



Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale

Eva Louvet, Yvette Duret

► To cite this version:

Eva Louvet, Yvette Duret. Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2017, 46/2, <10.4000/osp.5411>. <hal-03005257>

HAL Id: hal-03005257

<https://hal.science/hal-03005257v1>

Submitted on 25 Nov 2020

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

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



HAL Authorization

Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale**Curriculum choices in secondary education, motivation and academic achievement: a longitudinal study****Résumé :**

L'objectif de cette recherche est d'analyser la façon dont les élèves choisissent leur orientation dans l'enseignement secondaire et d'en évaluer l'impact sur la motivation tout en analysant les parcours scolaires des élèves. L'étude a été réalisée auprès de 320 lycéens scolarisés en classe de première répartis sur 4 filières : S, ES, L et STMG. Les résultats montrent le rôle déterminant des notes en matière d'orientation. Les élèves choisissent leur filière surtout sur la base de leurs (in)capacités, plutôt que de leurs intérêts. Ces choix d'orientation ont un impact sur la motivation et la réussite scolaire.

Mots-clés : Choix d'orientation, motivation, réussite scolaire

Abstract

The purpose of the present study is to analyze how students make curriculum choices in secondary education and to evaluate their impact on motivation and academic achievement. 320 college students participated in this study. They were enrolled in different educational pathways: science, economics, arts, and management. Results revealed a significant relationship between academic achievement and academic pathway decisions. Students choices were mainly based on academic (in)ability, rather than on personal and vocational interest. Curriculum choices were positively associated to motivation and academic achievement.

Key words: Curriculum choices, motivation, academic achievement

Note: Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un partenariat avec le Lycée Koeberlé de Sélestat. Nous remercions Monsieur Jean-François Picard – Proviseur du lycée, Madame Sylvie Allonas – Proviseur Adjoint, ainsi que leur équipe pédagogique pour leur précieuse collaboration. Par ailleurs, ce projet a été soutenu par le dispositif IdEX Réussite (Initiatives d'Excellence) de l'Université de Strasbourg dans le cadre des actions de liaisons enseignement supérieur et secondaire.

Introduction

En France, l'orientation dans l'enseignement secondaire est caractérisée par une série de choix successifs. Après un premier palier déterminant en fin de classe de troisième introduisant la distinction entre voie professionnelle et voie générale, un autre choix décisif intervient en classe de seconde, à savoir l'orientation vers les différentes séries de baccalauréat. De nombreuses études se sont intéressées à cette question de l'orientation dans l'enseignement secondaire d'un point de vue sociologique (e.g. Dubet, 1991 ; Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2000 ; Duru-Bellat, Jarousse, & Solaux, 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999 ; Merle, 2000). Ces recherches portent essentiellement sur les déterminants de l'orientation, tant d'un point de vue des trajectoires scolaires antérieures des élèves, que d'un point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques. Plus récemment, quelques travaux se sont intéressés à la façon dont les élèves vivent leur orientation, en distinguant une orientation « choisie » d'une orientation « subie » (Caille, 2005 ; Brasselet & Guerrien, 2010, 2015). L'apport de la présente étude se situe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, au-delà de la distinction entre orientation « choisie » et « subie », notre étude se propose d'analyser plus précisément les différents critères sur lesquels les élèves s'appuient pour s'orienter vers une filière. Ensuite, cette recherche s'intéresse aux conséquences de l'orientation sur la motivation des élèves. Même si la motivation a été largement étudiée en contexte scolaire (e.g. Fortier, Vallerand, & Guay, 1995 ; Galand, 2006 ; Lieury & Fenouillet, 2013 ; Viau, 1997 ; Reeve, 2002), peu de recherches ont introduit cette variable en lien avec la question de l'orientation (Brasselet & Guerrien, 2015). Enfin, notre étude intègre également une analyse longitudinale des parcours scolaires des élèves dans la transition entre les classes de seconde et de première, une étape décisive en matière d'orientation au lycée.

Parcours scolaires et orientation

Ces 30 dernières années, le système scolaire français a connu de profondes transformations. Avec l'augmentation des exigences de la société en matière de formation et de qualification professionnelle, il devient de plus en plus indispensable de faire acquérir à tous « un minimum vital en matière culturelle » (Poirrier, 2002, p.290). Cette exigence dans le domaine de la formation a abouti progressivement à une massification de l'enseignement secondaire, puis supérieur. En effet, si le taux de bacheliers pour une classe d'âge ne se situait qu'aux alentours de 20% dans les années 1970 et de 30% dans les années 80, il est passé à plus de 60% dans les années 1990 pour atteindre un taux de 77% en 2015¹. Ainsi, l'objectif des 80% d'une génération au baccalauréat qui a fait son apparition dans les années 1980 est aujourd'hui quasiment atteint. Cette massification de l'enseignement secondaire s'est accompagnée d'une diversification progressive des filières, avec la multiplication des filières technologiques et l'introduction des baccalauréats professionnels à partir de 1985. Même si toutes ces filières aboutissent au même diplôme (celui du baccalauréat), on ne peut pas nier l'existence d'une forte hiérarchisation entre elles. D'une part, les filières générales sont valorisées au détriment des filières technologiques et professionnelles ; d'autre part, au sein même des filières générales, il existe clairement une hiérarchie en fonction de l'importance accordée aux mathématiques, faisant de la filière scientifique la « voie royale », suivie de la filière économique et sociale, puis littéraire (Duru-Bellat et al., 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999). L'orientation des élèves dans ces différentes filières inégalement valorisées se fait principalement en fonction de leurs résultats scolaires : les meilleurs élèves se retrouvent dans les filières les plus valorisées (générales et à fortiori scientifiques), alors que les élèves en difficultés se voient relégués dans les filières technologiques et professionnelles (Chauchat & Labonne, 2006 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007). Il est également intéressant de noter qu'à l'intérieur des séries générales, le niveau en mathématiques apparaît bien comme lié à la

