forner, Deram, Herman et Katheran (2006) ayant abouti à l'élaboration d'un questionnaire de motivation pour les situations de formation (QMF). Une autre approche a donné lieu à de nombreuses études. Il s'agit de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986, 2003). Selon cette approche, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un déterminant important de l'engagement de l'individu dans une activité. Celui-ci est défini par la croyance que l'individu a de ses capacités à réaliser une performance. Plusieurs chercheurs ont travaillé dans cette perspective dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle. Nous pouvons citer en exemple une étude de Blanchard et Vrignaud (1994) qui a montré que le SEP relatif à l'exercice d'une profession est lié à l'intérêt pour cette même profession.

- 3 Enfin, une littérature conséquente nous amène à considérer de plus près la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), qui n'a suscité que peu de recherche en France dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Selon cette approche, la motivation est définie comme un «construit hypothétique permettant de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» (Vallerand & Thill, 1993, p.18). Quelles sont ces forces produisant le déclenchement et la persistance du comportement? Deci et Ryan (1985, 2002) définissent trois besoins psychologiques dont le degré de satisfaction détermine le profil motivationnel de l'individu:

- Le besoin d'autodétermination correspond à la nécessité pour l'individu d'avoir un sentiment de liberté et de choix dans les activités. Lorsque ce besoin est satisfait, l'individu se considère alors à l'origine de l'activité initiée et n'éprouve aucune contrainte. Ceci mène à une motivation qualitativement meilleure que lorsque l'individu perçoit son engagement dans l'activité comme déterminé par des pressions externes, qui nuisent au degré de satisfaction du besoin d'autodétermination. Reeve (2002) définit trois dimensions pour mieux cerner la notion d'autodétermination dans le contexte scolaire: le locus de contrôle interne, correspondant à l'initiation et à la régulation du comportement par la personne qui se sent alors autodéterminée; la volonté, correspondant au fait de s'engager dans un comportement sans ressentir de pression externe; et le choix perçu, qui «émane de la capacité à la flexibilité dans la prise de décision et les opportunités à choisir les comportements» (Reeve, 2002, p.196). Une approche philosophique de l'autodétermination (Frankfurt, 1977; Dworkin, 1988; Taylor, 2005, cités par Ryan & Deci, 2006) reprend ces différents éléments pour définir le concept mais insiste surtout sur l'importance, pour l'individu, d'adhérer au comportement, «d'endosser» celui-ci. En effet, un individu peut s'engager dans une activité sans pour autant y adhérer; nous ne pourrions pas affirmer dans ce cas que l'individu se sent autodéterminé.
- Le besoin de compétence est défini par «le besoin d'interagir efficacement avec son environnement» (Pelletier & Vallerand, 1993, p.247). L'individu recherche donc les activités dans lesquelles il se sent compétent, et qui lui permettent de progresser dans cette compétence.
- Le besoin d'appartenance sociale renvoie à la qualité des relations avec autrui, ainsi qu'au fait de sentir entouré et soutenu par son entourage dans les activités entreprises.

- 4 Sur cette base, Deci et Ryan (1985) définissent différents types de motivation, classés sur un continuum en fonction du degré de satisfaction du besoin d'autodétermination

éprouvé par l'individu. La motivation la plus autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque (MI). Celle-ci renvoie à l'engagement de l'individu dans une activité qui est réalisée pour elle-même, pour la satisfaction et le plaisir qu'elle procure. Vallerand, Pelletier *et al.* (1992) distinguent trois types de motivation intrinsèque, non hiérarchisés, la MI à la connaissance (réalisation d'une activité pour la satisfaction d'apprendre, comprendre quelque chose de nouveau), la MI à l'accomplissement (réalisation d'une activité pour réussir, créer) et la MI à la stimulation (engagement dans une activité pour les sensations qui en découlent). Dans le cas d'une motivation extrinsèque (ME), l'activité est réalisée «pour des raisons instrumentales» (Pelletier & Vallerand, 1993, p.255). Il en existe différentes formes, placées le long du continuum d'autodétermination. La régulation externe, forme la moins autodéterminée, renvoie aux comportements effectués en raison de pressions externes. C'est le cas lorsqu'un élève fait ses devoirs alors qu'il n'en a pas l'envie, dans l'unique but de répondre à la sollicitation de l'enseignant et d'obtenir une note satisfaisante. Dans le cas d'une régulation introjectée, ce n'est plus une contrainte externe qui amène l'individu à s'engager dans une activité mais plutôt une «pression interne». Par exemple, l'élève s'engage dans des activités scolaires pour se prouver à lui-même et aux autres qu'il est capable de réussir. La forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque est la régulation identifiée. Ici, contrairement aux formes précédentes, l'individu choisit de s'engager dans l'activité, même si celle-ci est toujours effectuée à des fins instrumentales. Par exemple, un élève va à l'école dans le but d'acquérir les compétences nécessaires à la carrière qu'il envisage. Enfin, l'amotivation (AM), se traduit par une absence totale d'autodétermination et de compétence perçues. L'individu ne perçoit pas les raisons de son comportement: il n'y a ni motivation intrinsèque, ni motivation extrinsèque.

