



HAL
open science

Motivation et choix d'orientation des apprenants des lycées agricoles. Construction-validation d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultat et étude des influences de leurs dimensions sur les choix d'orientation.

Ghislain Favergeat

► To cite this version:

Ghislain Favergeat. Motivation et choix d'orientation des apprenants des lycées agricoles. Construction-validation d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultat et étude des influences de leurs dimensions sur les choix d'orientation.. Sciences de l'Homme et Société. Université Jean Monnet, 2024. Français. NNT: . tel-04764230

HAL Id: tel-04764230

<https://hal.science/tel-04764230v1>

Submitted on 3 Nov 2024

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.



N° d'ordre NNT : 2024STET035

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ JEAN MONNET SAINT-ÉTIENNE

Membre de l'Université de LYON

Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences de L'Éducation

**École Doctorale n° 485
Éducation Psychologie Information et Communication - EPIC**

**Unité de Recherche - Équipe d'Accueil n° 4571
Éducation Cultures et Politiques - ECP**

Sciences de l'Éducation
Psychologie sociale des Sciences de l'Éducation, de la Formation et de l'Orientation

Soutenue publiquement le 10/10/2024, par :

Ghislain FAVERGEAT

Motivation et choix d'orientation des apprenants des lycées agricoles

Construction-validation d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultat et
étude des influences de leurs dimensions sur les choix d'orientation

Devant le jury composé de :

Masson Julien,	PU, Université Lyon2,	Président
Darnon Céline, Fenouillet Fabien,	PU, Université Clermont Auvergne, PU, Université Paris Ouest Nanterre,	Rapporteuse Rapporteur
Masson Julien, Veyrac Hélène,	PU, Université Lyon2, PU, ENSFEA Toulouse,	Examinateur Examinatrice
Fernex Alain, Leyrit Alexandra,	PU, Université Lyon2, PU, Université St-Étienne,	Directeur de thèse Co-directrice de thèse

Remerciements

À...

... Annie et Serge, pour les deux choses qu'ils ont faites pour moi. *Sans eux...*

... ma famille, pour sa présence comme pour ses intentions, au-delà du temps et des lieux. À Olivier, mon père, pour ce modèle d'apprentissage social qu'il a été, sans jamais le savoir. À Hélène, ma mère, pour cette source intarissable de Sentiment d'Efficacité Personnelle qu'elle fut, tout en le sachant. À Gaëlle, ma sœur, pour avoir été l'aînée, là pour moi. *Sans eux...*

... Isabelle et Jacques, ces paysans pédagogues avec qui, si ce n'est tout, énormément de choses et bien plus encore ont commencé. Je leur dois *my new birth*. *Sans eux...*

... mon ex-famille, pour tout ce qu'elle a fait et tenté de faire. Au prix de grands sacrifices, elle a renforcé mon être par ce faire. *Sans elle...*

... Clément, mon fils, pour sa fidélité comme pour son impartialité. Pour cette forme de sagesse qu'il a toujours incarnée, et qui fait mon admiration. *Sans lui...*

... Michelle, pour cette filiation amicale *rigodonienne*, ses bienfaits, son soutien et son cadre. *Sans elle...*

... John, Patrice, Valérie et Jean-Marc qui m'ont observé me distancier sans jamais s'éloigner. *Sans eux...*

... Marie, pour son intransigeance de vie, son éthique et toutes ses pauses. Pour avoir accepté de manger le même pain que le mien. *Sans elle...*

... Thierry Michalot, pour son « il voulait parler, aujourd'hui, M. Favergeat » qui, une fois gravé en moi, m'a permis de gravir cette marche *masterante*. *Sans lui...*

... La communauté du département des Sciences de l'Éducation de l'UJM St-Étienne, et à celle du laboratoire ECP de l'Université Lyon2-UJM St-Étienne, pour leurs échanges, nombreux et exigeants, toujours positifs et bienveillants. *Sans elles...*

... Alexandra Leyrit, pour sa confiance accordée jamais reprise, celle qui m'a fait faire ce que je croyais impossible. *Sans elle...*

... Alain Fernex, mon directeur de thèse, et à Alexandra Leyrit, à nouveau, ma co-directrice de thèse, pour leur accompagnement indéfectible d'une extrême justesse. *Sans eux...*

Enfin, à l'Enseignement Agricole (ses agents-acteurs), ce formidable potentiel d'adaptation et de développement personnel, professionnel et social qui a usé mes presque trente dernières années. Il reste une source d'attentes et d'atteinte de résultat comme aucune autre. *Sans lui...*

..., et en référence à Sartre (1946),
je n'aurais jamais pu faire quelque chose de ce que l'on a fait de moi.

Sommaire

<i>Lexique</i>	7
<i>Introduction de l'étude doctorale</i>	11
<i>Partie A Ancrage théorique</i>	41
Chapitre 1 L'orientation scolaire et professionnelle : l'histoire d'une psychologie sociale et cognitive appliquée	42
Chapitre 2 Une relecture de l'auto-efficacité de la TSC au profit de l'exercice de contrôle en OSP.....	149
Chapitre 3 De l'auto-efficacité de la TSC à l'exercice de contrôle en OSP : une relecture au service de l'éclairage de la construction des choix d'OSP	189
Précision de la problématique et définition des hypothèses opérationnelles au prisme de l'ancrage théorique	224
<i>Partie B Méthodologie de l'opérationnalisation, création et exploration des données, et analyse descriptive des résultats</i>	233
Chapitre 4 Le paradigme de Churchill : un cadre méthodologique de création des données	234
Chapitre 5 La création des données de l'étude doctorale au prisme du paradigme de Churchill actualisé	244
Chapitre 6 La présentation des données-variables	280
<i>Partie C Méthodologie de la réduction et de la régression, analyse et traitement des résultats</i>	333
Chapitre 7 La démarche de réduction-régression des résultats : le passage des facteurs latents aux facteurs-traits.....	334
Chapitre 8 Validation de l'ÉMAR : l'évaluation-retranscription des dimensions des attentes de résultats	358
<i>Conclusion, discussion, implications et ouverture</i>	387
<i>Bibliographie</i>	441
<i>Table des matières</i>	463

Lexique

AC : Attentes de contrôle
ACP : Analyse en Composantes Principales
ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel
AEC : Attentes d'Efficacité du Comportement
AED : Assistant d'Éducation
AEQ : AgroÉquipement
AEP : Attentes d'Efficacité Personnelle
AF : Analyse Factorielle
AFC : Analyse Factorielle Confirmatoire
AFE : Analyse Factorielle Exploratoire
AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
AP : Aménagements Paysagers
APA : American Psychological Association
API : Accompagnement Personnalisé et/ou Individualisé
AR : Attentes de Résultat
AR1 : Attentes de Résultat de premier niveau
AR2 : Attentes de Résultat de deuxième niveau
ATER : Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
AUC : Attentes d'Utilité du Comportement
AUR : Attentes d'Utilité du Résultat
AURA : Région Auvergne Rhône-Alpes
AUR...ae : AUR... de dimension affective eudémonique (ou développementale)
AUR...ah : AUR... de dimension affective hédonique (ou utilitariste)
AURC : Attentes d'Utilité du Résultat du comportement
AUREV : Attentes d'Utilité du Résultat d'Évaluation Personnelle
AURP : Attentes d'Utilité du Résultat Personnelle
BEP : Bien-Être Psychologique
BIT : Bio-Industries de Transformation
CGEA : Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CPE : Conseiller Principal d'Éducation
CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
COVID-19 : Corona Virus Disease-19
CSP : Catégories Socio-Professionnelles
DGER : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche
DOM : Département d'Outre-Mer
DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
EA : Enseignement Agricole
ÉMAR-12 : Échelle de Mesure des Attentes de Résultat
EMFA-24 : Échelle de Mesure de Formation des Adultes-24
EMSEP-8 : Échelles de Mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle
EN : Éducation Nationale
EPLEFPA : Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole
EU : Expective Utility (Utilité Espérée en français)

FIS : Formation Initiale Scolaire
 FORMCO : FORMation COntinue
 GMNF : Gestion des Milieux Naturels et de la Faune
 INETOP : Institut National Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle
 INOP : Institut National d'Orientation Professionnelle
 ISOE : Indemnité de Suivi et d'Orientation des Élèves
 JASP : Jeffreys's Amazing Statistics Program
 MASA : Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire
 MESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation
 MI : Modèle Intégréatif
 NCDA : National Career Development Association
 NVGA : National Vocational Guidance Association
 OAD : Outils d'Aide à la Décision
 OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
 ORE : Orientation et Réussite des Étudiants
 OSP : Orientation Scolaire et Professionnelle
 PFE : Période de Formation en Entreprise
 PFL : Période de Formation Lycée
 PFMP : Période de Formation en Milieu Professionnel
 PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis
 RC : Représentation des Compétences ou théorie de la Représentation des Compétences
 REM : Représentation de l'Efficacité des Moyens
 RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données
 RIASEC : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel
 SA : Soi-Attendu ou Sois-Attendus
 SAPAT : Service Aux Personnes et aux Territoires
 SEC : Sentiment d'Efficacité du Comportement
 SEF : Sciences de l'Éducation et de la Formation
 SEFO : Sciences de l'Éducation, de la Formation et de l'Orientation
 SEP : Sentiment d'Efficacité Personnel
 SEU : Subjective Expective Utility (Utilité Espérée Subjective en français)
 SP : Soi-Possible ou Sois-Possibles
 SPS : Situation Professionnelle Significative
 SPSS : Statistical Package for Social Sciences
 S-R : Stimuli-Réponse
 SRFD : Service Régional de Formation et de Développement
 STAV : Sciences et Techniques de l'Agronomie et du Vivant
 S-T-R : Stimuli-Traitement-Réponse
 SUR : Sentiment d'Utilité du Résultat
 TAS : Théorie de l'Apprentissage Social
 TB : Technologie et Biologie
 TCD : Théorie Comportementale de la Décision
 TMM : Théorie Modulaire des Modalités
 TSC : Théorie Sociale Cognitive
 TSCCC : Théorie Sociale Cognitive appliquée aux Choix de Carrière
 TSCCOSP : Théorie Sociale Cognitive appliquée aux Choix de l'Orientation Scolaire et Professionnelle

TSCOSP : Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle
UJM : Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Introduction de l'étude doctorale

L'orientation trouve son origine étymologique dans sa racine latine *oriri*, qui signifie *se lever, prendre son origine* à, en référence à la direction du lever du soleil. L'orient, en tant qu'horizon, celui du point cardinal et des contrées qui se trouvent dans son axe était, et reste utilisé, comme une direction à suivre qui éclaire tout autant l'individu sur son objectif que sur son point de départ, son origine ou sa situation. Ces origines étymologiques et fonctionnelles amènent à garder en tête que même chargée d'avenir, d'objectif ou d'horizon, l'orientation (scolaire et professionnelle) ne peut s'envisager sans rapport avec le vécu, l'expérience d'origine des individus. Qu'elles relèvent des champs de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP) ou de la motivation humaine, les théories sociocognitives qui sous-tendent ces processus de construction de soi en contexte se retrouvent autour de l'idée que : « tout travail en orientation mobilise une histoire personnelle » (Danvers, 2009, p. 16). L'orientation renvoie donc tout autant à un état, une position ou une exposition d'origine, qu'à une action, une dynamique ou un processus de devenir. Le désir d'avenir, qu'il soit pour demain ou plus lointain, mobilise ces états présents et passés. L'explication, la compréhension et l'accompagnement de ce dernier articulent de la même manière ce vécu au sein des processus cognitifs en jeu. Choisir un référentiel pour s'y référer, indiquer grâce à lui sa position, son point de départ ou celui de son arrivée, que ce référentiel relève de l'arbitraire individuel ou collectif donne sens à l'individu et à son action. S'orienter n'apparaît donc pas tel un processus absolu, mais plutôt relativiste, contextuel et social. Les individus s'orientent, depuis, vers, mais surtout, par rapport à leur environnement, que ce dernier soit physique ou social. Qu'il s'agisse de découvrir les Indes ou les Amériques, un métier ou une profession, il s'agit de donner sens plutôt que vérité à cette intention, ou encore d'*expliquer plus pour comprendre mieux* (selon la formule de Ricœur reprise par Danvers, 2009) le sens d'un parcours individuel positionné dans, et référencé à, un monde social. Tenter de se donner, de confirmer ou de développer une identité socioprofessionnelle, c'est exprimer des dimensions de soi en rapport à des dimensions collectivement partagées qui, au moins pour un temps et un moment, tous deux donnés, permettent au soi de se référencer socialement. Travailler les processus psychologiques subjectifs de l'orientation de soi en contexte amène, à l'instar de Heutte (2019) pour la motivation, à envisager l'individu collectivement orienté lorsqu'il met en perspective ses actions et ses objectifs. Que ce soit pour se situer (partir sur de bonnes bases, connaître son positionnement ou se connaître soi) ou pour se diriger (savoir où aller, se fixer des objectifs et tenter de les atteindre), l'individu mobilise les données de son environnement passé, présent et à venir pour se référencer. Sans référentiel, pas d'origine, pas d'échelle, de sens ou de direction,

ni d'orientation. Et la recherche qui se préoccupe de ces phénomènes psychologiques et sociaux se doit de se positionner, elle aussi, relativement à ces mêmes perspectives.

Une des références princeps de la psychologie selon Reuchlin (1972) indique que sans référencement à autrui, sans lois plus générales ou plus normées, on ne peut parler d'identité remarquable. Cette désorientation permanente, ou continue, devient en ce sens et d'une certaine manière la vérité d'un processus d'orientation en construction permanente (Danvers, 2009), elle le légitime. Dépassant le changement d'état, cette orientation est pensée comme un processus sociocognitif motivationnel (autonome et contrôlé), en contexte et tout au long d'un parcours socioprofessionnel de vie. Profondément relié à *l'apprentissage-adaptation-développement* de l'humain, ce processus devient une prérogative des Sciences de l'Éducation, de la Formation et de l'Orientation (SEFO). En rapprochant, en quelque sorte, l'orientation d'une nécessité psychologique humaine (tel un besoin) à satisfaire pour aller bien, ou mieux, Danvers (2009) pose l'orientation telle une *valeur suprême* du soi. De référencement social, l'orientation reste aussi un processus individuel qui interroge des dimensions propres à cette dynamique psychologique de différenciation des individus. Et les valeurs subjectives données à l'action et aux objectifs du soi par les individus le sont relativement à des contextes sociaux ou interindividuels particuliers de déploiement de son action et de projection de ses objectifs. En se positionnant et en se dirigeant par rapport à un environnement perçu, proche ou plus lointain, plus ou moins internalisé (médiatisé), l'individu, son comportement et les résultats de ce dernier en contexte s'intersignent. Dans une relecture toute spinoziste, il est alors possible d'envisager que cette nécessité humaine, celle de s'orienter en contexte et tout au long d'un parcours de vie, mobilise les deux attributs d'une même puissance de la volonté. La raison de l'objectif perçu par et pour soi, comme l'action jugée du comportement de soi en contexte, nourrissent alors ce conatus qui sous-tend, malgré tout, la plupart des parcours de vie socioprofessionnels des individus. Dans cette perspective, l'orientation (scolaire et professionnelle) apparaît tel un processus de prise de conscience d'une identité de soi et d'une aspiration à la réalisation ou au devenir possible de soi (soi-possible motivationnel), au travers d'un métier socialement situé, une profession. L'orientation s'entend alors pour Danvers (2009), et en référence à Jung, telle une *individuation*. S'incarnant au sein d'un processus psychologique socialement positionné, elle reste en permanence discutée par des stratégies individuelles, tels les choix d'objectifs désirés ou de résultats attendus, ou encore ceux d'actions perçues ou de comportements jugés efficaces ou utiles que les individus se fixent et opèrent pour atteindre ces objectifs et leurs résultats. Ces choix d'orientation socioscolaires

et socioprofessionnels issus de l'expérience, à la fois biographique et en contexte du soi, intègrent ce processus motivé d'émergence d'un désir de métier (Osty, 2003), qui s'incarne au sein d'une profession socialement référencée. Le choix de l'orientation professionnelle et l'identité de soi se renforcent et se co-construisent dans un processus interactionnel et motivationnel, sous l'influence des effets des contextes sociaux proches (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008). Cette différenciation s'opère alors tout autant au sein de dimensions individuelles reliées à l'action de *faire* son métier, qu'à celles sociales d'*être* son métier sous le regard d'autrui (Osty, 2003).

Pour Danvers (2009, p. 19), le principe subjectif de différenciation emprunté à Kant et appliqué à l'OSP permet de : « découvrir les critères internes de différenciation de ses goûts, du sens qui se fait pour soi et pour d'autres, et ses valeurs dans lesquelles on se reconnaît ». Comment penser une éducation ou une formation à l'orientation sans traiter des valeurs et de leur prise en compte (telle une valuation lewinienne, par exemple), alors que leur priorisation individuelle (subjective) sous-tend leur hiérarchisation collective (dite plus objective) ? Pour approcher les processus en orientation, Danvers (2009, para. 5) propose de penser telle : « la différence entre la droite et la gauche pour la différenciation spatiale, la différence par rapport à tous les autres, de son besoin propre dans le cas de la raison ». Contrairement à certains animaux qui ont la capacité d'adopter une orientation *idiothétique* (une orientation basée uniquement sur leur parcours antérieur ou le déplacement effectué auparavant, sans aucune référence à l'environnement, tel le gecko), il semble que les humains soient contraints à une orientation par essence *allothétique* (en référence permanente à l'environnement pour se situer). L'orientation des individus tient donc comme nécessaire à sa réalisation la présence d'un objet, d'un individu ou d'un contexte informationnel appartenant à son environnement. En ce sens, l'orientation d'un objet s'opère de deux façons distinctes : soit en agissant sur l'environnement (pose d'un référentiel orienté), soit en agissant sur l'objet lui-même (modification de sa direction). Mais lorsque l'objet devient individu et tend à s'orienter lui-même et, de surcroît, en référence à un monde social en mouvement permanent, la recherche d'informations passe alors par ces interactions nombreuses et dynamiques. Elle passe par ces interactions chargées de significations qui, opérantes en contexte, telles des transactions (Bandura, 1986), modèlent les individus et leurs environnements. Dès lors, le traitement cognitif que reçoivent ces informations de la part de ces *apprenants-décideurs*, leur subjectivisation, devient un des points clés de compréhension des conduites humaines d'OSP (Chartier, 2022 ; Danvers, 2009). Dans cette perspective interactionniste et co-constructive, l'approche de ces transactions donne alors

à percevoir des stratégies d'orientation intégratives de ces déterminants sociocognitifs qui influencent la construction des choix d'orientation. Et ces derniers apparaissent en particulier au détour des objectifs érigés et des actions opérées par ces apprenants-décideurs qui évoluent en contextes d'*apprentissage-orientation*. Ces déterminants sont décrits comme à l'origine de l'atteinte d'un résultat envisagé par, et pour, le soi de ces individus, au sein d'un domaine socioscolaire et professionnel envisagé lui aussi comme un potentiel exploitable, par, et pour ce soi. Ce contexte futur de soi semble alors perçu comme désirable par l'apprenant, car il apparaît plus nourrissant que le précédent qu'il a pu expérimenter jusqu'alors au cours de son parcours scolaire ou professionnel. Et cette perspective d'une orientation déterminée et caractérisée par ce traitement (inter) subjectif de l'information devient alors une nécessité à prendre en compte pour espérer accéder aux sens de ces décisions individuelles *orientantes* (en référence à Canzittu & Demeuse, 2017) exprimées par ces sois en formation et en devenir. L'analyse de ces processus individuels d'OSP collectivement référencés ou situés demande d'intégrer celle des interactions de ces contextes d'apprentissage, d'adaptation et de développement, ou plus globalement d'orientation.