hiérarchie des filières, alors que le niveau en français ne différencie pas les élèves des trois filières (Ananian, Bonnaud, Lambertyn, & Vercambre, 2005 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007 ; Le Bastard-Landrier, 2005). Autrement dit, si les élèves orientés en filière scientifique témoignent en effet d'un niveau plus élevé en mathématiques, ceux orientés en filière littéraire ne se caractérisent pas par un niveau plus élevé en français. Ainsi, la répartition des élèves dans les différentes filières de l'enseignement secondaire traduit une sorte de sélection scolaire implicite, bien plus qu'une orientation en fonction des intérêts et aspirations des élèves. Même si l'idéal serait de déterminer son orientation à partir de ses intérêts (Lent, 2008), il n'est pas rare de voir s'engager des élèves dans une filière qui ne correspond pas à leurs aspirations, notamment en raison de résultats scolaires insuffisants. Ce phénomène de « choix par défaut » touche avant tout les élèves orientés vers les filières les moins valorisées, à savoir les filières professionnelles et technologiques. Ainsi, environ la moitié des élèves en filière professionnelle, 40% des élèves en filière technologique, et un quart des élèves en filière générale affirment que leur niveau scolaire ne leur a pas permis de s'orienter dans la filière souhaitée (Caille, 2005).

Orientation, motivation et réussite scolaire

La question suivante est de savoir quel est l'impact de ces pratiques d'orientation sur la motivation des élèves vis-à-vis des apprentissages, et donc leurs capacités à réussir. On peut en effet imaginer que le fait de se retrouver dans une filière peu valorisée choisie par défaut en raison de (mauvais) résultats scolaires a un impact négatif sur la motivation. Or, de nombreuses études montrent que la motivation est une variable largement associée à l'investissement dans les études, et donc à la réussite scolaire (e.g. Fortier et al., 1995 ; Lieury & Fenouillet, 2013 ; Goodman et al., 2011 ; Kusrkar, Ten Cate, Var, Westers, & Croiset, 2013). Ces études s'appuient généralement sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Cette théorie postule qu'il existe différents types de motivations qui peuvent être classées sur un continuum d'autodétermination reflétant le degré auquel l'individu estime être à l'origine de son comportement. La motivation la plus autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque qui renvoie au fait de s'engager volontairement dans une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même. Un élève qui serait intrinsèquement motivé pour les activités scolaires travaillerait à l'école parce qu'il aime ça, parce qu'il a envie d'apprendre, etc. Vallerand et ses collègues (Carbonneau & Vallerand, 2015 ; Carbonneau, Vallerand, & Lafrenière, 2012 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) ont par la suite distingué trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la stimulation, à la connaissance, et à l'accomplissement. Si la première renvoie au plaisir que l'on ressent quand on pratique l'activité en question, les deux suivantes sont respectivement liées à la satisfaction que l'on ressent quand on apprend des choses nouvelles (connaissance) ou quand on est en train de réussir et de se surpasser (accomplissement). Le modèle de l'autodétermination distingue ensuite différentes formes de motivation extrinsèque, qui renvoie au fait de s'engager dans une activité pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire en raison des avantages qu'elle permet d'obtenir ou des désagréments qu'elle permet d'éviter. Il existe différentes formes de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminées. La motivation extrinsèque la plus autodéterminée est la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Elle renvoie au fait de s'engager dans une activité parce qu'on accepte le bien-fondé, l'utilité ou l'importance de cette activité pour atteindre des buts personnels. Cette forme de motivation, bien qu'extrinsèque (l'activité n'est pas réalisée pour elle-même, mais en tant que moyen pour atteindre un but), peut néanmoins être considérée comme autodéterminée (l'individu choisit de s'engager dans une activité qu'il juge utile). Un élève motivé par régulation identifiée travaille à l'école parce qu'il pense que ce qu'il apprend lui sera utile dans sa vie future. Les deux autres formes de motivation extrinsèque sont considérées comme non autodéterminées,