- 5 Ces différents types de motivation peuvent être appréhendés à divers niveaux. Ils peuvent concerner des situations particulières, par exemple une séance spécifique d'enseignement: on peut alors étudier l'impact des facteurs situationnels sur la motivation vis-à-vis de celle-ci. Ils peuvent également concerner des domaines d'activité, par exemple le domaine scolaire. C'est dans cette perspective que Vallerand (1997) a élaboré un modèle hiérarchique de la motivation. Il distingue trois niveaux, où nous retrouvons les différents types de motivation et les perceptions d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale:
 - le niveau situationnel qui correspond à la motivation à un instant donné dans une situation particulière;
 - le niveau contextuel référant aux différents domaines de vie (dans le cas d'enfants et d'adolescents scolarisés, les trois principaux domaines de vie sont l'éducation, les loisirs et les relations interpersonnelles);
 - le niveau global, fondé sur des perceptions générales d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale, correspondant à une synthèse des niveaux inférieurs.
- 6 Pour ce qui concerne le cadre scolaire, Mansy-Dannay et Guerrien (2002) ont proposé l'ajout d'un niveau intermédiaire au niveaux situationnel et contextuel: le niveau «contextuel de la discipline», en partant de l'idée qu'un élève présente rarement une même motivation pour toutes les disciplines, et qu'il peut en aimer certaines et se contraindre à en suivre d'autres. Selon le modèle de Vallerand (1997), «la motivation à un niveau donné résulte de deux sources: les facteurs sociaux et l'effet *top-down* de la motivation au niveau proximal» (Vallerand & Ratelle, 2002, p.47). Par conséquent, la motivation au niveau situationnel (séance d'enseignement) pourrait influencer la

motivation contextuelle, éventuellement *via* l'impact sur la motivation «contextuelle de la discipline». Un élève présentant un profil motivationnel intrinsèque lors d'une séance particulière en français, pourrait alors se prendre d'intérêt pour cette discipline, par conséquent y présenter une orientation motivationnelle intrinsèque. Cette tendance motivationnelle, si elle se multiplie dans des séances et des disciplines variées, pourrait alors selon le modèle, se généraliser au contexte de l'école.

- 7 La littérature s'inscrivant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination et dans le domaine de l'éducation est abondante. Ces recherches ont révélé des résultats très intéressants, notamment pour les professionnels de l'éducation et de l'orientation. Diverses études se sont intéressées au lien entre la motivation et la réussite scolaire. Harter et Connell (1984) ont montré que la motivation intrinsèque est un bon prédicteur de la réussite scolaire. Ainsi, favoriser la satisfaction des besoins d'autodétermination et de compétence des élèves du secondaire, facteur d'émergence d'un profil motivationnel intrinsèque, serait propice à une réussite scolaire (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). Inversement, les étudiants qui ont abandonné leurs études avant la fin de leur année scolaire présentaient en début d'année un profil motivationnel extrinsèque (Vallerand & Bissonnette, 1992). Dans la même perspective, Pelletier, Vallerand et Senécal (1992, cités par Pelletier & Vallerand, 1993) mettent en évidence le lien entre la motivation et la persistance dans les études. Plus les étudiants présentent une orientation motivationnelle intrinsèque, plus ils déclarent l'intention d'aller loin dans leurs études. Ces quelques travaux centrés sur la réussite et la persistance dans les études montrent l'intérêt et l'utilité de l'approche de la théorie de l'autodétermination dans le contexte de l'éducation. Il en va de même de nombreux travaux mettant en lien l'orientation motivationnelle et différentes variables en jeu lors des apprentissages: processus attentionnels (Guerrien & Mansy-Dannay, 2003), stratégies d'apprentissage (Schiefele, Wild & Krapp 1995; Krapp, 2002), fatigue (Guerrien & Mansy-Dannay, 2005), procrastination (Nadeau, Senécal & Guay, 2003)...
- 8 Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, peu de recherches se réfèrent à cette approche théorique. Blustein (1988) a étudié les relations entre la motivation et les activités liées à l'orientation scolaire et professionnelle. Il en résulte qu'une motivation intrinsèque est associée à des comportements spontanés de recherche d'informations liées à l'orientation. Plus tard, Guay (2000, cité par Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003) montrait qu'un faible sentiment d'appartenance sociale était lié à un haut degré d'indécision professionnelle. À la suite, Guay *et al.* (2003) ont proposé un modèle basé sur la théorie de l'autodétermination. Selon celui-ci, l'indécision professionnelle pourrait être prédite à partir des sentiments d'autodétermination et de compétence procurés par les parents et les pairs. Plus précisément, moins ces derniers soutiennent l'autodétermination et la compétence dans les activités liées à l'orientation et à la prise de décision professionnelle, moins l'adolescent se perçoit autodéterminé et compétent et, par conséquent, plus il présente un niveau élevé d'indécision professionnelle. Ces travaux et le manque d'outils ont amené Guay (2005) à construire et à valider une échelle mesurant la perception d'autodétermination dans les activités liées à la prise de décision scolaire (CDMAS, *career decision-making autonomy scale*).
- 9 Ces recherches étaient centrées sur les activités liées à la prise de décision et sur l'indécision professionnelle. Curieusement, aucune ne s'est intéressée à l'impact que pourrait avoir une décision d'orientation sur la motivation ultérieure vis-à-vis des activités scolaires. Pourtant, il semble pertinent de considérer la décision d'orientation,