S'orienter dans l'existence est le propre de l'homme. L'univers est orienté. La physique ou science de la nature le démontre clairement. Le monde du vivant est orienté [et] l'être humain a la capacité d'orienter son devenir, de lutter contre un prétendu destin et chose capitale, il le sait. (Danvers, 2009, p. 15)

Qu'il soit approché dans une perspective plus agentique (Bandura, 2007) ou plus autodéterminée (Deci & Falste, 2018), cet *apprenant-décideur* est posé dans cette perspective comme en mesure de *faire quelque chose de ce que l'on a fait de lui* (Sartre, 1946). Et chose capitale qui accompagne cette prise de conscience de son pouvoir ou de cette internalisation reconnue du processus d'orientation, la recherche a elle aussi pris conscience qu'« il le sait » et qu'elle doit inscrire ses études en s'orientant dans cette direction. S'appuyer sur ce savoir permet d'envisager une compréhension plus fine du fonctionnement de ces sachants, qui tentent activement d'exprimer au travers de leurs choix d'objectifs et d'actions d'orientation, la signification qu'ils donnent à leurs actions en contextes de formation et qui sous-tend celle de leurs parcours de vie à plus long terme. Au travers de ces choix d'OSP, ce sont leurs dimensions individuelles et sociales constructives de ces sois scolaires, professionnels et sociaux, passés, présents et futurs, que les individus tentent de préserver, de valoriser et de développer. Elles sont les fondements d'une construction dynamique et interactionniste de leur identité

socioprofessionnelle qu'ils souhaitent préserver et développer tout au long d'un parcours de vie, au travers et au moyen des situations et contextes qui le jalonnent. Tel un lien *en soi*, l'orientation d'un parcours scolaire et professionnel se compose d'une intrasignification : cette autoconstruction d'aspiration développementale de soi qui motive l'individu à agir. Cette dernière permet d'envisager, à ce titre et dans un cadre élargi, cette puissance de la volonté ou cette motivation d'origine autonome comme une approche heuristique de ce processus psychologique individuel. Et en tant que lien *à soi*, l'orientation de ce même parcours socioprofessionnel se compose aussi d'une intersignification, où ce co-développement interactionniste de la personne et de son environnement permet d'envisager la dimension cognitive de l'intégration de cette information d'origine sociale : la dimension transactionnelle de ces intersubjectivités agissantes en contextes et leurs interinfluences. Comme de nombreux auteurs le soulignent (Bandura et al., 2009 ; Blanchard & Soidet, 2013 ; Chartier, 2022 ; Lent, 2008), cette double perspective analytique, cognitive et sociale, apparaît tel un angle d'approche heuristique pour tenter d'approcher plus finement encore ce processus psychosocial qu'est l'OSP.

Pour se faire, cette étude se doit, elle aussi, de se situer en positionnant son approche au sein des théories et pratiques d'accompagnement de la recherche contemporaine en OSP qui font référence, si elle souhaite orienter sa recherche. Et ces premiers éléments permettent d'identifier la perspective d'un *quadruple* ancrage des dimensions nécessaires à l'approche d'un processus d'OSP. Relevant à la fois du subjectif (dimension intra-individuelle du processus), du collectif (dimension interindividuelle), du comportemental (dimension plus proximale reliée à l'action efficace du soi) ainsi que du cognitif (dimension plus distale reliée aux résultats à venir), elles apparaissent telles des dimensions compréhensives en jeu. Au sein de ce processus d'adaptation-développement des sois qui évoluent et se construisent en contextes d'apprentissage-orientation passé, présent et à venir, s'entremêlent et s'interinfluencent ces subjectivisations *modelantes* (en référence à Bandura, 1986) des expressions et actions individuelles qui relèvent de l'OSP. Au travers des attitudes et jugements au sein desquels elles s'incarnent, s'expriment les dimensions à la fois cognitive, affective et normative de toutes ces médiations. Et ce sont ces jugements et leurs attitudes, ces sentiments et intentions qui composent ce filtre cognitif de lecture et d'écriture de l'expérientiel de soi en contexte, leurs dimensions (ou attributs) comme leurs liens (ou dynamiques et effets), entre eux et sur les choix d'OSP, de nature égo- ou allo- centrés (ou auto- et hétéro- déterminés), qui préoccupent cette étude.

Construction de la problématique et présentation analytique du plan d'étude

L'objectif de cette recherche est l'étude des dimensions et dynamiques des déterminants sociocognitifs qui intègrent et influencent les processus de construction des choix d'OSP. Elle vise la caractérisation de leurs attributs constitutifs et celle de leurs effets sur les choix exprimés d'une population d'apprenants-décideurs (en formation technologique et professionnelle) qui évolue en contexte d'apprentissage-orientation (au sein des lycées agricoles). Plus concrètement, la mobilisation du schème de la Théorie Sociale Cognitive (Bandura, 1977, 2007) appliquée aux Choix de l'OSP (ou TSCCOSP, Bandura et al., 2009) permet à cette étude de proposer, en premier lieu, une exploitation nouvelle du construit d'attentes de résultat emprunté à la TSC originelle. La caractérisation des dimensions et dynamiques de ce concept motivationnel au moyen de l'échelle de mesure proposée envisage de répondre à l'enjeu majeur souligné par les approches scientifiques mobilisées : la prise en compte des effets des contextes sociaux proches sur la construction des choix d'orientation. Dépassant l'unidimensionnalité d'un Sentiment d'Efficacité Personnelle (trop) souvent mobilisé par la recherche pour approcher ces phénomènes (François, 2005), les attentes de résultat apparaissent en mesure d'intégrer les perspectives à la fois individuelles (auto-) et sociales (hétéro-), soulignées comme des déterminants majeurs de ces processus motivationnels de l'OSP. Dans un deuxième temps, l'ancrage au paradigme de Churchill (1979) et son actualisation autorisent une démarche réflexive sur la méthode, qui aboutit à la construction-validation d'un outil de mesure du construit d'attentes de résultat, dans une visée scientifique de ce dernier. Pour autant, les conditions actuelles de l'accompagnement institutionnel à l'orientation scolaire et professionnelle font apparaître de nouveaux enjeux qui sous-tendent, aussi, cette démarche de recherche. L'accompagnement à l'OSP redéfini aujourd'hui de manière de plus en plus collective (Loi ORE, 2018), et mené auprès de classes ou groupes d'élèves en contexte éducatif institutionnel, éclaire cette nécessité d'approches, de pratiques et d'outils à réinventer pour accompagner plus et mieux ces *nouveaux orienteurs* qui prennent places au sein des équipes pédagogiques plus traditionnelles. En ce sens, et en arrière plan d'un intérêt scientifique premier, la construction d'une échelle de mesure répond à un enjeu contemporain plus social. Cet outil pourrait, en effet, disposer des qualités envisagées pour améliorer l'auto-évaluation réflexive ciblée par les nouveaux dispositifs, programmes et référentiels institutionnels d'accompagnement des apprenants à la construction de leurs choix et parcours d'OSP (Éduscol, 2022, MEN). Face à des populations d'apprenants éloignées des

capacités demandées par l'auto-évaluation et la réflexion à opérer sur ces inter-subjectivités en jeu au sein de ces processus d'orientation de soi, l'emploi guidé d'une échelle de mesure pourrait bien devenir un accès privilégié à ces dimensions déterminantes des processus décisionnels d'orientation. Parmi les populations particulièrement ciblées par ces difficultés, celles des voies professionnelles et en particulier celles de l'enseignement professionnel agricole restent un enjeu institutionnel fort. Le passage du baccalauréat professionnel au Brevet de Technicien Supérieur, par exemple (dans la perspective d'un parcours -3/+3 à généraliser), et positif sur le plan individuel (personnel et professionnel), reste aussi un enjeu social à accompagner pour le renforcer. Car proches des préoccupations de métier, ou de celles d'une profession avec laquelle ils ont grandi, ou au sein de laquelle ils se forment, ces populations d'apprenants alimentent (trop) souvent une insertion précoce, sans avoir la capacité de mobiliser ces déterminants individuels et sociaux qui participent à la construction de leurs choix d'OSP. C'est dans la perspective de ces enjeux individuels, professionnels et sociaux forts, que cette étude positionne son travail d'analyse théorique, méthodologique et de ses résultats. Les points de présentation qui poursuivent cette introduction participent à la construction de la problématique de cette étude, et déroulent un exposé introductif analytique détaillé de ses différentes parties, dans le but de faciliter la compréhension de leur articulation.

PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 1-Point 1- Une histoire de l'OSP

Si l'orientation s'envisage aujourd'hui comme une capacité à acquérir tout au long d'un parcours de développement individuel et social (scolaire, professionnel et plus largement de vie), l'histoire de l'OSP rappelle pour autant que cette orientation plus *sensible* est finalement relativement récente. Celle qui discute de la prise en compte des intérêts, des goûts, des passions ou encore des objectifs individuels des décideurs s'avère âgée de moins d'un siècle. Et celle qui s'intéresse aux valeurs subjectives données par les décideurs à leurs actions, à leurs résultats ou encore à l'intégration des interactions que ces derniers entretiennent avec leurs contextes sociaux proches, préoccupe encore aujourd'hui les chercheurs, praticiens et institutions qui travaillent dans le champ des SEFO. Pour Verdier (2010a, cité par Guillon, Olry & Loarer, 2013), l'histoire de la recherche et des pratiques en OSP reste plurielle, et ses spécificités s'avèrent difficiles à concilier au sein des approches. Elles sont le plus souvent prises en charge ou mises en œuvre dans des dimensions très variées sur le terrain, et par des acteurs de cet accompagnement très divers (psychologies des approches mobilisées, politiques des systèmes,

économies des milieux, pratiques des accompagnements, typologie des contextes). La dimension transversale de ces problématiques mobilise encore aujourd'hui scientifiques et praticiens de l'OSP qui opèrent bien souvent au sein de protocoles communs de recherche et d'action. C'est peut-être pour cela que Danvers, à la fin du siècle dernier, regrettait toujours, en accord avec Léon (1991, p. 89) : « que l'histoire de cette institution n'ait pas encore été écrite ». Malgré cette pluralité, Verdier (2010a) rappelle que l'OSP scientifique a connu une réelle expansion en se tournant majoritairement vers une psychologie de l'accompagnement et du conseil (Chartier, 2022 ; Olry et al., 2013). Et c'est dans cette perspective globalement plus qualitative, inclinée vers l'individu conseillé en orientation et vers l'analyse des procédés et des processus de cet accompagnement, que les modèles et schèmes sont pour partie discutés et mis en interaction avec leur terrain d'enquête. De manière plutôt unanime aujourd'hui, les perspectives qui lui sont rattachées se centrent sur l'autonomisation éducative des processus d'orientation. Elle apparaît en mesure de répondre aux finalités premières d'une éducation qui intègre et libère (Reboul, 1989). Au moyen d'une compétence évaluative et réflexive à acquérir dans le cadre d'un apprentissage-transfert qui va du scolaire au professionnel (Crahay, 2010), ou des habiletés en contexte à la *capabilité* (Soidet & Olry, 2020) tout au long d'un parcours de vie, cette analyse contemporaine des processus demande aujourd'hui l'intégration de ces intersubjectivités agissantes qui guident les conduites d'OSP (Chartier, 2022). Dans une visée individuelle et sociale toujours aussi démocratique, la recherche en OSP doit aujourd'hui faire face à l'étude d'un accompagnement dédié à l'évaluation autonome et réflexive des dimensions subjectives d'approche et de maîtrise des contextes d'apprentissage-orientation. Depuis les premiers écrits de Parsons (1909) pour son influence occidentale, en passant par ceux de Léon (1956) pour celle venue d'Orient, l'articulation historique des courants, empiriste, scientifique, éducatif, et aujourd'hui subjectif (Chartier, 2022), permet de situer cette étude au sein d'une orientation *à la française*. Retracer quelque peu l'histoire et l'évolution des courants et dynamiques de ce domaine foisonnant apparaît alors nécessaire pour expliciter le positionnement et l'orientation de cette étude, en direction de ses objectifs et leur atteinte. Entre une *guidance* sociotechnique ou socio-économique de dimension plus collective et à destination de tous, et un *counseling* psychologique et individuel plus centré sur le développement du soi, c'est au croisement de cette OSP plurielle (scientifique, institutionnelle et empirique) que s'incarne sa perspective contemporaine. Modelée par ses influences psychosociales historiques, l'approche sociale et cognitive de l'orientation révèle, aujourd'hui, que le jugement de l'apprenant-décideur (ou ses subjectivités) apparaît aux yeux des psychologies de l'éducation,

de la formation et de l'orientation comme son meilleur atout pour s'orienter (Chartier, 2022). À mi-chemin entre les « psychologies éducatives destinées à développer des connaissances et des compétences » et celles de la « subjectivité des personnes » (Chartier, 2022, p. 7), les sciences psychologiques de l'éducation et la psychopédagogie s'articulent à l'unisson au sein d'une psychologie de cette OSP contemporaine (Chartier, 2022). Elles poursuivent de la même manière leurs premières finalités sociales et démocratiques lorsqu'elles envisagent aujourd'hui, et pour demain, un individu à la fois équipé et autodéterminé en capacité (ou capacité) de mettre au service de son adaptation et de son développement (ou de son orientation de soi professionnelle et sociale), les interactions qu'il entretient avec ses multiples contextes d'apprentissage de son parcours de vie. Se rapprochant alors de la relation d'aide et de conseil au sein d'un *counseling* nouveau, plus éducatif, co-constructif et profondément ancré à l'analyse de l'interaction des subjectivités des acteurs, « les activités d'aide à l'orientation professionnelle ont une composante psychologique importante dans la mesure où elles peuvent contribuer à dynamiser les personnes et leurs démarches d'explicitation de leurs compétences et de renforcement de l'image du soi... » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 63). Pour autant repositionnée au sein d'un système éducatif, scolaire et professionnel qui place ses praticiens toujours en charge du relais d'une information sociotechnique et économique sur les formations (organisation, articulation, localisation, insertion, efficacité), l'OSP reste empreinte de cette dualité (entre *guidance* et *counseling*) qui caractérise cet accompagnement individuel institutionnalisé. Et par ses dimensions à la fois individuelles et collectives qu'elle incarne, elle reste un processus profondément psychologique et social.

Blanchard et Huteau (2014, pp. 363-384) soulignent heuristiquement à propos de l'OSP, qu'il ne s'agit plus seulement d'un changement de méthodes, mais aussi d'un changement de finalité. « Cette nouvelle forme d'orientation étant basée sur des processus développementaux de soi, elle laisse de côté, à d'autres ou à plus tard, l'histoire nous le dira peut-être, l'affectation propre à un métier ». Ce changement de paradigme officialisé au sein du champ scientifique de l'OSP a permis à la temporalité à la fois continue et itérative de l'adaptation développementale de soi tout au long d'un parcours de vie, de rompre avec ce *decidere* étymologique de la décision souvent rattachée, historiquement, à l'orientation. La co-construction de cette capacité d'orientation (Soidet & Olry, 2020), cette capacité à s'orienter soi-même, s'incarne aujourd'hui au sein de ce transfert visé par ces processus autonomes d'éducation, d'apprentissage, et qui relèvent tout autant du scolaire, du professionnel que du social, puisque destinés à être mobilisés tout au long de la vie. L'orientation se retrouve alors à la fois imprégnée des finalités de

l'éducation et guidée par les approches et méthodes de sa psychologie dédiée aux apprentissages, qui ont fait le succès de cette dernière au sein du monde de l'éducation et de la formation (processus motivationnels, autorégulés, autonomes ou agentiques). Impliqués dans la formation de soi en contextes (ou son adaptation-développement), les facteurs sociocognitifs et socioconatifs apparaissent tels les déterminants majeurs des comportements relatifs à la préservation, la construction, la réalisation ou encore l'expansion de soi. La formation à l'acquisition-évaluation puis à la mobilisation-manipulation réflexive en contexte, transférable tout au long d'un parcours de vie, telles des habiletés à se faire soi, participent aujourd'hui à cette perspective d'une éducation à l'orientation au moyen de la maîtrise de pratiques auto-évaluatives et autoréflexives. C'est dans la perspective d'un éclairage des subjectivités travaillées et objectivées à la lumière d'une expérience de soi vécue et conscientisée en contextes, socioscolaire et professionnel, que le sujet-décideur va pouvoir signifier cette dynamique d'orientation perçue comme au service de cet advenir de soi, ce soi attendu en contexte à venir. En tant que *produit* de son histoire expérientielle de vie, vécue et projetée, cette activité orientante vise alors l'éclairage et l'étayage d'une « intégration du passé et du présent du sujet, en fonction d'un futur qu'il souhaite plus ou moins confusément faire advenir » (Guichard & Huteau, 2007, p. 136).

Le premier point de ce premier chapitre d'ancrage théorique de cette recherche doctorale est consacré à l'histoire de l'OSP. Il amène cette étude à :

- Clarifier son positionnement entre *guidance* et *counseling* en OSP,
- S'inscrire dans un courant éducatif et (inter)subjectif qui envisage l'OSP au travers de l'apprentissage-adaptation-développement de l'individu,
- Intégrer la nécessité, ou problématique, d'une approche psychologique des phénomènes (ou questionner le *comment* des processus) qui, appliquée à une OSP éducative et institutionnalisée permet d'accéder aux intersubjectivités agissantes qui modèlent les conduites des apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation.

PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre1-Point 2- L'OSP au travers des théories du soi

Mobilisée par l'OSP au sein de la Théorie Sociale Cognitive de l'OSP ou TSCOSP (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008), l'approche interactionniste de la TSC originelle (Bandura, 1986) envisage que les personnes contribuent causalement à la réalisation de leur avenir. Elles

le font notamment à partir de la sélection et du modelage de leurs environnements, sur la base de la mobilisation de leurs caractéristiques individuelles et de celles de ces environnements. Elles adoptent une lecture différenciée de ces environnements en fonction de ce qu'elles pensent être en mesure de réaliser ou de faire advenir en leur sein, au travers de cette mobilisation (proaction, action, réaction, co-transformation ou encore co-construction). Les caractéristiques de ces contextes (potentiel perçu ou réactions attendues, par exemple) autorisent les individus à identifier des comportements qu'ils pensent efficaces pour atteindre leurs objectifs au sein de ces derniers. Au travers de l'atteinte anticipée de ces objectifs, ils envisagent aussi les résultats positifs futurs qu'ils pourraient récolter et relient ces derniers à la perspective de préservation et d'expansion de soi et de ses identités qui le sous-tendent. Ces cognitions, émotions et conations positives, envisagées efficaces et gratifiantes au regard d'un expérientiel à venir, proche de celui vécu, participent à l'établissement de sentiments et d'attentes qui déterminent la conscientisation et l'expression de valeurs de, et pour, soi. Les valeurs identitaires de ces sois socioscolaires et socioprofessionnels, auto- et hétéro- déterminées (ou égo- et allo- centrées), influencent la construction des processus décisionnels et l'expression comportementale des choix d'OSP de ces personnes (Bandura et al., 2009 ; Blanchard & Soidet, 2013 ; Lent, 2008). Pour Bandura (2007), les efforts déployés par les individus au quotidien ne sont pas dirigés par une conation globale de maîtrise qui transcende les contextes tel un besoin humain à satisfaire. Le substrat de cette expérience de soi en contexte, ce filtre cognitif d'attitudes formées à partir des jugements de cet expérientiel de soi conscientisé, est réinjecté sur l'expérience de soi en contexte à venir et la détermine, au travers de ce que Bandura (2007) nomme : la *pensée inférentielle*. C'est dans cette perspective sociale, cognitive et motivationnelle, qui envisage que les sentiments élaborés à partir de l'expérience en contexte vécu déterminent les attentes relatives à l'expérience en contexte à venir, que cette étude propose d'envisager le concept novateur de *jugement vicariant*. Il apparaît telle la colonne vertébrale d'un *exercice de contrôle* plus large que celui de l'auto-efficacité de la TSC originelle qui, appliquée à l'OSP, opère sur les comportements des apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation. À partir de la dimension temporelle de la notion de vicariance initialement mobilisée par l'approche scientifique de la nature, et de celle cognitive adjointe par l'approche psychosociale de la TSC (de l'auto-efficacité et des attentes de résultat), cette étude envisage cette notion de vicariance au travers de la médiation cognitive causale qui relie les interactions soi-contextes, passé et présent, et celles soi-contexte à venir. Au travers de cette perspective théorique discutée, c'est le potentiel d'un contexte perçu par un apprenant-décideur comme en

mesure de l'autoriser à exploiter le sien qui motive cet individu à construire et exprimer son choix d'orientation en direction d'un environnement à venir, donné.

Le deuxième point de ce premier chapitre d'ancrage théorique de cette recherche doctorale est consacré aux approches psychologiques relatives au soi reliées à l'OSP. Il amène cette étude à :

- S'intéresser aux approches théoriques qui envisagent l'OSP comme un processus agentique et motivationnel du soi, puis à discuter et écarter les approches développementales et vocationnelles de l'OSP au regard des objectifs d'étude,
- Intégrer la nécessité (ou problématique) d'un accompagnement scientifique à l'OSP, à penser, aussi, au prisme de dimensions plurielles qui influencent les processus décisionnels d'orientation.

PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 1-Point 3- Les modèles de la TSCOSP

L'approche de la TSCOSP (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008) dédiée aux choix d'orientation identifie les places et les effets des dimensions du concept d'attentes de résultat sur les choix d'objectifs et d'actions qui mènent l'individu à un résultat atteint dans un domaine scolaire et professionnel donné. Pour autant, et malgré ces implications soulignées au sein des processus agentiques, motivationnels ou de ceux qui relèvent de l'OSP, les attentes de résultat ne disposent pas d'échelle de mesure en capacité de caractériser leurs dimensions telles que ces dernières s'avèrent envisagées par ces approches, qu'elles soient originelles ou contributives de la TSC. Pourtant, cela permettrait, entre autres, de retranscrire leurs effets en contextes, que ces derniers relèvent de l'orientation, de l'apprentissage, de la formation ou plus globalement de la motivation humaine. Cette place centrale donnée aux attentes de résultat et à leurs effets au sein des modèles de la TSC dédiées à l'analyse des processus de l'OSP (Bandura, 2009 ; Lent, 2008) appelle la recherche de dimension plus quantitative à s'orienter vers l'étude affinée de ce construit et de ses effets, qui, par ailleurs, a été heuristiquement mobilisé par les approches plus qualitatives du champ de l'OSP. La nécessité d'un éclairage déductif et d'une révélation inductive de leurs attributs conceptuels et de leurs dynamiques, sur les choix d'OSP et entre leurs potentielles dimensions, sous-tendent une démarche de validation-construction d'un outil de mesure des attentes de résultat.

Au travers de l'opérationnalisation conceptuelle proposée par cette étude et déduite d'un ancrage théorique mobilisant les approches majeures des courants des psychologies de l'OSP et des motivations (Bandura et al, 2009, Fenouillet, 2016, Olry et al. 2013, Soidet et al., 2022), c'est la perspective sociale et cognitive d'une instrumentalisation des attentes de résultat et de leurs dimensions d'Efficacité et d'Utilité qui apparaît. En mesure de conditionner la validité empirique envisagée d'une perspective théorique ou déductive nouvelle, elle est menée à partir de la mobilisation réflexive de la TSC originelle et de ses extensions contributives (TSCOSP, approche intégrative des motivations), de leurs approches et de leurs outils. Elle permet d'envisager que les psychologies de l'OSP et des motivations disposent alors d'un outil plus quantitatif d'évaluation-retranscription des attentes de résultat (AR), telles que ces dernières ont été envisagées au sein de la TSC originelle (Bandura, 1986). Elle permet, enfin, d'envisager que l'accompagnement à l'orientation dispose, à l'avenir, d'un outil en mesure de permettre aux apprenants d'accéder à ces intersubjectivités agissantes et influentes de leurs comportements d'orientation, pour en étayer la réflexivité nécessaire à leur intégration cognitive. Dans l'idée que l'*advenir* peut être envisagé comme « un avenir qui convient, non absolument prévisible, mais quoique, attendu [...] un lieu préalablement déterminé » (CNRTL, 2021), ce prisme d'approche de l'OSP laisse envisager une clarification attendue de ces dynamiques qui relie l'expérientiel des comportements et les attitudes des personnes à propos de leurs environnements.

Le troisième point de ce premier chapitre d'ancrage théorique de cette recherche doctorale est consacré aux modèles de la TSCOSP. Il amène cette étude à :

- S'intéresser aux modèles sociocognitifs de la TSCOSP consacrés aux intérêts, à la performance et aux choix d'OSP.
- Discuter et écarter les modèles en fonction des concepts qu'ils visent, des attributs de ces derniers et de leurs effets,
- Expliciter le modèle de la TSCOSP appliquée aux choix, ses concepts et leurs dynamiques.
- Mobiliser la spécificité, ou le potentiel, du construit d'AR du modèle de la TSCOSP appliqué aux choix, pour l'intégration ou la médiation cognitive des influences des contextes sociaux proches qu'il propose.

PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 2-La TSC et son schème original

La Théorie de l'Apprentissage Social (ou TAS, Bandura, 1977), celle du Sentiment d'Efficacité Personnelle et celle des Attentes de Résultat (SEP et AR, Bandura, 1986) sont les fondements de la Théorie Sociale et Cognitive (TSC). Cette analyse interactionniste du fonctionnement humain définit les interactions entre les personnes, les environnements et leurs comportements telles des transactions : des interactions chargées de sens et modelantes de ces composantes précitées. Médiées par les subjectivités des acteurs, ces interactions participent à la définition, l'organisation et la co-construction des contextes, ainsi qu'à la co-adaptation et au co-développement de ces éléments (personne, environnement et comportement) qui composent la triade de cette *causalité réciproque* de ce paradigme. Pour Carré (Carré, 2004, cité par Masson, 2011, p. 28) : « On assiste alors à une récursivité [de ces influences] [...] les facteurs sociostructurels et personnels sont des cofacteurs qui interagissent au sein d'une structure causale unifiée ». Dans cette perspective, l'agentivité du courant théorique de la TSC (Bandura, 1986, 2007) concerne les actes mis en œuvre intentionnellement et cognitivement élaborés, desquels découlent des effets attendus au regard de leur confrontation perçue et projetée à leurs environnements. Elle incarne cette prise de conscience par l'individu et de son *pouvoir d'agir* en contexte et à ses fins. « Une personne est un agent quand elle réfléchit sur ces propres expériences et exerce une influence sur elle-même aussi bien que quand elle exécute un comportement » (Bandura, 2007, p. 16). La détermination de l'action dans la perspective sociocognitive de la psychologie sociale revient à penser l'agent social en pouvoir d'agir sur son environnement (pro et réactions possibles), avec lequel il est en interaction et co-construit le dorénavant de cet expérientiel commun. Toujours dans cette approche, « l'efficacité personnelle perçue [ou SEP] est un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances, alors qu'une attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront. » (Bandura, 2007, p. 39). Pour la TSC qui intègre SEP et AR, le schème causal de l'auto-efficacité ou de l'exercice de contrôle se déroule ainsi : l'expérience dans un domaine donné est causalement antérieure aux attitudes ; qui sont causalement antérieures aux comportements ; qui sont causalement antérieurs à l'atteinte de la performance (objectif) ; qui est elle-même antérieure aux résultats ou conséquences de cette dernière. La croyance que les actions personnelles déterminent les résultats, ou les niveaux élevés d'attentes d'efficacité et de résultat, augmente aussi le sentiment d'efficacité et de pouvoir d'agir en retour. Dans une perspective orientante, la croyance portée sur un vécu peut

être envisagée comme venant soutenir celle projetée sur un futur à venir, si ce dernier apparaît aux yeux du décideur proche de celui passé et expérimenté. En plus d'orienter les choix d'actions et d'objectifs pour soi, elle augmente la réussite finale ou le résultat atteint au sein d'un domaine donné d'action du soi (Bandura et al., 2009). Pour Reeve (2017, p. 36), « ce système de croyances autoréférentes est fondamental pour le fonctionnement humain adaptatif ». Pour Fenouillet (2016), cette motivation « suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu, mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il décide d'agir. » (Fenouillet, 2016, p. 14). SEP et AR de l'auto-efficacité opèrent donc au travers d'un exercice de contrôle de l'agentivité qui est en relation permanente avec un environnement social proche et ses réactions. La puissance de cette théorie paradigmatique de retranscription, d'analyse et de compréhension de l'action agentique (Bandura, 2007) et motivationnelle (Fenouillet, 2016), s'appuie sur cette prise de conscience des transactions modelantes qui relie ces composantes passées, présentes et futures de l'expérientiel de soi. Cette dernière autorise l'individu à comprendre les effets ou les conséquences pour lui, comme pour autrui, des causes individuelles et sociales qui leur ont donné naissance dans le passé et déterminent le dorénavant de ces dernières pour l'avenir. Au travers de cette prise de conscience de ces interactions subjectivées ou intersubjectivités (révélation des liens multiples de causes et de leurs effets), cet individu peut alors expliquer, comprendre et organiser son positionnement afin de percevoir, organiser et orienter son action vers des contextes et leurs potentiels en mesure d'être exploités, pour en récolter les conséquences-résultats.

Mobilisée par la TSCOSP, on assiste alors à une modélisation relativement *juste* et la plus *chevauchante* possible du positionnement et de l'orientation de l'apprenant-décideur qui évolue en contexte d'apprentissage-orientation scolaire et professionnel (Bandura et al., 2009). Ce prisme compréhensif des processus sociocognitifs (Bandura, 2007) motivationnels (Fenouillet, 2016) de l'OSP (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008), employé tant par le monde de la recherche en OSP que par celui de ses praticiens psychopédagogues qui accompagnent, soutient encore aujourd'hui tout autant l'avancée des connaissances scientifiques que celle des pratiques novatrices de ce champ. Au travers de la relecture des processus de l'OSP par l'approche de la TSC originelle ou des modélisations de la TSCOSP, c'est la métacognition significatrice de l'action en contextes qui est mise au service de la compréhension et du guidage du positionnement et de l'orientation des facettes scolaires, professionnelles et sociales des sois en devenir. En envisageant SEP et AR dichotomisés relativement à leurs contextes (passé,

présent et futur) d'action et d'orientation qui les nourrissent, et sur lesquels ils agissent, les dimensions et les articulations de ces concepts apparaissent clarifiées au sein d'un exercice de contrôle plus global redéfini. Pensé à l'origine par l'auteur de ce paradigme, ce schème s'avère aujourd'hui en mesure d'exprimer toute la récursivité rétroactive qu'il contient, notamment au travers de l'exploitation des dimensions du concept d'AR qu'il articule. Repositionné au sein du filtre cognitif dual d'attitudes, à la fois *produit* des jugements de l'expérientiel vécu et *producteur* de ceux de l'expérientiel à venir, l'exercice du contrôle de la TSC s'entend alors tel celui de la préservation (Danvers, 2009) et de l'expansion de soi, lorsqu'il s'avère appliqué à l'OSP.

Le deuxième chapitre d'ancrage théorique de cette recherche doctorale est consacré à la relecture détaillée des modèles, concepts et dynamiques de la TSC originelle, dans la perspective de sa mobilisation et de son application à l'OSP. Il amène cette étude à :

- Expliciter les dimensions théoriques, conceptuelles et fonctionnelles de la TSC originelle,
- Expliciter au regard de ces éléments la perspective heuristique de la mobilisation des schèmes élaborés par la TSC pour relire les processus de l'OSP, ou la capacité de ce prisme social, cognitif et motivationnel à chevaucher les processus de l'OSP pour les expliquer plus et les comprendre mieux, au travers, en particulier, du concept d'AR.

PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 3-Auto-efficacité et Exercice de contrôle

En 2009, Bandura et al. soulignent au sein de leur approche des Choix de Carrière et de l'OSP au prisme de la TSC (TSCCC et TSCOSP) que le SEP et la notion de compétence restent insuffisants pour retranscrire l'ensemble des effets liés aux perceptions collectives et individuelles qui agissent au sein de ces processus. L'interprétation des résultats liés à l'efficacité, même lorsque cette dernière est correctement contextualisée (ni macro ni micro, mais de niveau contextuel relié à un domaine de compétences ou d'activités comme la TSC le demande), est soulignée comme plus pertinente lorsque l'analyse intègre des facettes plus larges qui s'expriment en contexte. Selon la TSCOSP, les dynamiques motivationnelles qui découlent des jugements et attitudes sur l'efficacité, mais aussi sur les conséquences de cette dernière, participent aux décisions stratégiques des apprenants-décideurs. Elles influencent les choix de contextes à venir pour orienter des individus, les choix d'objectifs qu'ils se fixent en leur sein, ainsi que les résultats qu'ils atteindront finalement dans ce domaine scolaire ou professionnel

choisi d'activités. Pour Bandura (2007, p. 99), « le comportement est mieux expliqué par les croyances qu'ont les gens de pouvoir faire ce qui est nécessaire pour réussir dans une situation donnée, que par leurs croyances dans un seul aspect d'efficacité donné ». L'approche modélisée et prônée par l'application de la TSC à l'OSP (Lent, 2008) ouvre l'analyse à l'intégration d'attentes (versus des sentiments) et à la dichotomisation conceptuelle de ces dernières entre les notions d'efficacité et de résultat (ou d'utilité-conséquences de l'atteinte d'un objectif). En parallèle, la TSCOSP prône l'ouverture de l'efficacité relative aux comportements, en visant l'efficacité d'un comportement à mettre en œuvre (celle d'une méthode ou d'un moyen) en complément de celle initialement envisagée par la TSC et relative à la capacité de soi à adopter un comportement (ou SEP). « L'évaluation de sous-compétences unidimensionnelles ou trop précises au sein d'un domaine d'activité donné connaît certaines limites en ce qui concerne sa capacité prédictive des comportements (Bandura et al., 2009). La TSC trop souvent travaillée au prisme de l'unidimensionnalité du SEP, ainsi que l'absence trop fréquente de mobilisation des AR, posent donc les attributs de ce construit comme un objectif d'étude à privilégier si l'on souhaite approcher les effets motivationnels de ses dimensions qui opèrent en contexte d'OSP (François, 1995, 2005).

Pour François (2005), le relativisme culturel autorise la recherche à soulever la question de l'application de la TSC telle qu'elle est pratiquée dans des cultures différentes de celle d'origine de l'auteur (nord-américaine). La centration sur l'efficacité et la compétence des études qui mobilisent le SEP et son unidimensionnalité pour approcher des phénomènes relatifs à l'exercice de contrôle, et en particulier pour ceux qui relèvent de l'orientation, mérite d'être questionnée. Pour François (2005, p. 35) et à propos des phénomènes qui relèvent de l'OSP, « le couplage de la TSC et des représentations sociales permet d'insister sur les déterminants sociaux de ces représentations » et « une lecture théorique est possible en accordant davantage de poids aux déterminismes sociaux... ». Cette lecture est envisagée par l'auteur tels : une complétude théorique des « modulations culturelles des processus d'efficacité » ; une « cognition à l'ancrage social davantage explicité » ; un prisme au travers duquel « la TSC ne pourrait que gagner en prédictivité » (François, 2004a, para. 8). En accord avec Bandura (1986, p. 124) qui rappelle que : « de nombreux facteurs personnels, sociaux et situationnels affectent la manière dont les expériences [...] sont interprétées cognitivement », et que l'auto-efficacité « ... ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information », François (2004a, para. 3) renforce l'idée selon laquelle les « valeurs [...] affectent la manière dont les croyances sont développées, les objectifs qu'elles visent et les moyens qu'elles utilisent ». Il souligne

l'importance d'éclairer à nouveau cette distinction initiale entre les SEP et les AR, notamment pour les effets motivationnels qui découlent de la perspective croisée de ces deux construits. Pour l'auteur, « le croisement des attentes de résultat et du SEP est tout à fait fondamental pour accéder à la compréhension des processus motivationnels situés dans un environnement socioéconomique. ». Ce questionnement fait écho à l'approche du conseil et de l'accompagnement à la prise de décision en orientation (Blanchard & Soidet, 2013 ; Brown & Lent, 2009), qui propose que la recherche de ce champ s'intéresse au construit d'attentes, pour ses dimensions et ses dynamiques différenciées qui visent la retranscription des influences reliées aux valeurs identitaires auto- et hétéro- déterminées qui interviennent sur ces processus. Pour Danvers (2009, p. 17), trop souvent en orientation, « les conflits de valeurs sont éludés, de même que la place du sujet ». Au travers de la mobilisation du construit d'AR, c'est l'étude de l'intégration de ces multiples dimensions au sein des phénomènes, leurs attributs comme les effets qu'ils opèrent en contexte, que l'analyse souhaite réaliser. Pour Solaux (2009, p. 14), une triple visée anime les processus d'orientation : « un processus d'humanisation (ontogénèse), un processus de socialisation (intégration sociale) et un processus de personnalisation (individuation) ». La relecture envisagée de l'exercice de contrôle originel de la TSC, mobilisatrice des dimensions du concept d'AR et de leurs effets, permet d'opérer cette ouverture plus large attendue par la recherche du champ de l'OSP, pour la mobilisation des intersubjectivités agissantes en contexte qu'elle propose.