et renvoient au fait de s'engager dans une activité par obligation (régulation externe) ou sentiment d'obligation (régulation introjectée). La régulation externe, prototype de la motivation extrinsèque, renvoie au fait de s'engager dans une activité en raison de pressions externes (récompenses / punitions). Un élève motivé par régulation externe travaille pour avoir de bonnes notes ou pour éviter des sanctions. La régulation introjectée implique la prise en compte des exigences d'autres personnes (ou de la société) sans que celles-ci ne soient énoncées de manière explicite. C'est essentiellement la culpabilité qui pousse l'individu à s'engager dans l'activité. Un élève motivé par régulation introjectée travaille parce qu'il sait qu'il doit travailler, sans pour autant voir l'intérêt du travail pour lui-même. Enfin, l'amotivation correspond à une absence totale de motivation (l'individu s'engage dans une activité sans savoir pourquoi) et se situe sur le continuum d'autodétermination à l'opposé de la motivation intrinsèque. De nombreuses études ont mis en évidence les effets bénéfiques de l'autodétermination sur la réussite scolaire ou universitaire : plus les élèves ou les étudiants se caractérisent par des formes de motivation autodéterminées, meilleurs sont leurs résultats (e.g. Fortier et al., 1995 ; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991 ; Guay & Vallerand, 1997 ; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007). Cette relation entre motivation et réussite est généralement expliquée par les efforts consentis par élèves et la façon dont ils s'investissent dans les apprentissages (Goodman et al., 2011 ; Kusurkar et al., 2013). Si l'importance de la motivation en contexte éducatif est donc largement documenté dans la littérature, force est de constater que cette variable a été relativement peu étudiée en rapport avec les pratiques d'orientation. Pourtant, quelques études récentes montrent que ces dernières ont nécessairement un impact sur la motivation. Ainsi, les élèves suivant une filière technologique, souvent choisie par défaut en raison de faibles résultats scolaires, se caractérisent par un profil motivationnel moins autodéterminé que les élèves suivant une filière générale : Les premiers expliquent davantage leur engagement scolaire par des raisons externes que par des raisons liées à l'intérêt pour les études, au plaisir d'apprendre ou encore à leur projet scolaire ou professionnel (Brasselet & Guerrien, 2014). Par ailleurs le fait de se sentir libre lors de la formulation des choix d'orientation en classe de seconde constitue un prédicteur de la motivation vis-à-vis des activités scolaires en classe de première : plus le sentiment de liberté dans la décision d'orientation est élevé, plus les élèves manifestent une motivation extrinsèque par régulation identifiée (autodéterminée), et moins ils manifestent de l'amotivation. A l'inverse, le fait de se sentir influencé dans ses choix par ses parents ou ses professeurs est davantage associé à une motivation extrinsèque par régulation externe (non autodéterminée). La façon dont l'élève vit l'expérience d'orientation apparaît donc comme un facteur prédictif de la motivation (Brasselet & Guerrien, 2010).

Problématique et hypothèses

Dans la suite de ces travaux, notre étude a pour objectif d'analyser plus précisément les critères de choix des élèves dans leur orientation, et d'en évaluer l'impact sur leur motivation, tout en prenant en compte leurs trajectoires scolaires entre la classe de seconde et la classe de première. Plus précisément, notre étude poursuit les objectifs suivants : Un premier objectif est d'analyser, dans une perspective longitudinale, la relation entre l'orientation des élèves dans les différentes filières en classe de première et leurs trajectoires scolaires entre les classes de seconde et de première. Dans la continuité des travaux antérieurs sur cette question, il s'agira dans un premier temps de confirmer que l'orientation en classe de première dépend en grande partie des résultats scolaires obtenus en classe de seconde. Nous faisons l'hypothèse que les élèves ayant les meilleurs résultats se retrouveront dans les filières les plus valorisées (H1). De façon plus innovante, il s'agira ensuite d'étudier les effets de l'orientation sur la réussite future. Si l'orientation correspond à une sorte de classement scolaire, les exigences inhérentes aux filières les plus valorisées pourraient être plus

importantes et de ce fait impacter négativement la réussite (H2). Un deuxième objectif de cette étude consiste à analyser les critères qui déterminent les choix de filière des élèves et de vérifier si ces critères sont les mêmes d'une filière à l'autre. Nous faisons l'hypothèse que les élèves ont intégré la hiérarchisation scolaire et sociale des filières, et vont faire des choix qui sont plus en rapport avec leurs capacités (réelles ou supposées) et la valeur accordée aux filières qu'avec leurs intérêts ou leurs projets (H3). Un troisième objectif sera enfin d'étudier les effets des choix d'orientation des élèves sur leur motivation et leur réussite. Nous faisons l'hypothèse que plus les élèves font des choix en s'appuyant sur des intérêts et projets personnels, plus ils se caractériseront par une motivation de type autodéterminé (H4), et mieux ils réussiront (H5).

Méthode

Participants et procédure

Trois cent quarante-cinq élèves scolarisés en classe de première dans un lycée général et technologique de l'Académie de Strasbourg ont été sollicités pour participer à cette étude. L'établissement se situe au centre-ville d'une commune d'environ 20 000 habitants. Il s'agit du seul lycée d'enseignement général et technologique du secteur géographique. Il se caractérise par une forte mixité sociale, et n'est pas classé en zone d'éducation prioritaire.

Après consentement des élèves et accord des parents, 320 élèves (216 filles et 104 garçons) ont participé à l'étude. Parmi ces élèves, 47 (26 filles et 21 garçons) suivent une filière technologique (STMG), 129 suivent une filière générale scientifique (80 filles et 49 garçons), 123 une filière générale économique et sociale (93 filles et 30 garçons), et enfin 21 (17 filles et 4 garçons) une filière générale littéraire. En ce qui concerne l'origine sociale des élèves, nous avons défini un indicateur combinant la catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère pour répartir les élèves en trois catégories : la CSP est considérée comme basse lorsque les deux parents sont ouvriers ou l'un est ouvrier, l'autre employé ; elle est considérée comme intermédiaire lorsque les deux parents sont employés ou exercent des professions intermédiaires, ou l'un est cadre et l'autre ouvrier ou employé ; elle est considérée comme élevée lorsque les deux parents sont cadres ou l'un est cadre, l'autre exerce une profession intermédiaire. Selon ce critère, notre population se répartit comme suit : la CSP est basse pour 85 élèves (27%), intermédiaire pour 152 élèves (47%) et élevée pour 83 élèves (26%).

Les élèves devaient répondre à un questionnaire en ligne permettant d'appréhender leurs choix d'orientation et leur motivation. Les passations se sont déroulées à la fin du premier trimestre (novembre), de manière collective dans le cadre de l'enseignement d'Accompagnement Personnalisé. De plus, la motivation a été mesurée une seconde fois en fin d'année scolaire (mai). Les données concernant les variables sociodémographiques (genre, catégorie socioprofessionnelle des parents), ainsi que les résultats scolaires ont été communiqués aux chercheurs par la direction du lycée. L'anonymat des réponses a été garanti grâce à une procédure de codification : chaque élève s'est vu attribuer un code par l'administration du lycée et seul le lycée avait accès au lien entre les codes et l'identité des élèves.