effectuée dans un contexte particulier, comme une étape cruciale, susceptible de déterminer le profil motivationnel (intrinsèque/extrinsèque) et les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale de l'adolescent pour les activités scolaires ultérieures. Rappelons les trois scénarios décrits au départ. Le premier est le cas d'un élève qui se sent à l'origine de sa décision d'orientation, qui ne ressent par conséquent que peu ou pas de pression ou d'influence extérieure vis-à-vis de cette décision. Cet élève suit donc une voie scolaire qu'il a choisie. Inversement, une orientation peut être imposée. Dans ce cas, l'élève n'aura eu aucun contrôle sur son orientation. Enfin, un élève peut percevoir son orientation comme influencée par ses professeurs et/ou ses parents. En effet, selon le modèle d'élaboration du choix professionnel inspiré de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008), les choix professionnels sont déterminés notamment à partir des intérêts de l'individu. Cependant, ils peuvent être influencés par différents facteurs contextuels (pressions familiales, contraintes économiques, etc.) et par conséquent ils peuvent être vécus comme influencés voire contraints. Dans ces deux dernières situations, les élèves doivent suivre une voie scolaire qu'ils n'avaient pas choisie au départ. Quel serait alors le profil motivationnel de ces élèves? Des études ont montré que lorsque les parents et professeurs favorisent l'autodétermination, le profil motivationnel scolaire des élèves est davantage intrinsèque que celui des élèves dont les parents et professeurs adoptent des styles éducatifs contrôlants (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Nous supposons alors que le profil motivationnel vis-à-vis des activités scolaires consécutives à une orientation choisie sera davantage intrinsèque. Conjointement, l'élève se percevra plus autodéterminé et compétent vis-à-vis des activités scolaires, avec un sentiment élevé d'appartenance sociale. Si les parents et professeurs ont privilégié un style contrôlant lors de l'élaboration du choix d'orientation scolaire, nous supposons alors que cela nuira à la motivation intrinsèque des élèves et à leurs sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale dans le contexte scolaire. Une orientation imposée ou influencée par des sources externes devrait donc s'associer à une motivation extrinsèque et nuire à l'autodétermination perçue dans les activités scolaires ultérieures. À partir des différents apports théoriques et empiriques, nous supposons que ces différents scénarios d'orientation devraient avoir une incidence sur la motivation et les perceptions d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale vis-à-vis des activités scolaires ultérieures.

- 10 De plus, ces différentes questions peuvent être appréhendées en fonction de la filière suivie par les élèves. En effet, on ne peut nier l'existence d'une hiérarchisation entre les filières générale et technologique au sein du système scolaire, cette dernière étant dévalorisée par rapport à la première. Les filières générales sont perçues comme plus prestigieuses et porteuses de débouchés, surtout en ce qui concerne la filière scientifique, alors que les filières technologiques sont souvent perçues comme les filières des élèves «en situation d'échec» (Chauchat & Labonne, 2006). Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982, cités par Chauchat & Labonne, 2006) caractérisent cette hiérarchie par une relation dominants/dominés. Selon eux, «les élèves de ces deux groupes sont liés dans l'institution par des rapports asymétriques: les élèves inscrits en filière générale peuvent être qualifiés de dominants, c'est-à-dire possédant un statut social reconnu par la plupart comme prestigieux et donnant du pouvoir, et les élèves du technologique comme dominés, c'est-à-dire possédant un statut social bas et n'ayant que peu d'influence» (p.2). Cette hiérarchie amène, par conséquent, à une sélection des élèves sur la base de leurs résultats scolaires, mais également en fonction du sexe et de l'origine sociale (Duru-

Bellat, Jarousse & Solaux, 1997; Duru-Bellat, 2007). Ainsi à des performances équivalentes, tous les élèves n'auraient pas les mêmes chances d'accéder à une filière générale. Une orientation vers une filière générale pourrait donc être perçue comme une orientation comme davantage choisie que ne l'est une orientation vers une filière technologique, trop souvent caractérisée comme une orientation subie et par défaut. Par conséquent, nous devrions observer des différences dans les profils motivationnels des élèves en fonction de la filière suivie (générale versus technologique). De même, le sentiment de liberté ou encore l'influence des parents et des professeurs pourraient être différents. On peut également supposer un impact différent de ces variables, selon la filière, sur la motivation scolaire et les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.

Méthode

Participants

- 11 105 élèves (40 filles et 65 garçons) de classe de première générale et technologique, âgés de 16,7 (+ 0,71) ans ont participé à la recherche. Ils provenaient de trois lycées généraux et technologiques, et d'un lycée technologique et professionnel de la région Nord-Pas-de-Calais. 63 élèves (14 filles et 49 garçons) suivaient une filière générale et 42 (26 filles et 16 garçons) une filière technologique.

Questionnaires

- 12 Le profil motivationnel des élèves a été évalué par des questionnaires de motivation et de perceptions de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale. Quatre questionnaires ont été utilisés pour évaluer les différentes dimensions, par le biais d'échelles de Likert en 5 ou 7 points, permettant au participant d'exprimer son degré d'accord avec chaque item. (1: pas du tout d'accord, 5 ou 7: tout à fait d'accord). Les participants ont été soumis aux échelles suivantes:

- L'Échelle de Motivation en Éducation - Études Secondaires (EME-S, Vallerand, 1991) permet d'estimer la motivation des élèves vis-à-vis des activités scolaires. 28 items sont regroupés en sept catégories, la motivation intrinsèque à la connaissance (MIc) (exemple: «parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses»), la MI à l'accomplissement (MIa) (exemple: «pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études»), la MI à la stimulation (MIs) (exemple: «parce que j'aime vraiment aller au collège/lycée» (*nota*: pour le traitement des données, ces trois formes de MI peuvent être synthétisées en une variable unique, formule que nous avons adoptée), la motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEid) (exemple: «parce que selon moi, des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie»), la ME par régulation introjectée (MEin) (exemple: «pour me prouver que je suis capable de réussir au collège/lycée»), la ME par régulation externe (MEex) (exemple: «pour avoir un salaire important plus tard») et l'amotivation (AM) (exemple: «honnêtement, je ne sais pas. J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps au collège/lycée»).
- L'Échelle de Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV, Losier, Vallerand & Blais, 1993) mesure le sentiment de compétence en général, dans le domaine de l'éducation (exemple: «j'ai développé de très bonnes compétences comme collégien(ne)/ lycéen(ne)»), dans les loisirs et dans les relations interpersonnelles. Compte-tenu des

hypothèses posées, seuls les résultats concernant la sous-échelle compétences dans le domaine de l'éducation (compétence scolaire: CS) seront présentés ici.