Olry (2013) souligne qu'il aura fallu attendre les travaux d'Hackett et Betz (1981) pour initier une relecture des processus de l'OSP à partir de ces construits du SEP et des AR de la TSC. Cependant, il apparaît aujourd'hui que « les facteurs relatifs aux influences contextuelles influant sur les choix sont, notamment, les soutiens sociaux et les potentialités ou opportunités offertes par le milieu social, mais aussi les obstacles perçus » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 343). « Pour Lent (2008), une conception clé du modèle du choix de la TSCOSP est que les personnes ont une probabilité plus forte de réaliser leurs choix professionnels (c'est-à-dire de traduire leurs buts en actions) si elles perçoivent que leurs options préférées seront associées à des obstacles faibles et à des soutiens sociaux solides. » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 356). Concernant ces buts (ou objectifs) motivationnels et leurs influences sur les conduites des individus, les approches de la psychologie sociale soulignent, en effet, qu'il est nécessaire de contribuer à l'intégration du social dans leur étude (Darnon, et al. 2006). Cette médiatisation cognitive du social de dimension agentique peut alors s'entendre pour son versant motivationnel, à l'image d'un *individu collectivement motivé* en contexte éducatif institutionnel

envisagé par Heutte (2019), comme cette part de l'autre qui influence les choix individuels d'objectifs et d'actions. Cette dialogique à la fois auto- et hétéro- déterminée, envisagée aujourd'hui au sein de cette étude comme *authérodéterminée*, et déterminante des processus motivationnels, s'inscrit alors comme une réponse à des questions clés de la recherche du champ de la psychologie de l'orientation lorsqu'elle envisage : « N'est-il pas opportun [...] de penser cette orientation sur un mode dialectique intégrant auto- et hétéro- orientation, sans séparer ces deux approches l'une de l'autre ? » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 20). Au sein de cette étude, elle s'incarne dans cet individu envisagé lui aussi *collectivement motivé* pour s'orienter en contexte socioscolaire et professionnel, et qui agit sous l'influence d'une motivation de régulation intégrée, tout aussi égo- qu'allo- centrée (Heutte, 2019). À ce titre, « La TSC suggère de ce fait qu'il est important que les interventions individuelles et collectives se focalisent sur la prise de conscience (clarification) et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle actuel, sur une réflexion relative aux attentes de résultat, sur les obstacles perçus dans la réalisation des projets et sur une recherche de soutiens sociaux (Lent et al., 2000, 2002). » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 348).

Le troisième chapitre d'ancrage théorique de cette recherche doctorale est consacré aux limites des modèles de la TSCOSP et à la relecture propositionnelle de son approche dédiée aux choix, au prisme des apports des théories sociales, cognitives et motivationnelles mobilisées. Il amène cette étude à :

- Expliciter certaines limites de l'apposition du prisme actuel de la TSC pour relire les processus de l'OSP,
- Expliciter les avancées scientifiques induites par les approches de la TSCOSP et de la psychologie du conseil en OSP au travers de l'intégration des influences sociales qu'elles proposent,
- Expliciter les avancées scientifiques de la perspective motivationnelle des construits de la TSC mobilisée pour analyser les processus d'OSP,
- Mettre en lumière les dimensions du concept d'attentes, envisagé aujourd'hui au sein de l'exercice de contrôle motivationnel de l'OSP.

Présentation de la problématique et des hypothèses scientifiques ou de recherche

En mobilisant la TSC, l'OSP pose la nécessité scientifique d'être en mesure de caractériser à la fois les dimensions hypothéquées des construits de ses schèmes sociocognitifs, ainsi que leurs dynamiques qui agissent au sein de ces processus. Or, les approches qui mobilisent l'auto-efficacité de la TSC opèrent à partir de l'évaluation d'un SEP unidimensionnel exprimé par les populations en contexte. Pour autant, cette surutilisation de l'efficacité et de la performance au sein des approches montre une intégration insuffisante des multiples dimensions que revêtent les processus de l'OSP (Bandura et al., 2009 ; François, 2005). Au sein de la TSC et de la théorie des AR que cette dernière définit, efficacité personnelle et compétence perçue apparaissent pour autant intégrées à un exercice de contrôle plus large, symbolique de l'agentivité humaine. Au sein de cet exercice de contrôle, les construits du SEP et des AR s'expriment alors conjointement, et c'est bien parce que les individus pensent que les résultats risquent de se produire et qu'ils ont de l'importance, que le fait de se penser en mesure de les atteindre détermine leurs conduites (Bandura, 2007). François (2005) souligne, à ce titre, que les effets motivationnels des attentes d'efficacité s'avèrent différenciés. Ces résultats observés engagent la recherche à envisager les attributs de ces construits, ainsi que leurs dynamiques, de manière différenciatrice. Pour un individu, se sentir capable d'adopter un comportement ou une méthode ne relève pas du même registre motivationnel que de penser qu'un comportement ou une méthode est efficace (François, 2005). À l'instar de la TSC originelle et toujours relativement à leurs effets motivationnels, l'approche des représentations des compétences (François, 2005) distingue les dimensions qui relèvent de l'efficacité qui mène l'individu à la performance atteinte qu'il désire (l'atteinte d'un but ou d'un objectif), des résultats ou conséquences qui découlent de cette atteinte ou de cette expérience de maîtrise. Soutenue par la psychologie de l'accompagnement et du conseil en OSP qui souligne aussi cette nécessité d'intégrer les utilités perçues par les autres significatifs des contextes sociaux proches des décideurs, les attentes d'efficacité et de résultats modélisées par la TSCOSP questionnent particulièrement, aujourd'hui, la recherche d'approche quantitative. Elle semble, en effet, par ses méthodes, pratiques et outils, en mesure de répondre à cette attente de caractérisation des dimensions du construit d'AR mobilisé, ainsi que d'identification des effets de ses dimensions sur la construction des choix d'OSP.

En arrière-plan de cette nécessité première toute scientifique, l'absence d'Échelle de Mesure d'attitudes à propos de ce construit interroge aussi le travail et les avancées du monde des praticiens de l'accompagnement à l'OSP. Redéfini aujourd'hui à l'aune des dernières politiques institutionnelles qui cadrent les pratiques de ce champ d'application (Loi ORE, 2018), cet accompagnement éducatif nouveau vise l'éducation et l'apprentissage de pratiques auto-évaluatives et autoréflexives qui portent sur la mobilisation de ces attitudes et jugements du soi et d'autrui en mesure d'influencer la construction des choix d'OSP. Ces perspectives initialement scientifiques, et intégrées aujourd'hui aux politiques éducatives, repositionnent en partie le champ de l'accompagnement à l'OSP au sein du monde institutionnel de l'éducation et de la formation. Ces directives posent alors la nécessité nouvelle pour ses acteurs, enseignants et nouveaux orienteurs, de disposer d'outils et de méthodes leur permettant de repenser cet accompagnement à l'orientation en contextes éducatifs, plus collectifs. Car il s'agit pour ces praticiens de permettre aux apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation, d'accéder à ces intersubjectivités dans le but de les interroger pour les intégrer, ensuite, au processus réflexif d'orientation. Loin de supplanter l'intérêt scientifique premier de cette recherche doctorale, cette dimension d'étude s'inscrit dans des objectifs plus démocratiques et plus sociaux qui restent toujours aujourd'hui partagés et portés par le monde des SEFO. Ce contexte nouveau de déploiement et d'adaptation des pratiques d'accompagnement à l'OSP envisage alors un positionnement novateur pour l'ÉMAR. En tant qu'échelle de mesure d'attitudes, elle pourrait aussi se positionner tel un outil d'accès à ces intersubjectivités agissantes des contextes d'OSP. Parfois en difficulté face à l'émergence nécessaire de ces attitudes individuelles qui autorisent la conduite d'un processus réflexif à l'origine d'une orientation conscientisée de soi, apprenants-décideurs et orienteurs pourraient alors s'envisager plus outillés.

En visant la construction-validation d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultat (ÉMAR), cette étude vise la confirmation de la complétude conceptuelle proposée du construit d'attentes de résultat (AR), ainsi que celle des effets hypothéqués des dimensions de ce construit sur les choix d'OSP et entre elles. Pour cela, la problématique scientifique générale ou la question de recherche de cette étude peut donc s'énoncer ainsi : *Dans quelle mesure les influences des contextes sociaux proches déterminent-elles les processus décisionnels individuels d'OSP des apprenants ?* Relative au construit d'AR identifié par la recherche comme en mesure d'intégrer, pour les éclairer, les influences des contextes proches sur les processus de construction des choix d'OSP, la problématique scientifique d'étude peut alors

s'énoncer ainsi : *Dans quelle mesure les dimensions du construit d'AR influencent-elles les choix d'orientation exprimés par les apprenants en contexte d'orientation scolaire et professionnelle ?* Avec un peu d'avance sur l'ancrage méthodologique à venir, la fatigue cognitive d'une passation d'un questionnaire trop long est identifiée comme un biais opérationnel majeur (Roussel & Wacheux, 2005). Elle apparaît alors en mesure d'impacter la scientificité de la passation d'une échelle de mesure d'attitudes intégrée à un tel questionnaire. Cela impose à cette étude d'envisager de construire et de valider une ÉMAR de nature multidimensionnelle (dimensions auto- et hétéro- des AR) au moyen d'une démarche progressive, ou par étapes, afin de conserver un niveau suffisant de scientificité (fiabilité) des résultats obtenus. L'évaluation des dimensions des AR et de leur impact sur les choix d'orientation envisagée au sein de cette étude s'intéresse donc, en tant que première étape d'une recherche de plus grande ampleur, à la dimension autodéterminée du processus étudiés (versus hétérodéterminée). Concrètement, ce sont les dimensions autodéterminées des attributs définies des attentes de résultats qui seront l'objet visé par la construction-validation de l'ÉMAR au sein de ce travail doctoral de recherche. Avec un peu d'avance sur la précision des hypothèses (opérationnelles) et le travail mené, mais au regard de cette contrainte méthodologique majeure qui s'impose aux premiers objectifs posés, la problématique scientifique d'étude affinée et circonscrite aux dimensions autodéterminées du construit d'AR peut s'énoncer comme suit : ***Dans quelle mesure les dimensions autodéterminées du construit d'AR exercent-elles leurs influences sur les choix d'orientation exprimés par les apprenants des contextes d'orientation scolaire et professionnelle et entre elles ?***

Pour tenter de fournir des réponses à ces problématiques, une première hypothèse de recherche est posée en relation avec la démarche de construction-validation de l'ÉMAR. Au moyen de cet outil de mesure, l'objectif est de confronter les dimensions déduites puis instrumentées du construit d'AR mobilisé, afin de révéler la structure d'échelle (et conceptuelle) la plus chevauchante possible de l'expression récoltée des attentes des apprenants des contextes d'apprentissage-orientation étudiés. La première hypothèse de recherche relative à la scientificité de l'outil et de sa méthode de construction-validation peut s'énoncer ainsi : ***L'ÉMAR ne permet pas de chevaucher-retranscrire les attentes de résultat des apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation de façon fidèle et valide.*** À partir de cette caractérisation des dimensions du concept d'AR, une deuxième hypothèse de recherche s'intéresse à celle des influences des dimensions autodéterminées du construit d'AR sur les choix d'OSP récoltés, et entre elles. Elle vise à évaluer le poids de ces influences ou effets, et

peut s'énoncer ainsi : *L'ÉMAR ne permet pas de montrer que les attentes de résultat exprimées par les apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation et évaluées par l'ÉMAR exercent leurs influences sur la construction des choix d'OSP de cette population et entre elles.*

PARTIE B Méthodologie de l'opérationnalisation- Chapitres 4-5-6-Présentation et analyse méthodologique et descriptive des résultats

Pour Gonthier (2004, para. 10) « les conduites humaines comportent une texture intelligible que les sciences de la réalité humaine sont capables de saisir », en particulier au regard de ce que « la conduite humaine présente une intelligibilité intrinsèque qui tient au fait que les hommes sont doués de conscience » (Gonthier, 2004, p. 38). La reconstruction scientifique la plus objective possible de cette conduite humaine se positionne sur les traces d'un « processus extérieur d'un comportement [...] dont la compréhension ne peut être atteinte qu'à partir d'expériences subjectives, de représentations, des fins poursuivies par les individus [...] de la signification de ce comportement » (Gonthier, 2004, para. 10). Car en tant qu'activité individuelle socialement située, elle reste « guidée par un sens subjectivement visé qui la motive » (Gonthier, 2004, p. 38, en référence à la compréhension wébérienne de cette dernière). Au travers de sa méthodologie d'*opérationnalisation-réduction* qui s'articule autour de la confrontation de sa théorie hypothéquée au terrain, au moyen de son outil de mesure hypothétiquement déduit, cette étude pose donc son objectif méthodologique de recherche : celui de révéler au sein d'un contexte et d'un temps, tous deux donnés, cette part d'intelligibilité intrinsèque d'un comportement d'orientation. Selon Roussel et Wacheux (2005), ces étapes (sensibles) de la méthode (opérationnalisation et réduction), qui participent particulièrement à l'émergence des connaissances et des savoirs, induisent un exposé tout particulier des motifs qui sous-tendent leur volition, emploi ou articulation. Il s'agit en effet d'explicitier la méthode choisie parmi d'autres, afin de légitimer scientifiquement tout autant les résultats obtenus que leur significativité. Comme le rappellent Roussel et Wacheux (2005, p. 7), « ce ne sont pas les résultats qui sont scientifiques, mais la démarche adoptée pour les produire ». C'est la méthode qui légitime les résultats qui sous-tendent le propos scientifique qui les présente et qui s'appuie sur ces derniers pour avancer l'idée conceptuelle en mesure de convaincre. Et cette médiation entre la théorie et le terrain organisée par la méthode de la recherche d'approche quantitative, opérationnelle (plus *descendante*) et réductionnelle (plus *ascendante*), amène logiquement cette

dernière à l'explicitation nécessaire de son processus méthodologique d'encodage de ces deux mondes, théorique et pratique, si elle souhaite éclairer ces éléments de connaissance et de compréhension du réel visé. Cette étude propose d'aborder ces deux étapes au prisme du protocole méthodologique du paradigme de Churchill (1979) et de son actualisation (Roussel & Wacheux, 2005), ainsi qu'au travers de sa transposition au champ d'études de l'OSP, sur le modèle de précédentes recherches (Ambroise et al. 2019, Gardès, 2018) qui les ont heuristiquement appliqués au domaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF).

Concrètement, et concernant l'instrumentation de l'échelle, c'est par un travail croisé de raisonnement de la triangulation des approches, de la sémantique de rédaction des items, du choix des critères de dimensionnement et d'organisation de l'échelle de mesure que l'ÉMAR montre une structure, *brute*, à 45 items. Cette dernière apparaît composée de deux dimensions d'Attentes, d'Efficacité et d'Utilité, de quatre sous-dimensions d'Attentes (deux par dimension définie) et enfin d'attributs de ces sous-dimensions dichotomisés au regard de leurs modalités de jugements (Gosselin, 2018b) et de leurs dimensions hédonique (plus utilitariste) ou eudémonique (plus développementale). Potentiellement, 32 items (ou 4 items pour 8 dimensions ou facteurs-traits) sont à même d'être révélés par l'étude. Cependant, la perspective d'une échelle finale composée de 12 à 16 items maximum, en fonction de la réduction apposée aux données créées, permet d'envisager intégrer ultérieurement les dimensions hétéro- ou allo- centrées des AR, tout en conservant une longueur d'échelle correcte afin d'éviter les biais cognitifs liés à la trop grande longueur d'un questionnaire. L'ÉMAR conceptualisée de cette étude intègre un questionnaire composé de 75 *items-questions*, au sein duquel l'échelle de mesure est positionnée en début de questionnaire et ce dernier est organisé pour tenter d'écarter au maximum les biais d'autoreprésentation ou d'auto-handicap. La formulation des items arrêtée au regard de l'ancrage théorique, de la triangulation et des allers-retours théories-terrain menés, correspond à la forme traditionnelle du conditionnel symbolique de l'expression des AR. Elle se réfère à leur probabilité intrinsèque et se présente comme suit : « *Si je choisis... alors il est probable que...* ». Probabilité des attentes (plus objective) et valuation du résultat (plus subjective) s'avèrent alors instrumentalisées au travers des attributs épistémiques, affectives et axiologiques des modalités énonciatrices des jugements de valeur discutées par Gosselin (2018b), pour les dimensions d'attentes envisagées. Concernant les modalités de réponse aux items, la discussion méthodologique amène cette étude à privilégier l'utilisation d'une échelle de mesure polytomique ordonnée à 7 modalités, avec point médian, notamment au regard des caractéristiques de sa population. L'échelle intègre aussi des items inversés qui

sont recodés lors de l'analyse afin de diminuer le risque de biais de Halo (Javeau, 1995). Enfin, plusieurs référencements sont opérés, un premier à l'échelle de l'EMSEP-8 de Vontrhon et Mayre (2007) pour la sémantique de rédaction du jugement de la capacité de soi à adopter un comportement, et un second à celle de l'EMFA-24 (Fenouillet et al., 2015) pour l'évaluation de la régulation intégrée de la motivation et son référencement dual à soi et à autrui (égo- et allo- centrée). Enfin, un troisième référencement à la feuille de bilan-inventaire de Wheller et Janis (1980) est opéré, pour les dimensions des jugements portés par soi et autrui (auto- et hétéro- déterminés) sur les utilités d'un résultat.

Concernant la passation de l'enquête dédiée aux analyses exploratoires, elle implique une population-test composée de 335 réponses enregistrées complètes sur 407 récoltées auprès d'apprenants des classes de terminale des voies technologiques et professionnelles du secondaire de l'enseignement agricole. La population-cible (ou *cœur de cible*) de cette étude dédiée aux études confirmatoires dénombre 225 apprenants des classes de terminale de la voie professionnelle de l'enseignement agricole. De type aléatoire ou probabiliste, les échantillonnages (*test* et *cible*) sont issus d'une population-mère estimée à environ 20 000 individus répartis au sein des établissements d'enseignement agricole du territoire national (hors Corse et DOM). Elle est définie par l'ensemble des apprenants des classes de terminale des voies professionnelles et technologiques de l'enseignement agricole, public ou privé, sous formation initiale comme par la voie de l'apprentissage. Une passation numérique au moyen de l'outil Lime Survey (version V1.91⁺) répondant aux critères du RGPD, réalisée à distance et pour la plupart des passations sous forme asynchrone, permet de répondre aux conditions particulières rencontrées par cette étude. En effet, cette dernière s'est vue confrontée à la fois aux périodes de confinement-déconfinement de la pandémie du COVID-19, aux périodes de formation en entreprise ou de stage des classes sondées, et enfin à la période de clôture des vœux d'orientation et d'accès aux réponses relatives à l'outil national et institutionnel *Parcoursup*, en mesure d'inférer des biais de réponses aux items.