Mesures

Choix d'orientation des élèves. Les choix d'orientation des élèves ont été évalués à l'aide d'un petit questionnaire spécifiquement créé pour cette étude. Dans ce questionnaire, il a d'abord été demandé aux élèves d'indiquer si leur orientation en première correspond ou non à un choix personnel. Cependant, même si les élèves déclarent avoir fait un choix personnel, cela ne signifie pas forcément que ce choix était basé sur leurs intérêts ou leurs projets. Tous les élèves devaient donc répondre ensuite à 4 items portant sur les différentes

raisons susceptibles d'influencer leur choix d'orientation : l'intérêt pour les cours, les projets d'études et professionnels, les capacités à réussir, l'éventail des possibilités offert par la filière. Ils devaient indiquer sur une échelle en 5 niveaux dans quelle mesure chacun de ces critères était important pour eux dans leurs choix d'orientation.

Motivation. La motivation des élèves a été mesurée à l'aide de l'Echelle de Motivation en Education (EME) développée par Vallerand et ses collègues (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Cet outil se compose de 28 items, 4 pour opérationnaliser chacun des 7 types de motivation suivants : motivation intrinsèque à la sensation, motivation intrinsèque à la connaissance, motivation intrinsèque à l'accomplissement, motivation extrinsèque par régulation identifiée, motivation extrinsèque par régulation introjectée, motivation extrinsèque par régulation externe, et amotivation. Pour chaque item, l'élève doit indiquer sur une échelle en 5 niveaux dans quelle mesure il correspond à une raison pour laquelle il va au lycée. Nous avons calculé un indice global d'autodétermination qui introduit une pondération des différentes formes de motivation en fonction de leur positionnement sur le continuum (Deci & Ryan, 1985).

Parcours scolaire. Les moyennes trimestrielles en français et en mathématiques pour les classes de seconde et de première ont été recueillies auprès du service de scolarité de l'établissement, et une moyenne annuelle (moyenne des 3 trimestres) a été calculée pour chaque matière et chaque année scolaire.

Résultats

Orientation et trajectoires scolaires

Avant d'analyser les critères qui déterminent les choix d'orientation des élèves, nous avons fait un état des lieux, en croisant les filières effectives suivies par les élèves en classe de première et leurs résultats scolaires. Afin de vérifier dans quelle mesure l'orientation en classe de première dépend des résultats scolaires obtenus en classe de seconde (H1), nous avons réalisé des analyses de variance (ANOVA) comparant les moyennes des élèves en seconde en fonction de leur orientation en première (voir tableau 1). Ces analyses indiquent que l'orientation en classe de première est bien basée sur les résultats scolaires obtenus en classe de seconde, que ce soit en français, $F(3,254) = 20.21, p < .0001$, ou en mathématiques, $F(3,254) = 75.37, p < .0001$. Les analyses post-hoc (LSD de Fisher) montrent qu'en français, les élèves suivant une filière technologique ont des résultats significativement plus faibles que les élèves suivant l'une des trois filières générales. Ces dernières se différencient peu entre elles, même si les meilleurs résultats sont observés en section scientifique. En mathématiques en revanche, nous observons des différences à l'intérieur des filières générales. Les élèves suivant une filière scientifique ont de loin les meilleurs résultats et se différencient significativement des élèves de toutes les autres filières. En deuxième position se situent les élèves suivant une filière économique, puis les élèves suivant une filière littéraire. Enfin, les élèves suivant une filière technologique ont les résultats les plus faibles.

(insérer ici tableau 1)

Nous nous sommes ensuite intéressés aux effets de l'orientation dans les différentes filières sur l'évolution des parcours scolaires des élèves entre la classe de seconde et la classe de première (H2). Pour ce faire, nous avons réalisé des ANOVAs introduisant les résultats des élèves en seconde et en première en tant que mesures répétées, et la filière suivie par l'élève en première comme facteur catégoriel (voir tableau 2a et 2b). Ces analyses mettent en évidence des effets modérateurs de la filière sur l'évolution des résultats scolaires, que ce soit en français, $F(3,254) = 7.69, p < .0001$, ou en mathématiques, $F(3,247) = 44.44, p < .0001$.

Pour le français, les analyses post-hoc (LSD de Fisher) comparant les notes obtenues en seconde à celles obtenues en première pour chaque filière montrent une baisse significative des résultats pour les élèves suivant une filière scientifique ou économique, alors qu'aucune différence n'est observée pour les élèves des deux autres filières. En mathématiques, ces comparaisons indiquent à nouveau une baisse significative des résultats pour les élèves suivant une filière scientifique. Par contre, les élèves des autres filières, et en particulier ceux suivant une filière technologique, voient leurs résultats s'améliorer.

(insérer ici tableau 2a et 2b)

Choix d'orientation des élèves

Notons tout d'abord que la quasi-totalité des élèves (90%) déclare que leur orientation actuelle correspond à leur premier choix. Les 30 élèves qui déclarent que leur orientation actuelle ne correspond pas à leur premier choix se caractérisent par un niveau scolaire en moyenne nettement plus faible que les autres, que ce soit en français, $F(1,235) = 20.89$, $p < .0001$, ou en mathématiques, $F(1,235) = 27.78$, $p < .0001$. Ainsi, en mathématiques, leurs notes en seconde sont en moyenne inférieures de 4 points ($M = 8.75$, $ET = 2.86$) à celles obtenues par les autres élèves ($M = 12.55$, $ET = 3.11$). La différence est un peu moins marquée en français (respectivement $M = 10.73$, $ET = 1.59$ et $M = 12.91$, $ET = 2.08$). Nous pouvons encore remarquer que la majorité de ces élèves se retrouve en filière technologique (60%), puis en filière économique (30%).