- L'Échelle de Perceptions d'Autodétermination dans les Domaines de Vie (EPADV, Blais & Vallerand, 1991) est construite de la même manière que l'EPCDV. Le sentiment d'autodétermination scolaire est évalué également à partir de quatre items du type «je vais au collège/ lycée vraiment par choix personnel». Comme pour le questionnaire précédent, seuls les résultats concernant la sous-échelle autodétermination dans le domaine de l'éducation (autodétermination scolaire: AS) seront présentés ici.
 - L'Échelle de Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI, Senécal, Vallerand & Vallières, 1992) détermine l'harmonie, la valorisation, la satisfaction et la confiance ressenties par les élèves vis-à-vis de la famille (fam), de la vie amoureuse, des amis, des camarades de classe (cam), et des gens en général. Il nous a semblé important d'y ajouter une sixième catégorie de personnes: les professeurs (prof). (exemple: «Actuellement, mes relations avec ma famille sont: harmonieuses; valorisantes; satisfaisantes; m'amènent à leur faire confiance»). Compte tenu du cadre de notre étude, les données concernant la vie amoureuse, les amis et les gens en général ne seront pas présentées ici.
- 13 Enfin, un questionnaire d'information sur l'orientation des élèves a été créé pour l'occasion. Compte-tenu des hypothèses posées plus haut, il avait pour objectif d'apprécier le sentiment de liberté dans la prise de décision d'orientation scolaire («Je me suis senti(e) libre de choisir cette filière»), l'influence des professeurs perçue par les élèves («Je me suis senti(e) influencé(e) par mes professeurs») et l'influence des parents («Je me suis senti(e) influencé(e) par mes parents»). Les élèves estimaient la liberté dans la prise de décision et l'influence des professeurs et parents à partir d'échelles de Likert en cinq points (1: pas du tout d'accord, 2: peu en accord, 3: moyennement d'accord, 4: assez d'accord, 5: tout à fait d'accord, repris de l'EME-S).
- 14 Après consentement éclairé de chaque participant et accord des parents, la passation des questionnaires s'est déroulée de manière collective. Le respect de l'anonymat a été clairement signifié lors de la lecture des consignes.

Résultats

- 15 Dans un premier temps, les analyses statistiques ont porté sur les différences entre les scores aux différentes variables (orientation et motivation) en fonction de la filière suivie par les élèves, générale ou technologique. Ensuite, des analyses de régression multiple ont été réalisées afin d'étudier le caractère prédictif du sentiment de liberté et de l'influence des parents et des professeurs sur la motivation scolaire et les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.

Orientation et motivation en fonction de la filière suivie

- 16 *Les variables liées à l'orientation.* Les résultats (tableau 1) indiquent que les scores à la variable «sentiment de liberté» ne sont pas significativement différents selon la filière suivie par les élèves ($t = 1,20, ns$). Cependant, les élèves suivant une filière générale se sont sentis plus influencés par les parents ($t = 3,57, p < .001$) et les professeurs ($t = 4,32, p < .001$) dans la prise de décision d'orientation que les élèves en filière technologique.

Tableau 1

- 17 Scores moyens (M) et écart-types (ET) aux échelles de sentiment de liberté et d'influence des en fonction de la filière suivie

	Ensemble de la population		Filière Générale		Filière Technologique	
	M	ET	M	ET	M	ET
Sentiment de liberté	4.44	1.06	4.54	1.01	4.29	1.13
Influence des parents	3.21	1.57	3.64	1.51	2.57	1.48
Influence des professeurs	3.36	1.49	3.84	1.30	2.64	1.51

Table 1

- 18 Means and standard deviations for perception of choice and for perception of parents/ demic pathway
- 19 *La motivation scolaire et les perceptions d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.* Les résultats indiquent des différences entre les profils motivationnels des élèves en filière générale et ceux en filière technologique (tableau 2). En effet, les adolescents suivant une filière générale ont des scores plus importants de motivations intrinsèque ($t = 2,11, p < .05$) et extrinsèque (MEid: $t = 2,03, p < .05$; MEin: $t = 2,42, p < .05$; MEx: $t = 4,76, p < .001$), la différence pour la variable amotivation n'étant pas significative ($t = -1,04, ns$). De plus, ils se sentent plus autodéterminés ($t = 3,28, p < .01$) et compétents ($t = 3,73, p < .001$) vis-à-vis des activités scolaires que les élèves en filière technologique. Ils jugent également les relations avec la famille ($t = 3,63, p < .001$) et les professeurs ($t = 2,57, p < .05$) de meilleure qualité. En revanche, aucun effet de la filière n'est observé concernant la qualité des relations avec les camarades de classe ($t = -1,06, ns$).

Tableau 2

- 20 Scores moyens (M) et écart-types (ET) aux échelles de motivation scolaire, de perceptions en fonction de la filière suivie

		Ensemble de la population		Filière Générale		Filière Technologique	
		M	ET	M	ET	M	ET

EME	MI	11.78	3.28	12.32	3.23	10.96	3.21
	MEid	16.35	3.17	16.86	2.81	15.60	3.54
	MEin	12.37	4.18	13.16	4.04	11.19	4.16
	MEx	16.57	3.49	17.78	2.94	14.76	3.51
	AM	7.14	3.83	6.83	3.68	7.62	4.05
CS	18.31	4,65	19.62	4.46	16.36	4.28	
AS	18.56	5.98	20.06	5.07	16.29	6.58	
EQRI	Famille	14.29	4.37	15.48	3.31	12.46	5.16
	Camarades	13.55	4.08	13.21	4.48	14.07	3.45
	Professeurs	13.13	3.99	13.92	3.65	11.90	4.22

Table 2

- 21 Means and standard deviations for academic motivation, perceived self-determination, competence and relatedness measurements depending on academic pathway

Sentiment de liberté et influence des parents et des professeurs, prédicteurs des variables motivationnelles