La présentation des analyses descriptives des résultats réalisées au moyen des logiciels JASP (version 16.1) et SPSS (V26) présente des pratiques guidées par des préconisations qui explicitent la perspective de l'intégration des données aux analyses factorielles exploratoires et confirmatoires propres à leur réduction. Le nettoyage, le recodage et l'inversion des réponses aux items inversés sont opérés en amont des premières analyses descriptives. L'option d'imputation de données manquantes n'est pas mobilisée. À la lumière des dernières

préconisations méthodologiques de Berger (2021), un prétest analytique exploratoire d'étude sur des données issues d'un échantillon sélectionné au sein des données récoltées par la *passation-test* est opéré. En référence à la qualité de la variance, cette pratique exploratoire permet d'opérer une première analyse ou présélection d'items au regard de la réaction de ces derniers à la confrontation empirique menée auprès de la population-test. Ces analyses descriptives des résultats d'enquête sont présentées au prisme des données caractéristiques de sa population-mère : les apprenants des filières technologique ou professionnelle (selon les analyses) de l'enseignement agricole au niveau du territoire national (DGER-MASA, 2022).

Les chapitres 4, 5 et 6 de la partie B de cette recherche doctorale sont consacrés à la présentation et à l'analyse de la méthode et des résultats descriptifs de la phase d'opérationnalisation ou d'*instrumentation-passation*, à partir du protocole actualisé du paradigme de Churchill et de ses évolutions contributives plus récentes. Cette étape amène cette étude à :

- Expliciter le protocole de Churchill (1979) et ses contributions plus récentes afin d'opérer une actualisation propositionnelle de ce dernier et une construction d'un design méthodologique exploratoire,
- Expliciter les critères de fiabilité et de validité de la méthode que les pratiques plus *sensibles* d'une approche qualitative de la démarche quantitative de validation-construction d'une échelle de mesure nécessitent, afin que celle de l'ÉMAR s'inscrive dans ces perspectives,
- Raisonner l'instrumentation de l'ÉMAR relativement aux préconisations qui touchent :
 - En amont de la passation : la structure de l'échelle et de ses pools d'items, la longueur de l'échelle, les biais caractérisés des outils de mesure d'attitudes, les modalités de réponses aux items et la sémantique de rédaction des items (mobilisation de la Théorie Modulaire des Modalités appliquée aux types de jugements de valeur, Gosselin, 2018b),
 - En aval de la passation : le raisonnement conjoint des critères du nombre d'items et de dimensions, du nombre de sujets de l'échantillon de la population-test et de la qualité des communautés, et du nombre de facteurs-traités révélés,
- Se référer aux outils de mesure existants les plus proches en mobilisant les champs des psychologies sociocognitive (SEP) et motivationnelle (motivation intégrée), afin de

procéder à l'élaboration d'une ÉMAR, *brute*, et à son intégration raisonnée au questionnaire d'enquête.

Cette étape, dédiée à la passation de cette première phase d'opérationnalisation, amène cette partie d'étude à :

- Procéder au raisonnement de l'échantillonnage de sa population-test et -prétest, au regard des caractéristiques de sa population-mère et des préconisations de la méthode,
- Expliciter les choix relatifs à la passation d'enquête et les conditions finalement rencontrées par cette dernière (contraintes empiriques plus classiques de l'enquête par questionnaire et plus discrétionnaires de l'enquête de cette étude),
- Expliciter le choix et le paramétrage des outils statistiques numériques apposés aux données.

PARTIE C-Méthodologie de la réduction et de la régression-Chapitres 7-8-Présentation et analyse méthodologique et inférentielle des résultats

En tant qu'application de l'approche *méthodo-réflexive* qui la précède, cette partie d'étude expose volontairement différentes analyses parallèles mobilisant plusieurs outils statistiques visés par les débats propres à l'approche quantitative de la recherche en sciences humaines et de l'éducation, et repris au sein de cette étude. Au travers de ce choix, cette démarche permet d'exemplifier une partie de ces problématiques intrinsèques à la mobilisation de la méthode qui travaillent le raisonnement au sein de ces champs de la recherche. Par cette pratique, elle envisage d'approcher l'exigence de réflexivité nécessaire, *a priori*, et, *a posteriori*, de la mise en œuvre des outils de l'approche quantitative, qui lui donne cette dimension qualitative aujourd'hui reconnue comme un potentiel heuristique d'innovation (Roussel & Wacheux, 2015). En pénétrant la démarche quantitative de la recherche en SEFO au travers de cette étape de *réduction-purification*, les dimensions qualitatives des discussions rencontrées renforcent le besoin d'apposer un prisme réflexif sur ces méthodes pour opérer le positionnement de cette étude au sein de son champ, et l'orientation de cette dernière en direction de ses objectifs. C'est donc à partir d'une recension des critères d'ajustement des outils auxquels les résultats se doivent de se conformer, et de leur discussion, que cette étude expose ceux de la construction-validation de l'ÉMAR. Ces résultats permettent ensuite d'observer les premiers effets mesurés des dimensions des AR sur les choix d'OSP exprimés d'une population d'apprenants-décideurs qui évolue au sein d'un contexte et d'un temps

d'apprentissage-orientation, tous deux donnés. Cette étude propose de mener ces analyses pour les dimensions conceptualisées des AR qui composent l'échelle de mesure envisagée, ainsi que pour leurs sous-dimensions révélées. La réalisation itérative des analyses et le paramétrage successif des outils statistiques apposés aux données induites par l'étude réflexive de la méthode et de ses pratiques, menée à la lumière des discussions mobilisées, apparaissent alors au sein d'une exposition envisagée telle une exemplification des débats méthodologiques actuels mobilisés. Intégrant aussi la pratique discriminante relative aux scores individuels obtenus des dimensions au sein de son analyse, les démarches exploratoires et confirmatoires de l'analyse de réduction-purification concluent à propos d'une structure propositionnelle de l'ÉMAR, la plus affinée possible.

Enfin, la partie C de cette étude présente tout d'abord les résultats de la génération et de l'incrémentation des facteurs composites révélés d'AR, en tant que variables-propres. Elle vise la présentation de leur intégration à l'analyse des effets de ces dernières sur les choix d'OSP et entre eux, de manière à répondre aux hypothèses opérationnelles et de recherche posées. La poursuite de l'analyse mobilise une régression logistique binaire, au regard de la qualité nominale de la variable dépendante définie (le choix binaire d'orientation récolté entre insertion professionnelle et poursuite d'étude en STS). Les résultats de cette régression logistique permettent de conclure à propos de l'hypothèse envisagée de l'influence des dimensions des attentes de résultat sur les choix d'OSP.

Les chapitres 7 et 8 de la troisième partie de cette recherche doctorale sont consacrés à la présentation et à l'analyse de la méthode et des résultats inférentiels de la phase de réduction-purification du protocole actualisé du paradigme de Churchill et de ses évolutions. Ils présentent aussi la phase de régression qui concerne les dimensions des AR et les choix d'OSP exprimés.

La première partie exploratoire de cette étape dédiée à la réduction-purification amène cette étude à :

- Mobiliser les étapes du protocole de Churchill (1979) actualisé (Roussel & Wacheux, 2005), au prisme de l'approche de la méthode d'épuration-purification énoncée par Berger (2021),
- Raisonner l'intégration des *données-variables* issues de la passation au regard des critères d'ajustement et de paramétrage des outils de l'analyse exploratoire,

- Intégrer à l'analyse la démarche exploratoire de sélection des *items-variables* au regard de leurs scores critériés obtenus,
- Procéder aux analyses itératives factorielles exploratoires, aux mesures de cohérence ou de consistance, ainsi qu'aux comparaisons des structures les plus abouties entre elles.

La seconde partie confirmatoire de cette étape dédiée à la réduction-purification amène cette étude à :

- Procéder aux analyses itératives factorielles confirmatoires, aux mesures de cohérence ou de consistance, ainsi qu'aux comparaisons des structures les plus abouties entre elles,
- Présenter l'Échelle de Mesure des Attentes de Résultat à 12 items (ou ÉMAR-12) construite et validée et sa codification.

La troisième partie de cette étape dédiée à la régression des dimensions des AR envisagées tels des facteurs d'influence sur les choix d'OSP amène cette étude à :

- Procéder à la génération-intégration, sous SPSS, des facteurs composites révélés par les analyses de réduction-purification exploratoires et confirmatoires,
- Procéder à la régression logistique des facteurs composites sur les choix d'OSP exprimés, afin d'éclairer les effets des dimensions des AR sur les choix d'OSP.

Partie A

Ancrage théorique

Chapitre 1 L'orientation scolaire et professionnelle : l'histoire d'une psychologie sociale et cognitive appliquée

1 Des origines aux enjeux contemporains de l'OSP

Guillon, Olry-Louis et Loarer publient en 2013 l'un des seuls ouvrages qui, à ce jour, retrace avec autant d'exhaustivité l'histoire des courants et méthodes de la psychologie appliquée à l'orientation en France. Enrichie d'apports transversaux (historiques, psychologiques, institutionnels et pédagogiques), cette première partie d'étude s'appuie sur cette approche historique et analytique pour participer, elle aussi, à une meilleure compréhension de l'avènement d'une orientation éducative, scolaire et professionnelle, et de son institutionnalisation.

1.1 Justice sociale et démocratique de l'action éducative à l'orientation

En parallèle du « droit à la liberté de choisir son avenir professionnel tout au long de sa vie » (en référence aux lois éducatives relatives à l'orientation promulguées en France en 2008 et 2018), les scientifiques se rassemblent derrière l'idée que les origines du courant de l'OSP, ou de la psychologie relative à la recherche et à la pratique de l'OSP, doit beaucoup à la création, outre-Atlantique, de la *National Vocational Guidance Association* (NVGA, devenue en 1985, *National Career Development Association*, NCDA). Boutinet (2013) considère à ce titre l'ouvrage de Parsons (1909), *Choosing a vocation*, comme fondateur de l'orientation professionnelle. Les changements économiques et sociaux des révolutions industrielles de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle aux États-Unis et en Europe ont été les creusets des courants d'une orientation professionnelle, scolaire et professionnelle, puis de forme continue ou tout au long de la vie, aujourd'hui. Alors que les emplois agraires disparaissent sous l'ère du machinisme agricole, les emplois industriels attirent massivement les jeunes générations en quête de travail pour survivre au sein des grandes villes. *Social reformers began to call for a vocational guidance* (Savickas, 2009, p. 194). Un appel à relayer les activités d'orientation professionnelle (l'équivalent de la *vocational guidance* plus récente), d'origine caritative à l'époque, est lancé dès 1881 dans une publication de Richards qui souligne la nécessité d'une nouvelle profession liée à la gestion des vocations : *Vocophy: the New Profession*. Aux États-Unis comme en France, les fondements de l'orientation sont nés avec la nécessité pour certains, la volonté pour d'autres, d'offrir des opportunités déjà éducatives, à l'époque, à des populations défavorisées d'ouvriers et d'immigrés à la recherche d'un emploi pour vivre. Le *Vocation*

Bureau créé en 1908 comme nouveau département de la Civic Service House of Boston (Massachusetts) créée en 1901, s'emploie à offrir des opportunités éducatives et de travail à ces populations défavorisées.

1.1.1 *Les enjeux démocratiques et scientifiques du développement de l'orientation*

Parsons, ingénieur civil, avocat de formation et directeur de la Civic Service House, est activiste social de l'amélioration de la vie des travailleurs pauvres exploités par le système économique industriel américain. Cet intérêt le conduit à se concentrer sur les problématiques de l'orientation professionnelle et l'amène à créer, en réponse à ces dernières, un plan progressiste massif d'éducation et d'orientation. Au travers de l'avancée de la cause de l'orientation professionnelle, ce dernier vise la réalisation d'une justice sociale de dimension nationale. Ralph Albertson, Lucinda Wyman Prince et Philip Davis sont tous trois considérés, avec Parsons, comme les pionniers de la *Vocational Guidance* outre-Atlantique. Ils sont connus aux États-Unis comme le premier personnel de conseil du Bureau des Vocations et obtiennent le titre de *Conseiller associé* (Parsons, 1909). Identifiés comme des *progressives actors*, ils croient au progrès, à la précision et à l'efficacité de l'utilisation des sciences et de la technologie pour améliorer la vie des membres les plus vulnérables de la société (enfants, femmes, travailleurs non qualifiés et immigrés). Dans cette perspective, ils pensent qu'il faut leur fournir des outils pour s'améliorer. Le verbe pronominal qui apparaît dans les traductions des écrits de Parsons que propose le site de la NCDA (2013) est symbolique de cette autonomie visée, déjà à l'époque, par cet accompagnement porté par la *Vocationnal Guidance*. Pour Parsons :

Aucune étape de la vie, à moins que ce ne soit le choix d'un mari ou d'une femme, n'est plus importante que le choix d'une vocation. La sélection judicieuse de l'entreprise, de la profession, du métier ou de la profession à laquelle la vie doit être consacrée et le développement de la pleine efficacité dans le domaine choisi sont des sujets de la plus haute importance pour les jeunes hommes et le public. Ces problèmes vitaux doivent être résolus de manière scientifique et prudente, en tenant dûment compte des aptitudes, des capacités, des ambitions, des ressources et des limites de chacun, et des relations de ces éléments avec les conditions de réussite dans différentes industries. Si un garçon entreprend une activité à laquelle il est adapté, il réussira bien plus que s'il dérive vers une industrie pour laquelle il n'est pas adapté. Une occupation qui n'est pas en harmonie

avec les aptitudes et les capacités du travailleur signifie l'inefficacité, un travail peu enthousiaste et peut-être désagréable et un bas salaire ; tandis qu'une occupation en harmonie avec la nature de l'homme signifie enthousiasme, amour du travail et valeurs économiques élevées, produit supérieur, service efficace et bon salaire. (Parsons, 1919, p. 3, traduction libre)

Dès le début de son action en faveur de l'orientation professionnelle, Parsons conçoit la nécessité de s'adjoindre les services de la science. Elle est la seule, pour lui, à autoriser la perspective d'une efficacité professionnelle visée pour le bien de la personne et de la société, au travers, déjà à l'époque, de l'analyse des composantes intra-individuelles des travailleurs. Il définit l'orientation professionnelle comme une activité « pour aider les jeunes grâce à des conseils experts dans le choix d'une vocation, sa préparation et la transition de l'école au travail ». (Parsons, 1909, p. 4, traduction libre). Son objectif est de « faire de bons choix professionnels qui les conduiraient à mener une vie productive et réussie ». Pour cela, il préconise une méthode en trois étapes qui prône : une compréhension claire de soi-même (aptitudes, capacités, intérêts, ambitions ressources, limites et causes) ; une connaissance des exigences et conditions de la réussite (avantages, inconvénients, opportunités et perspectives envisagées dans différents métiers) ; un véritable raisonnement de ces deux groupes de variables, considérées par l'auteur comme des facteurs de l'orientation (Parsons, 1909).

Presque un siècle plus tard, et pourtant sans anachronisme majeur vis-à-vis des politiques institutionnelles de la recherche et de l'éducation contemporaine, cette étude s'inscrit pleinement dans les traces de cet auteur-acteur lorsqu'il vise l'étude de déterminants à la fois psychologiques et sociaux de la construction d'un soi acteur de son adaptation-développement en contexte d'apprentissage-orientation. Parsons (1909) estime que le travail en orientation professionnelle devrait faire partie du système scolaire public, au sein duquel des experts formés aussi soigneusement à l'art de l'orientation professionnelle que des médecins ou des hommes de loi dans leurs domaines, et avec toute la science nécessaire à tester les capacités de l'ensemble de la physique intellectuelle et émotionnelle de l'enfant, devraient opérer. L'institution reste encore aujourd'hui à la recherche de ces nouveaux orienteurs, notamment au travers des évolutions des métiers de l'éducation qu'elle impulse, tels ces professeurs de matières plus *traditionnelles* de l'enseignement scolaire, placés aujourd'hui en charge des heures transversales d'accompagnement à l'orientation qui apparaissent dans les référentiels contemporains de l'enseignement (volet professionnel de la loi ORE, 2018). Cette mission

s'avère matérialisée de façon bien plus marquée que celle d'un suivi de l'orientation des élèves, affecté aux enseignants de façon plus globale, et qui apparaissait jusqu'alors au sein du système de formation (relatif aux parts fixes et variables de l'Indemnité de Suivi et d'Orientation des Élèves, ou ISOE). En visant aujourd'hui un accompagnement à l'acquisition de compétences ou d'habiletés en orientation de soi, au moyen d'un processus auto-éducatif adapté au contexte socioscolaire plus institutionnel qui encadre sa mise en œuvre, et qui vise le transfert possible de cet apprentissage à celui socioprofessionnel futur, cette orientation fait pleinement écho aux premiers objectifs visés par Parsons en son temps.

Le problème pour Parsons à l'époque, qui sera aussi partagé ensuite par les précurseurs des courants éducatifs progressistes français, reste celui de concevoir une orientation professionnelle de dimension scientifique (principalement psychologique) alliée à un système scolaire juste et efficace. Les attentes de l'institution envers la recherche pour répondre à cette demande d'innovation pédagogique qui vise l'éducation à l'auto-orientation, amènent aujourd'hui à relire ce passé avec intérêt. Aujourd'hui comme hier, cette volonté d'insérer l'orientation au sein du système éducatif et d'envisager heuristiquement des contextes d'apprentissage-transfert relatifs aux habiletés, capacités ou compétences à s'orienter (adaptatifs en contextes et développementaux tout au long de la vie) pose la nécessité de relier tout autant les champs et domaines de la recherche qui s'en préoccupe et leurs nombreux travaux entre eux (Chartier, 2022), que de rapprocher ces activités de celles des praticiens. Ce travail transversal de mise en résonance des raisons des uns et des actions des autres est source, aujourd'hui comme hier, de mise en lumière des dynamiques des processus et de leurs modèles explicatifs. Mettre ces derniers au service d'une éducation à l'orientation appliquée à former les apprenants et décideurs au développement et à l'adaptation de leur soi en contextes, scolaire et professionnel, reste un objectif tout contemporain du champ de l'OSP. Malheureusement à l'époque, Parsons décède avant de pouvoir dispenser ses premiers cours en orientation professionnelle comme il l'avait prévu pour l'automne 1908, au sein desquels il entendait prôner l'idée que : « l'orientation professionnelle doit être considérée comme un moyen de promouvoir la démocratie dans un cadre éducatif » (NVGA, 1913). Si ce travail de recherche vise en priorité l'avancée des connaissances scientifiques relatives à la psychologie sociale, cognitive et motivationnelle de l'orientation de soi en contexte d'apprentissage-orientation, il nourrit aussi l'espoir, à plus long terme, de participer à ces *nouvelles* formes du dorénavant de l'accompagnement éducatif à l'OSP. Au sein de leurs parcours socioscolaires et professionnels, tout au long de la vie, la confrontation de ces apprenants-décideurs à des environnements

d'apprentissage-orientation est, de nos jours, plus itérative que jamais. Et la transposition nécessaire de cette capacité à construire des choix d'orientation raisonnés en contextes de vie sous-tend les dimensions sociales et démocratiques de cette autonomisation visée des processus. Ainsi, la volonté de permettre à ces nouveaux *orienteurs-pédagogues* de se sentir pleinement accompagnateurs de cette autodétermination des apprenants-décideurs à propos de cette habileté à l'adaptation et au développement de soi, tout au long de la vie, mobilise encore pleinement aujourd'hui les courants sociaux, cognitifs et motivationnels de la psychologie appliquée à l'OSP.