Une ANOVA à mesures répétées permet ensuite d'analyser l'importance respective des différents critères qui déterminent le choix de filière des élèves (H3). Cette analyse indique une hiérarchisation dans l'importance des critères mise en avant par les élèves, $F(3,873) = 4.62$, $p < .004$: Conformément à notre hypothèse, les élèves déclarent s'appuyer avant tout sur leurs capacités ($M = 3.76$, $ET = 0.90$) et les possibilités offertes par la filière ($M = 3.76$; $ET = 0.94$), plutôt que sur un projet d'études ou professionnel ($M = 3.55$, $ET = 1.15$), $p < .002$ pour les deux comparaisons. L'intérêt pour les matières ($M = 3.68$, $ET = 0.95$) occupe une position intermédiaire. Lorsqu'on introduit ensuite dans cette analyse la filière comme variable modératrice, on peut noter que cette hiérarchisation des critères n'est pas la même en fonction de la filière considérée, $F(9,864) = 6.22$, $p < .0001$. Comme le montre le tableau 3, les élèves suivant une filière technologique disent avoir choisi essentiellement en référence à leurs capacités, les possibilités offertes par la filière étant le critère le moins important pour eux. A l'opposé, ce critère d'ouverture vers de nombreuses possibilités d'études apparaît comme le critère principal pour les élèves inscrits en filière scientifique. Si ces élèves déclarent également avoir pris en compte leurs capacités, l'intérêt pour les matières et le projet d'études ou professionnel arrivent pour ces élèves en dernière position. On observe la tendance inverse pour les élèves suivant une filière littéraire. Pour ces élèves, l'intérêt pour les matières et le projet priment sur les possibilités offertes par la filière. Enfin, aucune hiérarchisation particulière n'apparaît pour les élèves suivant une filière économique.

(insérer ici tableau 3)

Choix d'orientation et motivation

Dans la mesure où nous n'observons aucune différence entre le niveau d'autodétermination mesuré en début et en fin d'année scolaire, $F(1,248) = 1.85$, $p = .18$, et que les deux mesures sont fortement et positivement corrélées, $r = .60$, $p < .0001$, nous avons calculé une moyenne annuelle sur ces deux mesures.

Afin de vérifier si les critères sur lesquels les élèves se sont appuyés pour faire leur choix de filière sont en lien avec leur motivation en classe de première (H4), nous avons calculé dans un premier temps des corrélations entre l'importance accordée par les élèves aux différents critères de choix et leur niveau d'autodétermination. Conformément à notre hypothèse, ces analyses indiquent que le niveau d'autodétermination est le plus corrélé au fait de choisir une filière par intérêt, $r = .51, p < .0001$, puis au fait d'avoir basé son choix sur un projet personnel, $r = .32, p < .0001$. Cet indice est ensuite lié dans une moindre mesure au fait de tenir compte de ses capacités, $r = .28, p < .0001$. Enfin, la corrélation la plus faible s'observe pour le critère des possibilités offertes par la filière, $r = .15, p < .02$. Dans la mesure où ces différents critères de choix apparaissent comme assez fortement corrélés entre eux (corrélations entre $r = .20$ et $r = .53$), une analyse de régression multiple a été réalisée afin d'identifier l'importance respective de ces critères dans la détermination de la motivation. Cette analyse met en évidence que seul le fait de choisir une filière par intérêt prédit significativement le niveau d'autodétermination, $\beta = .46, p < .0001$.

Dans la mesure où les critères de choix ne sont pas hiérarchisés de la même manière selon les filières, nous pouvons ensuite faire l'hypothèse que le niveau d'autodétermination sera plus élevé dans les filières que les élèves choisissent surtout par intérêt, ici la filière littéraire. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une ANOVA comparant les moyennes à l'indice d'autodétermination en fonction de la filière. Cette analyse confirme que le niveau d'autodétermination dépend de la filière suivie, $F(3,245) = 4.36, p < .006$. Conformément à notre hypothèse, les comparaisons de moyennes (LSD de Fisher) indiquent que les élèves en section littéraire manifestent une motivation plus autodéterminée que ceux suivant les autres filières, qui ne se différencient pas entre elles (voir tableau 4a).

Cependant, cet effet pourrait s'expliquer par la variable genre, puisque les filles, largement surreprésentées dans la filière littéraire, se caractérisent par un niveau d'autodétermination plus élevé ($M = 3.28, ET = 2.69$) que les garçons ($M = 2.10, ET = 2.61$), $F(1,247) = 10.72, p < .002$. Dans la mesure où les garçons ne sont pas suffisamment nombreux en filière littéraire pour pouvoir introduire la variable genre dans notre analyse, nous avons reproduit l'analyse en nous centrant uniquement sur les filles. Nous constatons que l'effet de la variable filière sur le niveau d'autodétermination se maintient, $F(3,163) = 2.98, p < .04$. Les comparaisons de moyennes (LSD de Fisher) confirment que les filles en section littéraire manifestent une motivation plus autodéterminée que celles suivant les autres filières, sans différence significative entre ces dernières (voir tableau 4b).