- 22 Des analyses de régression multiple (type ascendante pas-à-pas) ont été réalisées afin d'identifier, parmi le sentiment de liberté et l'influence des parents et des professeurs, les prédicteurs les plus puissants de la motivation scolaire ultérieure et des sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.
- 23 Une analyse préalable des corrélations entre les prédicteurs donne les résultats suivants:
- sentiment de liberté et influence des parents: $r = .11$ (ns) pour l'ensemble des élèves, $r = .21$ (ns) pour les élèves de la filière générale et $r = .21$ (ns) pour ceux de la filière technologique;
 - sentiment de liberté et influence des professeurs: $r = .25$ ($p < .05$) pour l'ensemble des élèves, $r = .27$ ($p < .05$) pour les élèves de la filière générale et $r = .21$ (ns) pour ceux de la filière technologique;
 - influence des parents et influence des professeurs: $r = .38$ ($p < .001$) pour l'ensemble des élèves, $r = .41$ ($p < .01$) pour les élèves de la filière générale et $r = .10$ (ns) pour ceux de la filière technologique.
- 24 Ces corrélations sont pour certaines d'entre elles significatives, mais restent modérées (pour l'ensemble de la population: $r = .38$ pour la relation entre influence des parents et influence des professeurs). D'autre part, les résultats diffèrent selon la filière envisagée.

Nous avons donc choisi de conserver la distinction entre les trois variables pour les analyses de régression.

- 25 Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats des analyses de régression multiple pour l'ensemble des élèves et ensuite les résultats en fonction de la filière suivie, générale ou technologique.

Ensemble de la population

- 26 Différents modèles de prédiction des différentes formes de la motivation et des sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale sont issus des analyses de régression. Les résultats sont présentés dans le tableau 3. Cinq modèles ressortent:

- tout d'abord, les résultats indiquent que «l'influence des professeurs» est le meilleur prédicteur de la motivation intrinsèque ($R^2 = .19, p < .001$) et de la régulation introjectée ($R^2 = .13, p < .001$). De plus, elle prédit de manière significative la qualité des relations avec la famille ($R^2 = .07, p < .01$);
- ensuite, nous observons que «l'influence des professeurs» et dans une moindre mesure «le sentiment de liberté» contribuent à eux deux, à expliquer 23% ($p < .001$) de la variance de la régulation identifiée; 18% ($p < .001$) de la variance de l'amotivation; 28% ($p < .001$) de celle du sentiment de compétence et 14% ($p < .001$) de la qualité des relations avec les professeurs;
- en revanche, pour la qualité des relations avec les camarades de classe, «le sentiment de liberté» est un prédicteur plus puissant que ne l'est «l'influence des professeurs» ($R^2 = .14, p < .01$);
- le modèle suivant inclut «l'influence des professeurs» et «l'influence des parents» comme prédicteurs significatifs de la régulation externe ($R^2 = .19, p < .001$);
- enfin, «l'influence des professeurs», «le sentiment de liberté» et «l'influence des parents» expliquent 17% de la variance de l'autodétermination scolaire ($p < .001$), les effets du sentiment de liberté et de l'influence des parents pris isolément n'étant pas significatifs.

Tableau 3

- 27 Analyses de régression multiple (prédicteurs : sentiment de liberté et influence des parents et professeurs) pour l'ensemble de la population

		Sentiment de liberté		Influence des professeurs		Influence des parents		R ²
		β	t	β	t	β	t	

EME	MI			.43	4.82***			.19
	MEid	.22	2.48*	.37	4.14***			.23
	MEin			.39	3.85***			.13
	MEex			.30	3.08**	.22	2.26*	.19
	AM	-.19	-2.02*	-.33	-3.54***			.18
CS		.25	2.82**	.41	4.64***			.28
AS		.11	1.20	.39	3.89***	-.11	-1.07	.17
EQRI	Famille			.27	2.78**			.07
	Camarades	.25	2.44*	.12	1.21			.14
	Professeurs	.23	2.40*	.24	2.47*			.14

28 Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 3

29 Multiple regression analyses (predictors : perception of choice and perception of parents/ professors' influence) for the whole sample

Les élèves en filière générale

30 Il est à noter que pour ces élèves, la qualité des relations avec la famille n'est prédite par aucune des variables d'orientation (sentiment de liberté, influences des parents et des professeurs). De plus, concernant la régulation introjectée, l'amotivation, les sentiments de compétence et d'autodétermination, les résultats des analyses de régression ne sont pas significatifs.

31 Trois modèles de régression apparaissent (tableau 4):

- comme pour l'ensemble de la population, nous retrouvons «l'influence des professeurs» comme prédicteur principal de la motivation intrinsèque ($R^2 = .16$, $p < .01$) des élèves en filière générale. De plus, «l'influence des professeurs» contribue à expliquer 13% ($p < .01$) de la variance de la régulation externe;
- «l'influence des professeurs» et «le sentiment de liberté» sont inclus au modèle de prédiction de la régulation identifiée ($R^2 = .20$, $p < .01$), «le sentiment de liberté» ne donnant pas lieu à lui seul à un effet significatif;
- «le sentiment de liberté» et dans une moindre mesure «l'influence des professeurs» contribuent à expliquer 19% ($p < .01$) de la variance de la qualité des relations avec les professeurs et également 19% ($p < .01$) de la variance de la qualité des relations avec les camarades de classe. Toutefois, l'effet n'est pas significatif pour «l'influence des professeurs» prise isolément.