1.1.2 La multiplicité des interactions d'un champ d'études jeune, dynamique et protéiforme

En parallèle, c'est au tout début du XX^e siècle en France que se situent les premières traces d'une vision éducative de l'OSP. Buisson (1900), alors président de la Société Libre pour L'Étude de la Psychologie de l'enfant, identifie à cette époque la nécessité de « guider les travaux menés sous l'égide de [...] pédagogues et de psychologues ». Pour lui, « il s'agit d'établir un lien fructueux entre les données d'une psychologie scientifique fondée sur l'usage de la mesure et de la méthode expérimentale, et les préoccupations, questions, idées et propositions qui sont celles des praticiens, en particulier des enseignants » (Mole & Seguy, 2015, p. 12). Il vise l'efficacité des procédés qui autorisent de façon complémentaire l'approche des fonctions psychologiques au travers de l'amélioration des pratiques éducatives. Il envisage au travers de ses propositions, les dimensions nouvelles d'une psychopédagogie qui rapprocherait les savoirs de la recherche universitaire des pratiques quotidiennes du monde des praticiens. Il pense résoudre par cette science une problématique de la société de la fin du XIX^e siècle : le perfectionnement professionnel (Mole & Seguy, 2015). Ce volet orientation de sa politique va grandement influencer le développement et l'institutionnalisation des pratiques psycho-éducatives reliées à l'articulation école-métiers.

Les mesures politiques relatives à l'intégration des psychologues scolaires au corps des psychologues de l'Éducation nationale (loi de 2018) et l'affectation à ces derniers de missions spécifiques d'orientation soulignent encore aujourd'hui la nécessité de raisonner l'OSP au prisme de la psychologie et de situer l'accompagnement à l'OSP au plus près des apprenants-décideurs. Cette perspective pointe la nécessité de rendre efficace la maîtrise des mécanismes psychologiques qui déterminent l'autonomisation réflexive de la construction des choix d'OSP.

Ces dimensions psychopédagogiques amènent à entrevoir à nouveau, et au travers des politiques institutionnelles contemporaines, celles inspirantes menées par Buisson il y a plus d'un siècle en France.

Historiquement, c'est seulement quelques années plus tard que la préoccupation du devenir des jeunes à la sortie du système scolaire français va s'incarner au travers de la création du premier Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP). Fondé en 1928 par Piéron (avec l'aide de Wallon), cet institut est à l'origine du développement de la recherche et de la formation en psychologie de l'orientation. Danvers (1995) rappelle que même si l'organisation des modalités des opérations d'orientation incombe au sous-secrétariat d'État à l'Enseignement technique (rattaché lui-même au ministère de l'Instruction publique par le décret du 26 septembre 1922), les *conseillers en vocation* n'interviennent pas dans l'école et exercent dans les Offices municipaux d'orientation professionnelle. « L'orientation professionnelle, prélude à l'apprentissage, a été conçue au début du siècle en marge de l'école. » (Danvers, 1995, p. 166) L'action de ces conseillers se limitait bien souvent au repérage des contre-indications individuelles des candidats pour l'exercice d'un métier manuel, au sein d'« une fonction d'interface entre la fin de l'école primaire et l'entrée en apprentissage » (Danvers, 1995, p. 167). La dimension scolaire de l'orientation professionnelle, cette *orientation de l'intérieur*, doit son avènement à l'allongement de la scolarité et à la démocratisation de l'enseignement scolaire. « La constitution de l'école moyenne sous la V^e République fait de l'orientation scolaire l'un des problèmes clefs de l'organisation d'un système éducatif de masse. » (Danvers, 1995, p. 165) Les dernières décennies du XX^e siècle voient quant à elles s'institutionnaliser une orientation à la fois plurielle et spécifique (au sein du parcours scolaire, en formation des adultes, informatives des filières et des métiers ou de la connaissance de soi), pour aboutir à une OSP visant aujourd'hui le « droit à l'éducation et à la formation à la liberté de choisir son avenir professionnel tout au long de la vie » (Lois relatives à l'OSP, 2008, 2018). C'est par l'intérêt porté aux problématiques psychologiques et sociales de l'orientation que le monde scolaire et le monde professionnel font, tour à tour, l'objet de recherches et de pratiques innovantes pour finalement se voir aujourd'hui réunis au sein d'un même champ d'application qu'est l'OSP.

C'est au cours du XX^e siècle et dans une approche de plus en plus transversale que les pratiques amènent les sciences de l'orientation à se focaliser sur l'articulation entre formation et profession. Eu égard à la multiplicité des parcours socioprofessionnels individuels de vie, cette approche tend aujourd'hui vers l'idée que cette transition s'opère de manière itérative, dans la

perspective d'un processus continu à approcher, versus des états ou étapes. Face à cette perspective, l'éducation à l'auto-orientation parie à nouveau sur la mobilisation des processus psychopédagogiques en jeu, mais fait le choix de les relire au prisme du transfert nécessaire de cette capacité à s'orienter soi-même au sein de ces multiples contextes sociaux d'apprentissage et de développement. Cette capacité s'incarne en particulier dans l'acquisition visée d'habiletés reliées à la pratique de l'auto-évaluation réflexive d'un soi à orienter, à la fois au travers de ses multiples dimensions individuelles (cognitive, affective, normative, individuelle ou sociale), mais aussi au travers de l'analyse des dynamiques et des influences des interactions constructives que ce soi entretient avec ses contextes et leurs caractéristiques. Face à un environnement protéiforme et changeant, de plus en plus *liquide* (Sultana, 2019), les individus se doivent d'autodéterminer analyses et pratiques relatives à un processus de construction de leurs choix d'orientation de plus en plus continu s'ils veulent s'équiper de cette capacité à le transposer à leurs multiples parcours de vie. Face à de telles dispositions, les sciences de l'éducation à l'orientation envisagent que ces apprenants-décideurs doivent être équipés d'habiletés particulières. De fait, leurs accompagnateurs institutionnels se doivent d'être équipés de celles leur permettant de les acquérir. Afin de les accompagner vers la capacité d'auto-orientation (celles de la perception et de l'emploi d'éléments mobilisables au sein d'un environnement socioprofessionnel donné, au service de l'adaptation et du développement de soi), les psychologies de l'orientation considèrent aujourd'hui le jugement du décideur (ses subjectivités) comme son meilleur atout (Chartier, 2022). À mi-chemin entre les « psychologies éducatives destinées à développer des connaissances et des compétences » et celles de la « subjectivité des personnes » (Chartier, 2022, p. 7), les sciences psychologiques de l'éducation et la psychopédagogie s'articulent, à l'unisson, au sein d'une psychologie de l'orientation contemporaine. Mais elles poursuivent en parallèle, et de la même manière, leurs premières finalités sociales et démocratiques lorsqu'elles envisagent aujourd'hui et pour demain un individu équipé et autodéterminé en mesure de mettre au service de son adaptation et de son développement les interactions qu'il entretient avec ses multiples contextes de vie. Accompagner l'éducation à l'acquisition de compétences en OSP de soi reste aujourd'hui un moyen de promouvoir une démocratie sociale. Elle permet de positionner un individu en mesure de faire face au renouvellement perpétuel des conditions de construction de sa carrière de soi, en agissant sur la détermination de sa capacité à faire des liens entre sa formation scolaire, professionnelle et sociale de soi, et sa professionnalisation sociale future.

1.2 Des origines aux spécificités d'une OSP « à la française »

Le courant français du conseil en OSP compose aujourd'hui avec les multiples approches qui s'y réfèrent, de la multiplicité des organismes professionnels qui l'incarnent aux nombreux savoirs disciplinaires qu'il mobilise. Cependant, la psychologisation progressive du champ de l'orientation, qui débuta il y a plus d'un siècle maintenant (avec l'action des *pionniers* de l'orientation), a permis de poser les fondations scientifiques et professionnelles de cet accompagnement-conseil en OSP connu aujourd'hui. Au sein de cet espace, certaines dynamiques plus saillantes que d'autres orientent aujourd'hui les recherches et pratiques de ce champ, ainsi que les perspectives qui s'y déploient (Guillon, Olry-Louis & Loarer, 2013). Interactionnisme, subjectivisation, autonomisation et temporalité des processus apparaissent de nos jours comme des cibles prioritaires visées par la communauté des chercheurs et des praticiens. La centration réflexive sur l'activité du sujet accompagné, au sein de laquelle émerge particulièrement l'analyse de l'interaction subjectivée du décideur avec son environnement, est une singularité de l'activité d'accompagnement du conseil en OSP. La dialogique interactionniste du tenir conseil envisagée par Lhotelier (2001) éclaire le sens du travail collaboratif de ces situations, qui vise aujourd'hui à baliser et guider les individus vers leurs propres choix explicités d'orientation. L'analytique visé du sens intersubjectif donné à l'interaction du sujet avec ses environnements d'apprentissage-orientation, passés, présents et futurs, l'est au travers de celui donné au moment de cet accompagnement, notamment par la révélation des variables en jeu que cette interaction de conseil autorise. Pour l'association européenne du *counseling*, cette pratique s'entend tel « un processus d'apprentissage interactif qui au terme d'un accord mutuel s'instaure entre un ou plusieurs conseillers et un ou plusieurs client(s)... » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 22). Et cette caractéristique heuristique de l'entretien de conseil en orientation apparaît comme un point d'appui non négligeable à la construction et à la réussite d'un accompagnement pensé, aujourd'hui, relativement à des environnements plus institutionnels et plus collectifs de l'éducation à l'auto-orientation.

1.2.1 *L'accompagnement à l'autonomisation réflexive des processus*

Historiquement, *counseling* et pratiques scientifiques en matière de tests et d'entretiens observés outre-Atlantique ont influencé l'individualisation des pratiques psychotechniques de l'orientation de carrière en France. C'est ensuite la psychologie du soi (Ginsberg, 1951 ; Super,

1942) qui infère des pratiques d'aide directe à la personne au sein de programmes plus psychodéveloppementaux dédiés à l'orientation. En embrassant les approches de la psychothérapie, ces derniers ont notamment permis le développement de préoccupations éducatives à destination des plus jeunes, telle l'*Infantil guidance*. Le rapprochement des psycho-thérapies et -logies appliquées au champ de l'orientation s'incarne ainsi dans l'ouvrage de Rogers (1942, 1970 pour la version française) intitulé : *Counseling and psychothérapie*. Dans une vision novatrice, il propose d'envisager que les problèmes professionnels et personnels s'entrelacent et que les individus ont la compétence pour les aborder eux-mêmes (Super, 1955). Inspirée des dimensions propres au *counseling* américain initié par l'*American Psychological Association* (APA), et sur les traces des premiers travaux de Super ou de Ginzberg qui apparaissent au milieu du siècle dernier, l'accompagnement prône une approche développementale de l'orientation. On assiste alors à la prise en compte des forces en conscience perçues par un client envisagé en interaction avec son environnement et à la mobilisation transversale de dimensions situationnelles, contextuelles, voire plus globales lorsqu'il s'agit d'une synthèse relative au soi de ce dernier. Aujourd'hui heuristiquement repris par Canzittu et Demeuse (2017) au sein de leur approche des différents types de choix professionnels opérés tout au long de la vie (Chartier, 2022), ces processus décisionnels sont pensés comme participant au développement vocationnel d'un soi multiple, professionnel, social et psychologique. La fonction développementale de la réflexion de carrière s'articule petit à petit grâce à cette perspective avec le fonctionnement propre de l'individu lui-même. Cette approche conjointe de la vocation et du développement de soi dynamise et oriente fortement l'heuristique de la recherche et des pratiques d'un champ qui, aujourd'hui, entend « l'accompagnement comme pleinement éducatif » (Chartier, 2022, p. 63). Relire la perspective vocationnelle du soi d'origine américaine permet de percevoir l'influence considérable que ces travaux ont eue sur la psychologie de l'accompagnement à l'orientation française. Cette prédisposition de la société américaine à considérer le devoir des individus de contribuer à la vie en société par le développement de ses talents personnels et professionnels comme moral a promulgué le terme *vocational* au premier rang des intérêts professionnels outre-Atlantique. Ce creuset culturel a permis au *vocationnal développement* de connaître un essor singulier et d'influencer par la suite et de façon majeure le champ scientifique de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle dans le monde. En France, son prisme de lecture permet toujours de révéler certains contours de l'orientation menée aujourd'hui, aux niveaux national et institutionnel, telle la formation institutionnelle à l'Activation et au Développement Vocationnel et Personnel (ADVP) de carrière, proposée aux enseignants du ministère de

l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (MASA) au moyen de son dispositif de FORMation COntinue des personnels (FORMCO).

En ce qui concerne la France, Guichard (1997) rappelle que l'orientation a d'abord été pensée comme un instrument de socialisation et de répartition aux dimensions multiples (éducative, institutionnelle, économique, sociologique, psychologique ou encore politique), et d'approche transversale. Caroff (1987) précise que les parties constitutives de cette orientation relèvent à la fois de la nécessité de choisir une activité, de la sélection et de la répartition du travail, de l'éducation des enfants, comme de l'organisation sociale. On retrouve l'enjeu socio-éducatif de l'orientation partagé par les approches, américaine et française de l'orientation (travail sur les aptitudes, compétences, valeurs, attentes ou encore les buts individuels), mais aussi la dimension socio-économique de répartition des emplois et des formations qui influence encore aujourd'hui les politiques et directives publiques du champ de l'orientation, et qui reste une spécificité marquée de l'approche française (compétences de l'État et des régions distinctes portées par la loi ORE, 2018, par exemple). En comparaison s'opposent les conseillers d'orientation connus jusqu'à la réforme de la loi ORE 2018 (qui a engendré la réorientation des missions d'orientation des *psyEN* du secondaire du ministère de l'EN), aux *counselors* américains du début du siècle dernier. Ces derniers, formés à l'approche *santé* issue de la psychothérapie, ont pour homologues des *orienteurs* français qui opéraient jusqu'alors dans une perspective socio-économique plus marquée. Le travail collaboratif relatif à l'orientation envisagé aujourd'hui au sein d'un partenariat entre équipes pédagogiques, de direction des établissements (professeurs principaux, CPE, personnels de direction) et de santé (infirmiers et psychologues scolaires) se voit positionné au plus près des apprenants-décideurs au sein de l'institution éducative. L'engagement de psychologues scolaires spécifiquement en charge de l'accompagnement à l'orientation montre un accompagnement psychologique et de santé qui se rapproche de plus en plus de celui mené initialement outre-Atlantique (*counseling*).

Issue de l'essor et de l'influence de la psychologie du XX^e siècle, notamment américaine, et fortement tournée vers le développement de soi, la perspective de l'accompagnement à l'orientation met aujourd'hui en avant la nécessité d'accompagner l'autonomisation réflexive des processus du soi en contextes scolaires, professionnels et plus sociaux de vie. Au travers de cette dernière, c'est le pouvoir d'agir itératif des individus, l'autonomisation, l'agentivité, l'autodétermination ou encore l'*empouvoirement* de l'apprenant-décideur qui est visé. En passant pour les uns (l'approche américaine) du soin individuel (plus psychothérapeutique) à

un accompagnement psychologique (plus éducatif), et pour les autres (l'approche française) d'une orientation individuelle (déterminée par son utilité socio-économique) à une orientation psycho-éducative (réflexive et conscientisée des multiples facettes du soi en contextes), l'accompagnement à l'autonomie des processus s'impose aujourd'hui au sein d'une perspective commune de l'orientation contemporaine.

1.2.2 *L'éducation au service de l'OSP : une co-construction*

Cette perspective historique de l'orientation permet aussi de mieux entrevoir une autre distinction qui traverse le domaine de l'OSP française : l'orientation de *guidance* et celle du *counseling*. Pour la première, elle recouvre « l'ensemble des actions mises publiquement en place par des décideurs en charge ou en préoccupation d'orientation » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 25). Cette approche concerne les activités d'orientation menées au service de tous, pensées et réalisées pour aider les personnes qui cherchent à s'orienter. Plus institutionnelle, de dimension sociale, économique, ainsi que plus technocratique, elle découle directement de l'approche originelle française de l'orientation. Pour la seconde, les activités relevant du *counseling*, « elles sont pensées, mises en place et réalisées à la demande de personnes qui souhaitent une aide pour leurs projets personnels et professionnels » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 26). Elle s'incarne dans un accompagnement individualisé qui donne toute son importance à l'interaction intersubjective du conseil. Étendu aujourd'hui à des activités réflexives menées en groupes, le *counseling* favorise sous cette forme les échanges propres à l'analyse objectivée des processus de construction des choix d'OSP. Ses activités restent, dans tous les cas, spécifiquement centrées sur les préoccupations individuelles de carrières ainsi que sur la prise en compte analytique des subjectivités.