(insérer ici tableaux 4a et 4b)

Enfin, pour vérifier si c'est bien parce qu'elles ont davantage choisi leur filière par intérêt que les filles en section littéraire se caractérisent par un niveau d'autodétermination plus élevé, nous avons réalisé une série d'analyses de régression permettant de tester cet effet de médiation (Baron & Kenny, 1986 ; Holmbeck, 1997). Les résultats indiquent que la variable « filière » (littéraire versus autres filières) détermine bien à la fois la variable médiatrice « choix par intérêt », $\beta = .17, p < .02$, et la variable dépendante « niveau d'autodétermination », $\beta = .20, p < .02$. Lorsqu'on inclut dans le modèle de régression à la fois la variable « filière » et la variable « choix par intérêt » comme prédicteurs, l'effet de la variable « filière » sur la variable « niveau d'autodétermination » devient non significatif (de $\beta = .20, p < .02$ à $\beta = .10, NS$), alors que l'effet de la variable « choix par intérêt » se maintient, $\beta = .49, p < .0001$. L'effet de la filière sur le niveau d'autodétermination apparaît donc bien comme médiatisé par le fait de choisir une filière par intérêt.

Choix d'orientation, motivation et réussite scolaire

Comme nous venons de le mettre en évidence, le niveau d'autodétermination est donc favorisé par un choix de filière basé sur l'intérêt. Pour répondre à notre dernière hypothèse (H5), il nous reste à vérifier l'effet du niveau d'autodétermination sur la réussite des élèves. Pour ce faire, nous avons corrélié le niveau d'autodétermination aux résultats des élèves en mathématiques et en français en classe de première. Ces analyses mettent en évidence que les élèves les plus autodéterminés sont effectivement les élèves qui témoignent des performances scolaires les plus élevées, que ce soit en mathématiques, $r = .23$, $p < .0001$, ou en français, $r = .27$, $p < .0001$. Il est intéressant de noter que ces corrélations entre le niveau d'autodétermination et la réussite restent significatives lorsqu'on contrôle le niveau scolaire antérieur des élèves en classe de seconde, que ce soit en mathématiques, $r = .21$, $p < .004$, ou en français, $r = .15$, $p < .04$. Dans la mesure où le niveau d'autodétermination est d'autant plus élevé que les élèves ont choisi leur filière par intérêt, on peut conclure que la façon dont les élèves choisissent leur filière impacte indirectement leur réussite. En effet, la variable « choix par intérêt », très liée au niveau d'autodétermination, n'est pas directement corrélée aux résultats des élèves en mathématiques, $r = .03$, $p = .65$, et seulement faiblement à leurs résultats en français, $r = .15$, $p < .02$. Par ailleurs, cette relation entre la variable « choix par intérêt » et les résultats en français devient non significative lorsqu'on inclut dans une analyse de régression à la fois la variable « choix par intérêt » et la variable « niveau d'autodétermination » comme prédicteurs de la réussite en français (de $\beta = .15$, $p < .02$ à $\beta = .05$, NS). Par contre, l'effet de la variable « niveau d'autodétermination » sur la réussite en français se maintient, $\beta = .24$, $p < .001$. L'effet positif d'un choix de filière par intérêt sur la réussite en français apparaît donc comme entièrement médiatisée par le niveau d'autodétermination.

Discussion

Un premier objectif de ce travail était d'analyser la relation entre l'orientation des élèves dans les différentes filières en classe de première et leurs trajectoires scolaires. Conformément aux travaux antérieurs, nos résultats confirment que l'orientation des élèves dans les différentes filières du secondaire se fait principalement sur la base de leurs résultats scolaires (Ananian et al., 2005 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007 ; Le Bastard-Landrier, 2005). Une orientation en filière technologique est liée à de faibles résultats scolaires, que ce soit en français ou en mathématiques. La répartition des élèves sur les trois filières générales se fait ensuite exclusivement en fonction des notes en mathématiques : les meilleurs élèves sont orientés vers une section scientifique, les moins bons vers une filière littéraire. Par contre, les notes en français ne déterminent en rien les décisions d'orientation dans les filières générales, puisque les élèves orientés en filière littéraire n'ont pas de meilleurs résultats que ceux orientés vers une filière scientifique. La hiérarchie dans la valorisation sociale des filières suit donc bien la hiérarchie dans les résultats scolaires, en particulier en mathématiques (Chauchat & Labonne, 2006 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999). L'apport de notre recherche consiste ensuite à étudier les effets de cette orientation essentiellement basée sur les résultats scolaires antérieurs des élèves (classe de seconde) sur leur réussite future (classe de première) dans une perspective longitudinale. Cette analyse montre que, paradoxalement, ce sont les élèves orientés vers la filière la plus valorisée socialement (filière scientifique) sur la base de leurs bons résultats scolaires en classe de seconde, qui sont les seuls à voir leurs résultats chuter en passant de la classe de seconde à la classe de première, que ce soit en mathématiques ou en français. Si une chute des résultats en mathématiques pourrait encore s'expliquer par une augmentation des exigences liées à la spécificité de la filière, la diminution observée des résultats en français va à l'encontre de cette logique. En effet, puisque les matières littéraires ne sont pas la spécialité de ces élèves,