Tableau 4

32 Analyses de régression multiple (prédicteurs : sentiment de liberté et influence des parents et professeurs) pour les élèves en filière générale

	Sentiment de liberté		Influence des professeurs		Influence des parents		R ²
	β	t	β	t	β	t	
EME	MI			.40	3.34**		.16
	MEid	.39	1.23	.39	3.23**		.20
	MEin			.18	1.38		.06
	MEex			.37	3.04**		.13
	AM	-.22	-1.77	-.22	-1.77		.13
CS	.20	1.53	.18	1.33			.15
AS	.19	1.42	.13	1.01			.07
EQRI	Famille						
	Camarades	.30	2.43*	.13	1.70		.19
	Professeurs	.39	3.17**	.13	1.01		.19

33 Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 4

34 Multiple regression analyses (predictors : perception of choice and perception of parents/ professor' influence) for the general academic pathway group

Les élèves en filière technologique

35 Il ne ressort des analyses aucun modèle de prédiction de la qualité des relations avec les camarades de classe pour les élèves en filière technologique. De plus, les résultats ne sont pas significatifs pour la régulation externe, la qualité des relations avec la famille et les professeurs.

36 Trois modèles ressortent (tableau 5):

- «l'influence des professeurs» est le principal prédicteur de la motivation intrinsèque ($R^2 = .23, p < .01$) et de la régulation introjectée ($R^2 = .27, p < .001$);
- la régulation identifiée, l'amotivation et le sentiment de compétence sont prédits de manière significative par «l'influence des professeurs» et «le sentiment de liberté» (respectivement, MEid: $R^2 = .29, p < .05$; AM: $R^2 = .29, p < .01$; CS: $R^2 = .41, p < .001$). Le caractère prédicteur du «sentiment de liberté» pour l'amotivation n'est pas à lui seul significatif;
- enfin, «l'influence des professeurs» et «l'influence des parents» expliquent 23% ($p < .01$) de la variance de l'autodétermination scolaire des élèves en filière technologique (effet non significatif pour «l'influence des parents» prise isolément).

Tableau 5

37 Analyses de régression multiple (prédicteurs : sentiment de liberté et influence des parents et professeurs) pour les élèves en filière technologique

	Sentiment de liberté		Influence des professeurs		Influence des parents		R ²
	β	t	β	t	β	t	
EME	MI			.48	3.27**		.23
	MEid	.30	2.04*	.38	2.64*		.29
	MEin			.58	3.65***		.27
	MEex					.22	1.45
	AM	-.21	-1.46	-.45	-3.08**		.29
CS	.31	2.31*	.50	3.79***			.41
AS			.45	3.01**	-.23	-1.54	.23
EQRI	Famille		.18	1.08			.03
	Camarades						
	Professeurs		.20	1.24			.04

38 Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 5

- 39 Multiple regression analyses (predictors : perception of choice and perception of parents/professors' influence) for the technological academic pathway group

Discussion

- 40 Les résultats de cette étude nous indiquent que l'influence des professeurs, le sentiment de liberté et l'influence des parents perçus lors de la formulation des choix d'orientation en classe de seconde constituent des prédicteurs de la motivation vis-à-vis des activités scolaires d'élèves en classe de première, ainsi que de leurs perceptions d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.
- 41 L'influence des professeurs est le prédicteur le plus puissant de la motivation scolaire. En effet, plus les élèves disent avoir été influencés par les professeurs dans la prise de décision d'orientation en classe de seconde, plus ils justifient le fait d'aller au lycée pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre, de se surpasser dans les différentes activités, mais également «pour se prouver qu'ils peuvent réussir». Associé à l'influence des professeurs, le sentiment de liberté contribue également, et ce dans une moindre mesure, à prédire la motivation scolaire et ses déterminants vis-à-vis des activités scolaires ultérieures. Ces deux variables sont associées à la régulation identifiée, c'est-à-dire au fait que les élèves estiment aller au lycée en raison d'un projet scolaire et professionnel et afin d'acquérir les compétences nécessaires à la carrière qu'ils envisagent. Elles permettent également de prédire en partie les sentiments d'autodétermination et de compétence vis-à-vis des activités scolaires et la qualité des relations avec les professeurs. L'influence des parents dans la prise de décision d'orientation est, quant à elle, associée à la forme externe de la motivation extrinsèque. Les raisons invoquées par les élèves pour justifier le fait d'aller au lycée sont alors davantage liées à la rémunération du métier envisagé et à son prestige. Cela confirme que le contexte dans lequel se déroule la procédure d'orientation scolaire en classe de seconde a bien un impact sur la motivation scolaire des élèves lorsqu'ils sont en classe de première.
- 42 En référence à la théorie de l'autodétermination, se sentir libre de s'engager dans les activités scolaires favoriserait la motivation intrinsèque et la régulation identifiée. Nos résultats vont dans ce sens: le sentiment de liberté dans la prise de décision d'orientation est lié à la motivation ultérieure vis-à-vis des activités scolaires. De plus, nous nous attendions à ce que l'influence des parents et celle des professeurs soient associées à des scores élevés en motivation extrinsèque, et faibles en motivation intrinsèque, et à de faibles sentiments d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale dans le domaine de l'éducation. Les résultats concernant l'influence des parents semblent conforter en partie nos hypothèses, même si celle-ci est le prédicteur le moins puissant. En revanche, ceux relatifs à l'influence des professeurs les contredisent. En effet, celle-ci est associée à des scores élevés de motivations intrinsèque et extrinsèque, et à des sentiments élevés d'autodétermination et de compétence scolaires. Ceci nous amène donc à reconsidérer le concept d'influence que nous appréhendions au départ de manière assez négative, contrainte pour les élèves et par conséquent peu porteuse de sentiment d'autodétermination. L'influence des professeurs paraît perçue par les élèves de manière positive, et serait davantage vécue comme un conseil et une aide à la décision d'orientation. L'influence et l'autodétermination ne seraient donc pas nécessairement des notions antagonistes. Il serait alors possible de se sentir influencé par les professeurs

dans la prise de décision d'orientation sans que cela ne nuise à l'autodétermination scolaire. Des études futures sont nécessaires pour étayer ces différents points, ceci afin de mieux cerner de quelle manière certains élèves se sentent influencés, et quels types d'informations cette influence véhicule. Une des limites de cette étude est certainement de ne pas avoir suffisamment approfondi la notion d'influence, notamment par la perception et la définition qu'en ont les adolescents.