Ces dimensions de l'orientation s'incarnent particulièrement aujourd'hui dans le « Cadre national de référence mis en place entre l'État et les régions de France », dont le document de l'Annexe 1 présente le dispositif d'application relatif à l'application de la loi ORE (2018) relative à « la liberté de choisir son avenir professionnel ». Cette iconographie stipule les conditions du nouveau partage des compétences entre État et régions, pour un meilleur déploiement de l'éducation à l'orientation. Se retrouve exemplifiée au sein de ce partage contemporain cette articulation historique entre *guidance* et *counseling* qui reprend les étendards démocratiques des origines professionnelles de l'orientation et montre une mue éducative de cette part institutionnalisée de l'orientation scolaire. On assiste par exemple à un renforcement des dimensions de *counseling* au sein des missions de l'État lorsqu'il

« accompagne les élèves, les étudiants et les apprentis dans leurs choix d'orientation » via, notamment, « un horaire dédié à l'accompagnement à l'orientation » au sein des établissements scolaires (termes de la loi ORE, 2018). Les régions qui élaborent, organisent et diffusent l'information d'orientation relative aux formations, aux professions et à leur articulation, voient quant à elles leur implication relever des principes de la *guidance*. Et cette articulation contemporaine infusée aujourd'hui par l'institution éducative scolaire cible directement les missions de ces nouveaux orienteurs, les enseignants, au travers notamment des heures transversales de formation dédiées à l'accompagnement à l'orientation des jeunes. Jusqu'alors tournés vers leur mission première d'acquisition de compétences disciplinaires, académiques ou socioscolaires, ainsi que vers l'efficacité de leur transfert futur au monde socioprofessionnel de demain, les enseignants se doivent aujourd'hui, en référence à ce cadre, d'acquérir des compétences psychopédagogiques et de les orienter vers ce *life design* (construction de vie) à accompagner. Ce changement profond de paradigme de métier, prônant, par exemple, la transcription pédagogique de l'auto-évaluation du soi, de ses facettes, de son efficacité ou encore de ses attentes, apparaît comme un défi éducatif pour les équipes pédagogiques et leurs institutions (EN et MASA). Au regard des politiques éducatives menées et de leurs lois promulguées, cet accompagnement sous-entend un rapprochement positif et nécessaire entre les praticiens (nouveaux orienteurs) et ces dimensions psychologiques (sociale et cognitive) scientifiquement élaborées et tournées vers la compréhension des processus de construction des choix d'OSP. La visée éducative de l'orientation institutionnelle relève aujourd'hui de cette notion de capabilité d'orientation (Soidet et al., 2020), à la fois pour son acquisition en contexte socioscolaire de formation, comme pour son transfert à celui socioprofessionnel futur de vie. La capacité à mettre à disposition de tout public ce « droit à l'orientation tout au long de la vie » (Chartier, 2022, p. 112) engage les pratiques pédagogiques à intégrer dorénavant celles qui relèvent, à l'origine, du *counseling* de carrière et de ses formes d'accompagnement. Cette nécessité infère une demande importante et grandissante de formations au sein des équipes pédagogiques qui se retrouvent aujourd'hui en charge de ces horaires d'enseignement dédiés à l'accompagnement à l'orientation. Pour exemple, l'Annexe 2 présente un repère pédagogique issu du *Vademecum de l'accompagnement à l'orientation de l'Éducation nationale* (extrait des directives de la rénovation de la voie professionnelle, Loi ORE, 2018), destiné à l'accompagnement des classes de premières professionnelles du secondaire. On peut observer l'implication collaborative souhaitée des membres d'une équipe psychopédagogique élargie composée de psychologues de l'Éducation nationale, de professeurs principaux et d'enseignants documentalistes (en priorité) pour assurer l'accompagnement qui permet à l'apprenant d'être

en mesure d' « élaborer son projet d'OSP ». Ces équipes élargies intègrent bien souvent sur le terrain d'autres enseignants et personnels, tels les professeurs principaux ou les membres des équipes de vie scolaire ou de direction des établissements. Et ces dernières apparaissent aujourd'hui désireuses de valoriser leurs compétences professionnelles pédagogiques au travers de ces nouvelles missions éducatives confiées, qu'elles relèvent de l'acquisition des savoirs comme de l'engagement moral et démocratique qui animent tous deux leur engagement socioprofessionnel. Elles cherchent pour cela à acquérir ces habiletés psychopédagogiques qui, au contraire de celles relatives à l'acquisition de compétences scientifiques et techniques reliées aux caractéristiques d'un programme disciplinaire, d'un référentiel de formation ou encore celles d'un poste ou d'un métier, relèvent de compétences psychologiques et sociales plus larges reliées à une capacité d'adaptation et de développement orientante de soi. « Accordant une place importante à la subjectivité des personnes » (Chartier, 2022, p. 93), perspectives théoriques et pratiques de ces SEFO à mobiliser éloignent encore un peu plus ces nouveaux orienteurs de l'approche adéquationniste historique d'un métier pour soi ou d'un soi-métier, qui s'incarne au sein de pratiques d'accompagnement à l'OSP plus traditionnelles, et parfois encore opérées en contexte.

1.3 L'influence des sciences sur la construction de l'OSP

Historiquement, ce développement psychosocial contemporain tourné vers l'autonomisation des processus et sur lequel s'appuient aujourd'hui les politiques institutionnelles de l'orientation n'a pas toujours régi les sciences et les pratiques du champ de recherche de l'OSP en France. L'observation objective prônée par le tout premier courant de l'orientation en France (le courant empiriste) a longtemps travaillé l'approche de l'orientation professionnelle sous un angle beaucoup plus proche de celui de la *guidance*. Animées par des objectifs socio-économiques inclinés vers la prise en compte de la gestion des flux de main-d'œuvre, ses pratiques relevaient principalement de l'adéquation entre aptitudes à la formation des individus et caractéristiques des emplois à pourvoir. C'est en réponse à ces premières pratiques (rapidement institutionnalisées) que l'approche psychotechnique issue d'une volonté de démarche scientifique a pu instaurer les premières formes de mesure, de récolte et de traitement des données qui ont participé au développement de la psychométrie. En guise de repère chronologique introductif et de guide de relecture, l'illustration de l'Annexe 3 propose un découpage historique (non exhaustif) se référant aux principaux courants du champ identifiés (Olry et al., 2013) : les courants empiriste, scientifique et éducatif de

l'orientation. Pour autant, il semble qu'une catégorisation de ces courants sous la forme de scientifique (intégrant l'influence des premiers travaux de l'approche empiriste), éducatif et subjectif permette aussi une approche explicative heuristique (Chartier, 2022). Comme son auteur (Chartier, 2022, p. 112), « nous avons, et à plusieurs reprises, questionné notre catégorisation ». Et toujours en accord avec lui, nous partageons l'idée que revient finalement à l'intéressé de mettre sa « capacité à faire des liens entre toutes ces parties afin qu'il, ou elle, élabore une vision plus complète de notre discipline ».

1.3.1 *Le courant empiriste et la multiplicité des individualités*

« Les goûts de l'enfant doivent enfin être consultés, mais en tant seulement qu'ils s'harmonisent avec un métier pour lequel il n'a pas de faiblesses rédhibitoires, au point de vue moral, physique ou intellectuel. » (Préface de la Rose des métiers, Mauvezin, 1922)

Dans ses *Notes sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France*, Léon (1991) situe les premières traces de l'orientation professionnelle au sein d'une rubrique du rapport de 1917-1918 sur l'orientation intitulée : *Cours d'adolescents et d'adultes* (Léon, 1991, pp. 89-98). Pourtant, c'est seulement à partir des années 1920 que l'Histoire relève en France les premières formes concrètes de mise en œuvre d'actions relatives à l'orientation des jeunes. Prost (96) souligne à ce titre que cette orientation du début du XX^e siècle cherche à fournir aux jeunes des postes correspondant à leurs aptitudes et leurs capacités. Lautrey & Huteau (1979) indiquent qu'au cours du XIX^e siècle s'affirme déjà l'idée d'une organisation de l'orientation des jeunes en fin de primaire. Au regard de la situation industrielle du pays, et notamment au fort développement du machinisme, la France connaît une grave crise de l'apprentissage. Mais à l'époque, les deux ordres de l'enseignement (primaires et secondaires) sont socialement hermétiques : « l'idée même d'orientation n'a pas grand sens (Seguy, 2007, para. 1). L'origine sociale régule implicitement les affectations des individus et parler de choix d'orientation semble relativement inapproprié. Seguy (2007, para. 11) relève que « Toulouse, un des pionniers de la psychotechnique et de l'orientation en France, dénonce en 1904, au nom des idéaux de la Révolution française, un véritable système de castes ». En ce début de XX^e siècle, beaucoup d'acteurs de la société française souhaitent relever ce défi de l'orientation des jeunes qui se confrontent au monde du travail, mais tous n'ont pas la même approche. Certains décideurs plus conservateurs, ou socialement plus épargnés, veulent par l'orientation régler « la question ouvrière et assurer la paix sociale » (Blanchard & Huteau, 2014, p. 363). D'autres universitaires, positivistes, scientifiques et réformistes à l'époque, souhaitent asseoir une

réforme sociale-démocratique sur des pratiques issues des résultats de la recherche scientifique. Ils envisagent dès le XX^e siècle un courant de *juste sélection* (Roche, 1996) fondé sur des mécanismes de sélection et d'orientation méritocratiques, qui s'articulent avec une vision égalitaire de l'accès à la formation pour tous les citoyens. Elle passe par l'allongement du temps passé à l'école pour les jeunes socialement défavorisés. Seguy (2007, para. 2) écrit à ce titre :

La naissance du mouvement d'orientation est partiellement liée à une idée fondamentale : celle de l'école unique [...] en retour, l'école unique [par opposition à celle des deux ordres, primaires et secondaires] a contribué à légitimer l'idée de l'orientation scolaire. (Seguy, 2017, para. 2)

Et ces universitaires, scientifiques et pionniers de l'orientation en France sont les seuls à ne pas ignorer la psychologie scientifique. Ils sont persuadés de la nécessité d'influencer scientifiquement l'institutionnalisation des pratiques en orientation. Beaucoup moins nombreux que les praticiens, ces psychologues ou psychophysicistes sont reconnus dans le monde plus large de la recherche scientifique. Toulouse utilise déjà à ce titre au début du XX^e siècle le terme de psychotechnique (Seguy, 2007). Mais ce dernier renvoie pour autant à une discipline issue tout autant de la physiologie que de la psychologie, qui mobilise l'ensemble des méthodes servant à évaluer les aptitudes mentales, sensorielles et psychomotrices des individus.

On relève que les intérêts des praticiens et des universitaires sont globalement communs en matière d'orientation professionnelle, mais que leurs objectifs et méthodes divergent. Les empiristes sont très préoccupés par le placement des jeunes et leur appariement aux différents métiers dans le but de satisfaire le besoin des entreprises. Les scientifiques souhaitent fonder une psychologie objective du conseil en orientation sur fond de justice socio-économique au sein des pays industrialisés de l'époque. « L'orientation doit concerner toute la jeunesse. Ils [les scientifiques] militent pour l'école unique et appartiennent sans équivoque au camp progressiste. » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). Ces derniers pensent que la sélection professionnelle doit être envisagée à partir du mérite personnel et non sur la richesse individuelle ou familiale. Cependant, les uns comme les autres, mais de manière différente, se réfèrent à la théorie des aptitudes qui consiste à l'époque à conseiller aux jeunes les métiers qui correspondent à ces dernières (Blanchard & Huteau, 2014). La majeure partie des acteurs qui ont influencé fortement le tout début des activités de l'orientation professionnelle en France (celles des premières décennies du XX^e siècle) était composée de responsables de l'enseignement professionnel, des services de la main-d'œuvre ou des organisations patronales.

Ces praticiens voyaient en l'amélioration de l'orientation professionnelle le « moyen de faciliter le recrutement et [de] rendre plus efficace la formation des apprentis » (Blanchard & Huteau, 2014, p. 363). Trouvant ses fondements dans le rapprochement des caractéristiques individuelles des jeunes à orienter et celles des métiers à pourvoir, cette approche empiriste va marquer de son sceau les débuts de l'histoire de l'orientation en France. C'est le rapporteur de la commission sur l'orientation professionnelle du Congrès international de l'enseignement technique (1931) qui nommera les deux groupes d'approches distinctes de l'orientation à l'époque : empiristes et scientifiques. Sous la pression des événements de la Première Guerre mondiale et à partir du décret de 1922, les empiristes vont travailler sous la tutelle de l'enseignement technique français. Car jusqu'alors placés au sein des Offices publics de placement des chômeurs du ministère du Travail, ils avaient pour mission de répondre à la demande de main-d'œuvre.

On relève parmi cette première catégorie des ingénieurs, enseignants ou gestionnaires d'état plus soucieux de la formation des pédagogues à l'orientation. Parmi eux, Mauvezin, ingénieur de son métier, va mettre en place en 1920 une des premières actions d'orientation qui aura pour but de faire le lien entre les écoles primaires et supérieures au sein de la ville de Bordeaux. Malgré son attachement à une orientation empiriste prioritairement déterminée par l'observation d'aptitudes individuelles en adéquation avec celles demandées par un métier, il introduit au travers de certains de ses propos les premières références aux notions de volonté, de goût ou d'intérêt de l'individu à orienter. Il publie en 1922 un Traité d'orientation professionnelle intitulé *La Rose des Métiers*, dont l'Annexe 4 présente la couverture de l'édition première. C'est au travers d'une recension très empirique, symbolique de ce courant premier de l'orientation professionnelle en France, que Mauvezin propose une liste des qualités nécessaires à l'exercice de 250 métiers ainsi que les défauts rédhibitoires qui interdisent, selon son approche, la pratique de certains d'entre eux. « Créateur [autoproclamé] en France de l'orientation professionnelle » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 42), il s'attachera à appairer les caractéristiques personnelles (qu'il décrit dans les mêmes termes que les métiers) aux exigences professionnelles, comme le montrent les listes des caractéristiques des métiers et de soi énoncées par l'auteur, et présentées par les Annexes 5a et 5b. De manière désuète aujourd'hui, ces tableaux récapitulatifs utilisés à l'époque par l'auteur présentent en effet les « descriptifs de soi » et les « descriptifs des métiers » à appairer selon cette perspective empirique, qui entend par ce biais être en mesure de déterminer une orientation pertinente et réussie des individus vers leur futur métier. Sa préoccupation principale comme chef de file des

empiristes reste, à l'image du souci premier de ses homologues, le placement des apprentis et la défense du travail manuel dans le souci de maintenir un équilibre social et économique par celui des filières professionnelles et de leurs besoins. Il trouve à ce titre les aspirations académiques des jeunes excessives. Le désir de plus en plus répandu chez les élèves de poursuivre leurs études lui paraît nuire à l'apprentissage et à l'utilisation des aptitudes des individus pour répondre aux besoins des métiers et de la société. À ce titre, il déconseille systématiquement la poursuite d'études aux bons élèves des classes ouvrières. « Dans l'orientation de l'enfant, il est indispensable de s'appliquer à conserver celui-ci dans son cadre et dans son milieu » (Mauvezin, 1919, p. 27). Soulignons tout de même qu'il accorde aux activités manuelles des vertus bien plus grandes que celles jusqu'alors relevées par ses pairs et que cela justifie, selon lui, qu'on leur accorde une place importante dans le processus de décision d'orientation, au « développement de l'intelligence, de l'imagination, de la volonté, meilleure connaissance de soi-même... » (Mauvezin, 1922, p. 57). Et même s'il considère les aptitudes comme le critère essentiel en orientation, il accepte d'accorder aux intérêts une place significative dans la décision, sous réserve qu'ils restent en accord avec ces dernières. En pratique, Mauvezin demande aux instituteurs ou aux conseillers en vocation de consigner sur une feuille les caractéristiques diverses concernant les élèves, de la même façon que sont consignées, en parallèle, celles qui correspondent au descriptif des métiers. L'analyse des données s'opère alors en deux temps : l'orientation négative permet d'éliminer (au dire des données) les éléments rédhibitoires concernant un appariement à un métier particulier, et par élimination (ou orientation) positive, de trouver celui qui convient le mieux (ou le moins mal), aux aptitudes de l'élève. Dans l'idée de Mauvezin (1934, p. 219), « nous pouvons heureusement admettre que tout enfant normal a, pour cette simple raison qu'il est normal, un ensemble d'aptitudes moyennes qui lui permettent, sans inconvénient, le choix entre de nombreuses branches » (Mauvezin, 1934, p. 219). Au sein de ce propos, l'aptitude individuelle apparaît bel et bien comme la garantie première d'une orientation pertinente. Pourtant, elle reste aussi identifiée comme un premier accès à de nombreuses branches de métiers, évoquant une forme de premier palier d'un processus décisionnel partiel ou inachevé. L'intégration d'autres déterminants plus individuels semble alors nécessaire, dans l'idée de se rapprocher d'un choix plus abouti. Les aptitudes, en tant que déterminant majeur d'un processus d'orientation qui vise tout d'abord à « ne pas compromettre l'édifice social » (Mauvezin, 1934, p. 219), apparaissent pour autant déjà pensées au sein d'une articulation qui questionne (en arrière-plan ou en deuxième phase d'un processus) les goûts, envies et intérêts des individus.

Le prisme de cette approche de l'orientation posé aujourd'hui sur les dispositifs institutionnalisés que sont *Affelnet* (pour le secondaire) ou *Parcoursup* (pour le supérieur) amène à questionner les modalités opérationnelles de ces innovations techniques contemporaines de l'orientation française. L'articulation de vœux individuels (motivés) censés refléter les goûts, intérêts et aspirations des candidats et d'un classement institutionnel établi à partir de profils (ou *pédigrés*) académiques reste encore aujourd'hui l'approche de ce processus technique. On remarque que, pour autant qu'ils soient exprimés en premier lieu, les souhaits des candidats doivent rester circonscrits à une branche ou à un domaine en relation avec un parcours (socio-) académique déjà vécu (et réussi), s'ils veulent rester légitimes aux yeux des recruteurs, ou du dispositif national institutionnel et de son organisation fonctionnelle. Les pondérations proposées par les Outils d'Aide à la Décision des dispositifs (OAD pour *Parcoursup*, par exemple, qui détermine la note globale du classement des profils et donc leur orientation finale) permettent de prendre comme critère premier de sélection (forte pondération), la compétence individuelle rattachée à un domaine académique. Et c'est cette dernière qui fait, aujourd'hui encore, le candidat bien classé, apte (ou moins bien, voire non classé, inapte), au regard d'une orientation individuellement souhaitée et exprimée, mais socialement (ou institutionnellement) évaluée, organisée et finalement opérée. Rappelons que c'est dans le souci de répondre à une forme d'impuissance liée à une orientation individuellement désirée, mais socialement inadaptée à l'époque, et qui pourrait ressembler à celle connue aujourd'hui face à la répartition des intérêts portés par les apprenants aux filières du tertiaire (versus les filières industrielles), que Mauvezin « peste contre le désintérêt des jeunes pour les métiers de l'agriculture et leur engouement pour les métiers industriels ». (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 44)

1.3.2 *L'institutionnalisation du courant scientifique*

Le décret du 26 septembre 1922 définit officiellement l'orientation professionnelle comme « l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie... » et lui assigne « ...le but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles ». L'orientation qui naît à cette époque sous l'impulsion d'une volonté réformatrice institutionnelle, sociale et éducative, se forme à la jonction de l'action de la formation professionnelle et de l'influence d'une nouvelle science en cours d'élaboration en France : la psychologie (Prost, 1996). Partout en Europe où la psychologie s'élabore en tant que science des institutions éducatives, l'orientation va bénéficier de ses avancées théoriques

et pratiques. Mais à certains niveaux, le chemin ne s'est pas fait sans accroc, et les praticiens en première ligne, instituteurs notamment,

se trouvent soumis à une tension entre [une] psychologie [...] qui nourrirait une pédagogie expérimentale et une psychologie [...] qui cherche avant tout une maîtrise totale des variables et relègue le regard du maître à une subjectivité vide de sens. (Mole & Seguy, 2015)

Globalement, l'influence de la psychologie et de ses nombreuses publications participe à son intégration au sein des approches pédagogiques nouvelles et des pratiques de l'orientation professionnelle française. Mauvezin s'interroge aussi sur la fiabilité des informations fournies par les individus et leurs familles. Même s'il accorde aux entretiens un rôle de complément qualitatif, il juge les questionnaires plus fiables au regard de leur objectivité (Guillon, Olry & Loarer, 2013). Les tests psychologiques de mesure (ou psychométrie) vont alors devenir les marqueurs forts d'une époque de profonde scientification du champ de l'orientation. Tentant petit à petit d'éloigner le diagnostic et son analyse d'un individu qui n'est, ou naît, pas fait pour un métier donné, cette scientification va non seulement réinterroger la méthode (questionnaire versus entretien, ou méthode conjointe), mais aussi, et peut être surtout, questionner de manière novatrice l'objet de ces tests : le *quoi* à interroger. C'est à partir de la construction d'une approche scientifique initiée par sa mobilisation autour des aptitudes que scientifiques et universitaires de l'orientation, de manière novatrice pour l'époque, vont proposer petit à petit de relire l'OSP au prisme des goûts, volontés et intérêts de nature beaucoup plus individuelle et différentielle (psychologique) qu'auparavant. C'est au travers de ces nouveaux objets de recherche que ce courant scientifique de l'orientation va préfigurer, en quelque sorte, les grands courants de la psychologie de l'OSP connue aujourd'hui (intérêts, vocation, compétence ou besoins individuels) et qui nourrissent tout autant les catégorisations historiques proposées par la littérature du champ que ses ancrages théoriques.