les exigences devraient diminuer et leurs résultats augmenter. C'est bien ce qu'on observe pour les élèves suivant une filière littéraire : leurs résultats en mathématiques augmentent. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on observe en mathématiques pour les élèves « scientifiques », les résultats en français des élèves « littéraires » ne chutent pas. Remarquons également que les élèves orientés vers la filière la moins valorisée (filière technologique) sur la base de leurs mauvais résultats scolaires en classe de seconde, se caractérisent par une amélioration nette de leurs résultats en mathématiques en classe de première. Compte tenu de ces résultats, on peut s'interroger sur la signification de l'orientation dans les différentes filières. Le système scolaire français confronte les jeunes à une situation paradoxale. Il propose un large éventail de filières et met en avant l'importance d'un choix personnel (les « vœux » des élèves) en fonction des intérêts et des projets de chacun. A ce titre, de nombreux dispositifs ont vu le jour ces dernières années, et ce dès le collège : réalisation d'un stage d'observation en milieu professionnel en classe de troisième, organisation de forums autour de la question des métiers et des carrières, mise en œuvre de nouveaux « enseignements » visant à accompagner les élèves dans la construction de leurs projets tel que l'accompagnement personnalisé en classe de seconde. Cependant, cette « injonction au projet » (Biémar, Philippe, & Romainville, 2003 ; Dagot & Dassier, 2014) est en contradiction avec la réalité des filières et des pratiques en matière d'orientation. En effet, les filières proposées ne sont pas simplement des filières différentes de par les spécialités qu'elles proposent, mais avant tout des filières inégalement valorisées et inégalement exigeantes, dans lesquelles les élèves sont orientées en fonction de leurs résultats scolaires (Duru-Bellat et al., 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999).

Un deuxième objectif de ce travail était d'analyser la façon dont les élèves réalisent leurs choix au sein de ce système. Nos résultats suggèrent que ces derniers ont largement intériorisé les pratiques dominantes de l'institution en matière d'orientation en intégrant l'idée que celle-ci est en réalité une sorte de classement scolaire implicite dans des filières inégalement valorisées (Le Bastard-Landrier, 2005). En effet, même si la quasi-totalité des élèves a déclaré se trouver dans une filière choisie personnellement, cela ne signifie pas pour autant que cette filière correspond à leurs intérêts ou leurs projets. Il est tout à fait envisageable que certains élèves « choisissent » une filière en ayant intégré des contraintes liées à leur niveau scolaire ou encore à la valeur sociale attribuée aux différentes filières (Brasselet & Guerrien, 2015). En effet, comme le montrent nos résultats, les élèves basent leurs choix avant tout sur leurs capacités (ou incapacités) et les possibilités offertes par les filières en terme de poursuite d'études, plutôt que sur leurs intérêts ou leurs projets. A partir du moment où leurs résultats scolaires le permettent, la filière scientifique (ou à défaut économique) reste le choix privilégié des élèves en raison de l'image positive associée à cette filière, considérée comme la plus prestigieuse et celle offrant les meilleures perspectives en termes de poursuite d'étude et de carrière professionnelle. A l'opposé, l'orientation vers la filière technologique correspond souvent à un choix par défaut, et se fait principalement sur la base des capacités, ou plus exactement des incapacités, sachant que ces élèves sont ceux qui se caractérisent par les résultats scolaires les plus faibles en classe de seconde. Par ailleurs, les élèves suivant une filière technologique semblent tout à fait conscients du fait qu'un tel choix limite les possibilités futures. Ainsi, ni les élèves suivant les filières les moins prestigieuses, ni ceux suivant les filières les plus valorisées ne se sont prioritairement basés sur leurs intérêts et leurs projets. Comme le montrent nos résultats, finalement seuls les élèves suivant une filière littéraire s'appuient avant tout sur ces derniers critères, tout en tenant compte de leurs capacités et en étant conscients des possibilités plus restreintes de cette filière dans leurs choix futurs.

Un troisième objectif de ce travail était d'analyser l'impact de ces choix d'orientation sur la motivation des élèves et leur réussite scolaire. Nos résultats indiquent que plus les élèves choisissent leur filière en fonction de leurs intérêts, plus ils développent une motivation

autodéterminée. Conformément à ce qui a été largement démontré dans la littérature (Guay & Vallerand, 1997 ; Fortier et al., 1995 ; Grolnick et al., 1991), plus ils développent ce type de motivation, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Ces résultats vont dans le sens de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994), selon laquelle l'intérêt pour une activité ou un domaine est le principal déterminant de la motivation des individus, qui prédit à son tour l'investissement dans l'activité et donc la réussite. Sachant que le choix par intérêt est davantage mis en avant par les élèves en filière littéraire, ce sont logiquement ces derniers qui se distinguent des trois autres filières par un niveau plus élevé de motivation autodéterminée. Il est intéressant de souligner que la motivation ne distingue pas les élèves des filières scientifique, économique et technologique. En d'autres termes, les meilleurs élèves orientés vers la filière la plus valorisée (scientifique) en raison des possibilités qu'elle offre ne se caractérisent pas par une motivation plus autodéterminée que les élèves orientés vers la filière la moins valorisée en raison de leurs faibles résultats scolaires. En conclusion, choisir une filière par intérêt personnel apparaît comme le facteur le plus favorable au développement d'une motivation autodéterminée, ce qui favorise indirectement la réussite scolaire. Or, comme le montre notre étude, ce critère n'est pas celui pris en compte en priorité, ni par le système scolaire, ni par les élèves qui ont intériorisé le fonctionnement de ce système.

Notre objectif consiste à présent à suivre les parcours de ces élèves lorsqu'ils seront confrontés à leur prochain choix à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Comment vont-ils trouver leur place face à un large éventail de choix de formations qui ne leur est pas forcément accessible selon les filières suivies dans le secondaire et leurs résultats scolaires ? Leurs intérêts et leurs projets (professionnels) vont-ils jouer un rôle plus important dans leur choix de formation ?