- 43 La réflexion sur le concept d'influence nous conduit à nous interroger quant à la définition et la complexité du concept d'autodétermination, qui a suscité beaucoup de controverses. Il a souvent été confondu avec le concept d'indépendance, au sens de l'autonomie. Or, Ryan (1993) insiste sur le fait que l'on peut être autodéterminé mais dépendant ou, dans d'autres cas, forcé à être indépendant. Dans ce dernier cas, être forcé à s'engager dans une activité implique que l'on ne s'y sente pas autodéterminé. En revanche, en classe, les élèves ne peuvent apprendre sans un enseignant, ils sont donc dépendants de ce dernier. Mais si le professeur propose des activités favorisant l'autodétermination, par exemple en donnant des possibilités de choix, les élèves se sentiront autodéterminés tout en étant dépendants de l'enseignant. Comment alors définir l'autodétermination? Pour qu'un élève se sente autodéterminé, il faudrait donc qu'il ait la volonté, le choix de s'engager dans des activités scolaires et qu'il se perçoive à l'origine de l'activité sans ressentir de pression. De plus, il est nécessaire pour cet élève d'adhérer à ce comportement. Cependant, il n'est pas exclu que le comportement autodéterminé de l'individu soit influencé par des sources externes (Ricoeur, 1966, Taylor, 2005, cités par Ryan & Deci, 2006). Nous pouvons nous en rendre compte à l'occasion de la présente étude, puisqu'un élève percevant son orientation influencée par ses professeurs, donc par une source externe, s'estime autodéterminé vis-à-vis des activités scolaires. À ce titre, l'élève est en accord avec cette influence et se sent à l'initiative du comportement. Nous pouvons supposer que les élèves perçoivent leur orientation comme influencée par les professeurs, et présentent ensuite un profil scolaire intrinsèque et autodéterminé parce qu'ils ont adhéré à cette orientation. En revanche, les élèves présentant un profil motivationnel extrinsèque pour l'école, et percevant leur orientation comme influencée par les professeurs, n'auraient pas adhéré à cette orientation. «Dans le cas d'un profil intrinsèque après influence des professeurs, l'hypothèse d'un processus de rationalisation n'est pas à exclure, consistant en une revalorisation des orientations auparavant non souhaitées et ceci par un dispositif cognitif stratégique qui transforme les opinions, les représentations, les motivations initiales lorsque l'adolescent est contraint par les circonstances, de *s'orienter* vers une filière non souhaitée, c'est-à-dire d'adopter une conduite contre-attitudinale» (Bariaud & Dumora, 2004, p.7). En effet, des élèves s'étant sentis influencés voire contraints lors de l'élaboration des choix d'orientation, pourraient avoir revalorisé leur orientation en affirmant qu'ils se sont sentis libres dans leur choix d'orientation et/ou en percevant *a posteriori* l'influence des professeurs comme positive. Cependant, les données actuelles ne nous permettent pas de répondre à ces questions. Une recherche complémentaire devra être réalisée afin d'étayer ces suppositions.
- 44 Les filières scolaires sont connues pour être hiérarchisées, notamment sur la base des résultats scolaires, du statut social ou encore du prestige des filières et de leurs débouchés (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997; Duru-Bellat, 2007). Nous nous attendions par conséquent à observer des profils différents en fonction de la filière suivie (générale versus technologique). Nous remarquons, tout d'abord, qu'il existe des différences de profils motivationnels des élèves en fonction de la filière suivie. Contrairement aux élèves

de la filière technologique, ceux suivant une filière générale présentent des scores de motivations intrinsèque et extrinsèque plus importants. De même, ils se sentent plus autodéterminés et compétents vis-à-vis des activités scolaires. Il est à noter également qu'ils se sont davantage sentis influencés par les parents et les professeurs dans la prise de décision d'orientation. Cela sous-entend, entre autres, une relation vis-à-vis de l'école différente selon la filière suivie, mais également vis-à-vis de l'orientation. Les élèves des deux filières accordent-ils la même valeur à l'école? De par la hiérarchisation des filières, les élèves sont perçus et se perçoivent différemment, les élèves de la filière générale étant de «bons élèves» et ceux de la filière technologique étant des élèves «en difficulté voire échec scolaire» (Chauchat & Labonne, 2006). La filière générale est perçue comme plus prestigieuse que la filière technologique, l'orientation vers la première étant notamment guidée par le prestige des métiers. Nous savons que chez les élèves en filière générale, ceci est une des raisons invoquées pour justifier le fait d'aller à l'école (régulation externe), plus qu'elle ne l'est chez les élèves en filière technologique. Par conséquent, la hiérarchisation des filières pourrait avoir un impact sur la motivation scolaire des élèves selon la filière suivie et permettrait d'expliquer en partie les différences observées au niveau des profils motivationnels. De même, l'orientation se déroule différemment pour ces deux groupes d'élèves, ce qui pourrait expliquer les différences de perception de l'influence des professeurs et des parents. Des études complémentaires axées sur la comparaison des profils motivationnels et de la perception qu'ont les élèves de la procédure d'orientation selon la filière suivie sont nécessaires pour mieux comprendre les processus sous-jacents aux différences observées. De plus, on ne peut nier que l'orientation déterminerait en partie la motivation scolaire ultérieure, et ce différemment selon la filière envisagée ou suivie. C'est en partie ce que montrent nos résultats. En effet, les analyses de régression réalisées font apparaître des différences entre les résultats obtenus pour les élèves en filière générale et ceux en filière technologique. En effet, le lien entre les variables d'orientation (influence des professeurs, sentiment de liberté et influence des parents) et la régulation introjectée, l'amotivation ainsi que les sentiments d'autodétermination et de compétence, ne concerne que les élèves en filière technologique. En revanche, les résultats concernant la régulation externe et la qualité des relations avec les camarades de classe et les professeurs ne sont significatifs que pour les élèves suivant une filière générale. Des études supplémentaires devraient être menées afin de mieux cerner ces différents facteurs médiatisant le lien entre l'orientation et la motivation scolaire, et de mieux expliquer ces différences entre les élèves en filières générale et technologique. Comment chacune de ces populations intègre-t-elle, internalise-t-elle le processus d'orientation, l'affectation à une voie scolaire donnée, et plus particulièrement l'influence des parents et professeurs lors de ce processus?

Conclusion

- 45 Une multitude de facteurs influencent la motivation des élèves vis-à-vis de l'école, parmi lesquels le processus d'orientation scolaire. Nous savons évidemment que le contexte dans lequel se déroule la prise de décision d'orientation scolaire ne peut à lui seul déterminer le profil motivationnel scolaire des élèves. Néanmoins, il y prend une part non négligeable. Une réflexion sur ce point pourrait s'avérer très utile en termes de prévention et de remédiation motivationnelle pour l'ensemble du personnel de l'éducation et de l'orientation. En sachant qu'une décision d'orientation scolaire perçue

comme une contrainte par l'élève peut avoir des effets néfastes sur la motivation scolaire de ce dernier, il paraît judicieux d'essayer de favoriser les contextes d'orientation scolaire et professionnelle propices à une orientation motivationnelle intrinsèque.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J.W. (1983). *Personality, motivation, and action: Selected papers*. New York: Praeger.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.
- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 191-204.
- Blais, M.R., & Vallerand, R.J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (EPADV-16). Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'Orientation*, 4, 31-44.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.
- Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires: de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 555-577.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (pp.3-40). New York and London: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Duru-Bellat, M. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée: Rapport pour le HCE*. Dijon: Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 459-482.
- Forner, Y. (1992). Nouveautés techniques. L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire. Présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 215-221.
- Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Katheran, S. (2006). Le QMF-6: une révision du questionnaire de motivation en situation de Formation l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 109-131.

- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257-274.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 53*, 508-517.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: the Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment, 13*, 77-97.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: a self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177.
- Guerrien A., & Mansy-Dannay A. (2003). Attention soutenue et Motivation: une approche chronopsychologique. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 44*, 394-409.
- Guerrien, A., & Mansy-Dannay, A. (2005). Fatigue subjective et sentiments d'autodétermination et de compétence à l'école: étude auprès d'enfants de CM1 et CM2. *Psychologie et Éducation, 4*, 37-52.
- Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp.219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.405-427). Rochester: University of Rochester Press.
- Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*, 57-90.
- Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement, 23*, 1-16.
- Mansy-Dannay, A., & Guerrien, A. (2002). Motivation, sentiment de compétence, agrément et fatigue ressentie après la séance d'enseignement au collège. *Revue de Psychologie de l'Éducation, 7*, 58-75.
- Nadeau, M.F., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Les déterminants de la procrastination académique: un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 35*, 97-111.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de la motivation. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.233-281). Laval (Quebec): Études vivantes.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-204). Rochester, University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp.1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Schiefele, U., Wild, K.P., & Krapp, A. (1995). Course-specific interest and extrinsic motivation as predictors of specific learning strategies and course grades. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, Pays-Bas.
- Senécal, C.B., Vallerand, R.J., & Vallières, E.F. (1992). Construction et validation de l'échelle de la qualité des relations interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42, 315-322.
- Vallerand, R.J. (1991). Échelle de motivation en éducation (EME-S 28), Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). New-York: Academic Press.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.3-39). Laval (Quebec): Études vivantes.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

RÉSUMÉS

Cette recherche vise à étudier l'impact que peut avoir une décision d'orientation scolaire sur la motivation ultérieure des élèves en classe de première. Nous avons cherché à montrer qu'une orientation non choisie, ou influencée par les parents et professeurs, tendait à nuire à la motivation scolaire, concept appréhendé selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2002). 105 élèves du Nord-Pas-de-Calais ont participé à cette recherche. Les résultats confirment l'hypothèse qu'une orientation choisie est associée à une motivation scolaire davantage intrinsèque. Toutefois, l'influence des professeurs dans la décision d'orientation paraît également favorable à une motivation intrinsèque.

This research aims at studying the impact of an academic pathway decision, when in 11th grade, on the student's later motivation. An academic pathway not chosen or influenced by parents and professors would hinder academic motivation, according to the self-determination theory (Deci et Ryan, 1985, 2002). 105 students participated in this research in Nord-Pas-de-Calais. The results confirm the hypothesis that a chosen orientation is associated to an intrinsic academic motivation. However, the influence of professors in academic pathway decision also seems to be favourable to an intrinsic motivation.

INDEX

Keywords : Influence, Perceived competence, Relatedness, School guidance, self-determination

Mots-clés : Influence., Motivation, Orientation scolaire, Sentiment de compétence, Sentiment d'appartenance sociale, Sentiment d'autodétermination

AUTEURS

CÉLÉNIE BRASSELET

est Doctorante en psychologie, Université de Lille Nord de France. Thèmes de recherche : orientation scolaire, motivation, sentiment d'autodétermination, sentiment de compétence.

Contact : Université Lille Nord de France - UDL3, PSITEC EA 4072, F-59653 Villeneuve d'Ascq.

Courriel : celenie.brasselet@etu.univ-lille3.fr.

ALAIN GUERRIEN

est Professeur, Université Charles de Gaulle, Lille 3. Thèmes de recherche : motivation dans les domaines de l'éducation et de la santé.