Références bibliographiques

- Ananian. S., Bonnaud. A., Lambertyn. A., Vercambre. M.N. (2005). Les disparités d'orientation au lycée, Enquête Jeune 2002. *Education et Formations*, 72, 101-113.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Biémar, S., Philippe, M.C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 31-51.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). 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*, 39, 2-16.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2014). Etude comparative des profils motivationnels d'adolescents scolarisés au lycée d'enseignement général, technologique et professionnel. *Psychologie Française*, 59, 199-214.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2015). Autodétermination dans la décision d'orientation scolaire : effet sur la motivation scolaire des lycéens. In M.H. Jacques (éd.), *Les transitions scolaires : paliers, orientation, parcours* (pp. 203-216). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Caille, J. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Education et Formation*, 72, 77-100.
- Carbonneau, N., & Vallerand, R.J. (2015). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles : De Boeck.
- Carbonneau, N., Vallerand, R.J., & Lafrenière, M.A.K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 80, 1147-1178.
- 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, 555-557.
- Dagot, C., & Dassié, V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en mains fragile de son destin. *Formation Emploi*, 1287-29.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New-York and London: Plenum Press.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Genèse et mythes. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité. *Population*, 55, 51-80.
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). L'orientation du système éducatif français, au collège et au lycée (rapport pour le HCE, Dijon : Institut de Recherche sur l'Education).
- 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 spécialisé en classe de terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 459-482.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance. Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 5-8.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Peris, J., & Schulechtler, A. (2011). An Investigation of the relationship between students' motivation

- and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41, 373-385.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guay F. & Vallerand, R.J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: towards a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Holmbeck, G.N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literature. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Jarousse, J.P., & Labopin, M.A. (1999). Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 475-496.
- Kusurkar, R.A., Ten Cate, Th., Vos, C., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modeling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 57-69.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 1-16.
- Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 2-22.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55, 15-50.
- Poirrier, P. (2002). *Les politiques culturelles en France*. Paris : La Documentation Française.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled and unmotivated types of academic motivation : a person oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (éd.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-204). Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Notes

¹ Ministère de l'Education Nationale (www.education.gouv.fr)

² $2x(\text{motivation intrinsèque à la stimulation} + \text{motivation intrinsèque à la connaissance} + \text{motivation intrinsèque à l'accomplissement})/3 + \text{motivation extrinsèque par régulation identifiée} - ((\text{motivation extrinsèque par régulation introjectée} + \text{motivation extrinsèque par régulation externe})/2 + 2x \text{ amotivation})$

Tableau 1 : Moyennes annuelles (et écarts-types) en français et en mathématiques en classe de seconde en fonction de l'orientation en classe de première

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Moyenne en français (seconde)	13.30a (2.23)	12.62b (1.91)	12.83ab (1.54)	10.19c (1.06)
Moyenne en mathématiques (seconde)	14.34a (2.25)	11.50b (2.60)	9.74c (2.37)	7.57d (2.52)

Note : les moyennes d'une même ligne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 1: Mean achievement scores (and standard deviations) in French and Mathematics in 10th grade as a function of academic pathway in 11th grade

Tableau 2a : Moyennes annuelles (et écarts-types) en français en classe de seconde et en classe de première en fonction de l'orientation en classe de première

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Moyenne en français (seconde)	13.30a (2.23)	12.62a (1.91)	12.83a (1.54)	10.19a (1.06)
Moyenne en français (première)	12.08b (2.32)	12.23b (1.94)	12.69a (1.86)	10.56a (1.88)

Note : les moyennes d'une même colonne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 1: Mean achievement scores (and standard deviations) in French in 10th grade as a function of academic pathway in 11th grade

Tableau 2b : Moyennes annuelles (et écarts-types) en mathématiques en classe de seconde et en classe de première en fonction de l'orientation en classe de première

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Moyenne en mathématiques (seconde)	14.34a (2.25)	11.50a (2.60)	9.74a (2.37)	7.57a (2.52)
Moyenne en mathématiques (première)	12.80b (2.50)	12.14b (2.77)	12.26b (2.60)	10.62b (3.12)

Note : les moyennes d'une même colonne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 2b: Mean achievement scores (and standard deviations) in Mathematics in 10th grade as a function of academic pathway in 11th grade

Tableau 3 : Importance des critères d'orientation en fonction de la filière

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Capacités	3.71a (0.93)	3.65a (0.80)	4.00a (0.72)	4.07a (1.04)
Possibilités	3.92b (0.90)	3.78a (0.75)	3.41b (1.07)	3.39b (1.22)
Projet	3.39c (1.15)	3.57a (1.07)	4.35a (0.67)	3.54bc (1.34)
Intérêts	3.54ac (0.98)	3.71a (0.83)	4.20a (1.10)	3.76c (1.00)

Note : les moyennes d'une même colonne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 3: Importance of each criterion as a function of academic pathway

Tableau 4a : Moyennes (et écart-types) de l'indice d'autodétermination en fonction de la filière (population totale)

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Indice d'autodétermination	2.72a (2.66)	2.92a (2.79)	4.80b (1.98)	1.87a (2.52)

Note : les moyennes d'une même ligne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 4a: Mean scores (and standard deviations) for self-determination index as a function of academic pathway

Tableau 4b : Moyennes (et écart-types) de l'indice d'autodétermination en fonction de la filière (filles)

	Orientation en première			
	Scientifique (S)	Economique (ES)	Littéraire (L)	Technologique (STMG)
Indice d'autodétermination	2.88 (2.78)	3.43 (2.63)	4.95 (1.80)	2.18 (2.65)

Note : les moyennes d'une même ligne ne partageant pas la même lettre diffèrent significativement ($p < .05$)

Table 4b: Mean scores (and standard deviations) for self-determination index as a function of academic pathway (girls)