1.3.2.1 L'aptitude au sein de la construction scientifique de l'OSP

Face à des praticiens empiristes pour qui « la théorie [des aptitudes] se résume à ce qu'en dit le sens commun », où pour apprécier les aptitudes « il suffit de recueillir les avis des jeunes eux-mêmes, de leurs parents ou de leurs instituteurs », ou encore « pour devenir orienteur, il suffit d'un peu d'expérience et de beaucoup de bon sens » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384), les scientifiques vont faire prévaloir la nécessité d'une formation scientifique et

psychotechnique des acteurs de l'orientation. Blanchard et Huteau relèvent (2014, pp. 363-384) un véritable « activisme » de la part des scientifiques qui considèrent même les empiristes comme des « ennemis de l'orientation professionnelle ». Ils prônent la formalisation d'une démarche scientifique de laquelle découle un modèle d'examen psychologique. Claparède, professeur à l'université de Genève et psychologue de formation, crée en 1912 l'institut Jean-Jacques Rousseau. Cet institut devient un laboratoire de recherche et d'application dans le domaine de la psychologie, puis dans le domaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF). Dans une approche très psychologique, Claparède (1922) considère que l'explication des conduites passe par la prise en compte de leur fonction adaptative et de leur capacité à satisfaire des besoins. Ce sont les prémices très précoces de l'entrée de la dimension conative au sein des processus éducatifs et d'orientation. Ils découlent de la nécessité, déjà perçue à l'époque par le chercheur, de prendre en compte l'influence de la satisfaction des besoins humains sur la détermination des processus psychologiques. Au sein de cet institut, il crée en 1918 un *Cabinet d'orientation professionnelle* et place Fontègne à sa direction. Au cours de l'année 1921, Fontègne le transforme pour créer à Strasbourg l'Office d'orientation professionnelle. Ces lieux sont dès leurs origines des instituts de formation des *orienteurs*. Claparède est à l'initiative, dès 1920, de la Conférence internationale d'orientation professionnelle qui sera suivie d'une longue série de congrès internationaux de psychologie appliquée. En 1922, et à la demande de l'État, il publie *L'orientation professionnelle, un rapport sur les questions essentielles de l'orientation professionnelle*. L'idée princeps de ces institutions est de mettre en œuvre des démarches efficaces de diagnostic, dans l'objectif de fournir des conseils utiles et pertinents relatifs aux choix de métiers pour lesquels les individus sont perçus un peu plus comme participant à leur construction (Latreille, 1884a). L'orientation professionnelle a alors pour but de diriger les individus vers une profession certes, mais au sein de laquelle ils ont le plus de chance de réussir. Et ce sont les aptitudes individuelles qui sont vues comme le déterminant le plus saillant de la réussite de cet objectif. La notion de *force volontaire* favorisant l'expérience nécessaire pour les acquérir pénètre et influence cette perspective scientifique. Le principal renversement de l'approche scientifique (versus empiriste) consiste non pas à rechercher les exigences des professions ou les signes de la *supériorité professionnelle* chez l'individu, mais les caractéristiques positives (aujourd'hui envisagées volontaires ou encore motivées) des individus envers ces professions (Blanchard & Huteau, 2014). Et cet investissement progressiste intéressé par une analyse plus large des caractéristiques individuelles va donner de nouvelles perspectives au champ de l'orientation. Guidée scientifiquement, dotée de méthodes et d'outils objectivants (et intéressée par des objets

nouveaux), l'approche de l'orientation va, en quelque sorte, s'en trouver simplifiée et teinter alors l'analyse empirique initiale des métiers comme une approche de plus en plus complexe.

La question de l'hérédité des aptitudes et de son exploitation par l'exercice ou l'expérience sous-tend clairement le questionnement de l'approche scientifique de l'orientation de l'époque. Piéron (1937, p. 2) soutient qu' « il est possible d'affirmer, en l'état actuel de nos connaissances, la validité du fondement de l'orientation professionnelle, à savoir l'existence chez les hommes d'aptitudes différentes d'origine constitutionnelles, héréditaires ». Mais l'aptitude (en référence au latin *aptus* : capable de) est en parallèle envisagée par le courant scientifique pour sa dimension psychologique : les caractéristiques psychologiques permettant de pronostiquer des différences interindividuelles dans les situations futures d'apprentissage, ou des qualités individuelles rendant possible l'atteinte de certaines performances après exercice. Aux extrémités du spectre conceptuel des aptitudes, on retrouve donc la dimension éducative de l'aptitude (celle de la compétence acquise et maîtrisée en tant que résultat d'un apprentissage) et de l'autre, la dimension biologique (celle de la sélection naturelle relative à la théorie de l'évolution, par exemple, qui vise la proportion de gènes transmis entre deux générations successives). Pour Claparède, tout caractère physique ou psychologique considéré sous l'angle du rendement, qu'il soit inné ou acquis, est une aptitude. Elle est « la disposition à se développer de préférence dans une direction plutôt que dans une autre, la disposition à profiter davantage de certaines expériences que d'autres. » Claparède (1924, p. 33). Piéron (1932, pp. 121-122) reprend lui aussi à l'époque cette problématique transversale d'une orientation scientifique pensée au travers de l'approche des aptitudes et déclare que : « déterminer les limites des influences éducatives et la part à attribuer aux caractères fondamentaux de la psychologie des individus, pour les différents métiers, est une vaste tâche dont on commence à peine à comprendre l'importance... ». En soulignant comme essentielle l'idée d'envisager le potentiel adaptatif et développemental des aptitudes chez les individus et de savoir s'il doit être attribué en priorité à l'individu ou à la pratique, Claparède (1922) cible la problématique première de l'approche scientifique. Elle s'incarne plus précisément pour l'auteur dans la distinction entre aptitude et capacité, et dans l'effcience d'une potentielle prédiction pour l'avenir, alors que ce dernier reste indéterminé. Initialement, la question de la mesure objective des capacités leur apparaît tel le versant observable le plus juste des aptitudes. Pour Piéron (1949, pp. 20-21), « il n'y a que des différences assez minimes de milieu » dans les aptitudes, et cette problématique relève prioritairement de la psychotechnique et de ses méthodes. Lorsque, initialement, l'approche scientifique adhère à la valorisation des facteurs héréditaires pour

approcher les aptitudes, cette adhésion se réfère finalement à une incapacité de mesure des effets du milieu, qu'ils jugent alors approximativement quantifiables et quelque peu inopérants pour des familles de milieux relativement homogènes. Face à des individus aux aptitudes inégales, il s'agit pour Piéron (1929) soit de compenser des faiblesses et de former un individu *moyen*, soit d'autoriser l'épanouissement d'aptitudes déjà affirmées. Il envisage dans cette deuxième option toute l'efficacité tant sociale qu'individuelle de « ce par quoi chacun peut devenir supérieur ». Il faut pour lui « que notre éducation s'adapte à cette tâche de mettre l'homme à la place où il faut qu'il soit et à développer ses aptitudes propres, pour qu'il puisse rendre dans la société le maximum de service » (Piéron, 1929, p. 138). L'objectivité de la mesure garante du discours scientifique maintient alors l'approche des scientifiques dans le giron de l'innéisme. Cependant, malgré le manque d'outils à l'époque et dans l'idée d'un essor plus social à construire des aptitudes, l'éducabilité vient questionner la valorisation d'un potentiel qui amène, in fine, l'individu considéré comme apte à l'exercice réussi d'un métier. Malgré ces influences et pour l'approche scientifique, « déterminer la profession par l'analyse des aptitudes comme on détermine une famille de plantes d'après l'analyse de ses caractères, tel est l'idéal à atteindre » (Claparède, 1922, p. 29). Les goûts des personnes sont à prendre en compte en ce qu'ils peuvent déterminer la volonté d'acquisition des aptitudes, mais seulement dans un second temps selon l'auteur, après l'analyse des aptitudes essentielles à la construction d'une orientation objective et efficace. Ce courant de recherche scientifique appliqué à l'orientation professionnelle est donc à l'origine d'un questionnement profond sur les aptitudes individuelles, leurs origines et leur construction. Et en arrière-plan de l'intérêt qu'il porte à l'objectivité de la mesure des aptitudes au sein de ses travaux, c'est finalement la perspective nouvelle de leur éducabilité qui a été profondément questionnée.

1.3.2.2 L'institutionnalisation, ou l'addition des volontés

Cette approche scientifique, particulièrement influencée par les travaux de Toulouse, Binet et Piéron (ce dernier élève du premier), se renforce en se structurant pour poser les bases d'une psychologie expérimentale de l'orientation. Au carrefour entre une approche scientifique modelée par l'accompagnement psychologique et le courant positiviste du siècle qui les précède, ils œuvrent en faveur d'une orientation basée sur une mesure scientifique des aptitudes (Guillon, Olry & Loarer, 2013). Sous-tendue par une vision sociétale saillante, cette approche scientifique est alors qualifiée de *biocratique* (Huteau, 2006). L'enseignement universitaire de Piéron, professeur de psychotechnique et de psychophysiologie, est symbolique de ce courant

qui se situe à la croisée d'une psychologie aux dimensions à la fois sociale et naturelle. Bien que Piéron fût « cosignataire de la dernière publication scientifique de Toulouse en 1945 » et que les « positions de Toulouse et de Piéron sont voisines [...] ce dernier les a exprimées moins fréquemment et avec davantage de modération (il ne s'est, par exemple, jamais présenté comme *biocrate*) » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). La dimension institutionnelle et pédagogique de son approche psychologique reste plus marquée que celle de ses pairs. Il est à ce titre très investi dans le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN, 1922), qu'il préside à deux reprises et représente jusqu'en 1930 auprès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, il devient, avec Henri Wallon, vice-président de la Commission de réforme de l'enseignement présidée par Paul Langevin. Pour Piéron, « ... la science, et la science seule, permettra les réformes sociales rationnelles et justes, mais elle est aussi un facteur puissant de rapprochement des hommes. [...] un mouvement vers l'unification des cultures. » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). Pour lui, le progrès vient en grande partie de l'action des individus éclairés. Résolument réformiste, il déclare : « N'opposons pas toujours, l'évolution se fait. Aidons-la à se faire » (Piéron, 1932, p. 68). Il défend d'une façon de plus en plus marquée au gré de son implication dans cette approche éducative nouvelle, l'idée d'une « hétérogénéité intra-individuelle des aptitudes » à la fois innée et acquise. Cette dernière doit être révélée par des tests à la validité contrôlée menés par des conseillers d'orientation, dans le but d'établir des profils d'aptitudes chez les jeunes sortant de l'école et entrant dans l'apprentissage d'un métier. Pour Piéron (1932, p. 267) : « la première place dans cette œuvre d'uniformisation doit être donnée à la science. La science est vraiment quelque chose de commun à tous les hommes [...] et cela est vraiment la chose essentielle. » C'est dans ce contexte qu'en 1928, Piéron, Laugier et Fontègne (avec l'aide de Wallon) créent l'INOP, afin notamment d'opérationnaliser la formation des *conseillers* et *conseillères d'orientation professionnelle*. L'INOP devient le second institut français de psychologie appliquée et va, à partir des années 30 et grâce à ses productions scientifiques dans le domaine de la psychologie expérimentale, structurer petit à petit les métiers du domaine de l'orientation et leurs pratiques. Pour référence, les Annexes 6a, 6b et 6c présentent de manière non exhaustive les dates clés qui ont marqué l'histoire de l'orientation professionnelle (née officiellement en France en 1922), de l'orientation scolaire et professionnelle (1937 pour les premières expérimentations scientifiques de l'orientation), et enfin, à partir de 1959, de l'institutionnalisation d'un champ de l'OSP à long terme sur le territoire national. Ces approches successives de l'OSP française, matérialisées par ces chronologies annexées, permettent d'inclure notamment les trois grands courants qui ont influencé successivement les

actions de l'orientation : la psychotechnique, la psychologie scientifique expérimentale, et enfin, la psychologie éducative et pédagogique contemporaine. Historiquement, l'introduction du projet de plan de réforme de l'enseignement Langevin-Wallon élaborée entre 1944 et 1947 réaffirme que :

Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres, est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés, mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales, familiales ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que leurs aptitudes. (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384)

Dès 1910, Buisson (cité par Seguy, 2007), dans une critique à propos de l'iniquité sociale de l'institution scolaire, déclare que l'école devrait prendre en compte à la fois « le talent, la capacité, l'aptitude au travail, le mérite ou la valeur propre des individus ». Ces rapprochements et cette volonté d'intégrer les pratiques d'orientation au système éducatif vont donner lieu, quelques années plus tard (1937 sous l'impulsion de Fontègne) et en intégrant la réforme portée par le ministre du Front populaire Jean Zay, à la mise en place d'un dispositif psychopédagogique expérimental d'orientation : les *classes d'orientation professionnelle*. L'objectif de ces classes (45 établissements concernés en France en octobre 1937) : « est de contribuer à la démocratisation de l'enseignement en organisant un processus rationnel d'orientation et en transformant les méthodes pédagogiques » (Seguy, 2019, p. 52). Fontègne, qui incarne au sein de l'INOP la double dimension d'une approche à la fois pédagogique (haut fonctionnaire de l'éducation nationale) et scientifique (il a travaillé avec Claparède à l'institut Jean-Jacques Rousseau), propose comme réponse à l'institution qui souhaite repérer les aptitudes individuelles relatives aux métiers au sein du cursus scolaire des élèves, un outil permettant aux enseignants eux-mêmes de détecter les aptitudes : *Le Livret Fontègne*. Pour Fontègne (1932, cité Seguy, p. 53), les tests psychotechniques utilisés seuls ne donnent « aucune garantie au point de vue de l'OP ». Pour autant, considérés avec « l'intuition, l'observation et le bon sens », ils sont « des plus à recommander ». Il préconise, notamment au travers des fiches de son livret, un recueil plus qualitatif des aptitudes individuelles, mais aussi des intérêts, des talents ou encore des personnalités et caractères des élèves. Fontègne, en répondant à une demande institutionnelle de détection des aptitudes, considère qu'il ne s'agit pas : « d'instituer des recherches de psychologie expérimentale », mais

simplement d'observer des enfants, de noter leurs réactions à l'égard des exercices qui leur sont proposés et d'en tirer des conclusions utiles. Cette tâche n'exige des éducateurs aucun effort que leur expérience pédagogique et leur sagacité ne leur permettent d'accomplir. (Circulaire du 7 juin 1937)

Fontègne, en proposant son livret, relève alors le défi des oppositions entre les approches psychologiques et pédagogiques. Telle la recherche collaborative aujourd'hui, mais il y a presque un siècle maintenant, il souligne « la complémentarité et la collaboration nécessaires entre les enseignants et les spécialistes des tests » (Seguy, 2019, p. 54). À propos de cette page de l'histoire de l'OSP, Danvers (1995, p. 168) souligne que, pour autant, « le modèle de l'OP, [en tant que] matière d'enseignement n'a pas fait école en France ». Pensée et prônée par Piéron et Toulouse à l'époque, cette volonté s'incarne pourtant à nouveau aujourd'hui dans le cadre proposé par le volet de transformation de la voie professionnelle de la Loi ORE (2018), au sein des référentiels de formation et de leurs objectifs pédagogiques contemporains dédiés à l'orientation. Tel Seguy (2019, p. 55) à propos des objets de l'histoire de l'OSP qu'il mobilise, mais cette fois appliquée à la perspective de cette nouvelle tentative éducative et pédagogique d'orientation des jeunes, c'est l'idée qu'elle puisse « montrer que ces usages pourront modifier les attitudes des professeurs et améliorer la qualité de l'enseignement » dédié à l'orientation, qui s'envisage aujourd'hui.

Nourrie d'avancées scientifiques majeures et de volontés politiques sociales affirmées, cette période marque une montée en puissance du niveau de scientificité de la psychologie appliquée à l'OSP. Pour Martin (2003), la centration sur le sujet à cette époque devient double. Ce dernier est vu comme individu, ainsi que d'une façon tout à fait novatrice pour l'époque, et qui montre bien cette tendance à l'analyse psychologique différentielle naissante, comme un individu participant. Guillon, Olry et Loarer (2013, p. 52) se demandent même, à ce titre, « si l'injonction au projet [d'orientation], ne serait pas à rattacher à la mise en place de la procédure individualisée de l'examen d'orientation professionnelle » (1938 pour son instauration et 1955 pour sa généralisation de façon intégrée aux parcours des jeunes). Dans la même idée, Reuchlin (1954) souligne à propos de l'examen professionnel : « qu'il appartient au jeune de coopérer au cours de l'entretien, en faisant état de ses intérêts et de ses projets... ». À travers ses épreuves et son entretien individuel, « le conseiller cherche à déceler les intérêts, les goûts, les désirs professionnels du jeune et leur intensité » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). Outre cette dimension d'affectivité en direction d'un métier, nouvellement considérée tel un

déterminant digne d'intérêt de la construction des choix d'orientation professionnelle, l'évaluation de cette *intensité des désirs* incarne cette influence scientifique du développement de la psychométrie (Blanchard & Huteau, 2014). Une deuxième avancée majeure va voir le jour au sein de cette structuration institutionnelle des avancées scientifiques de l'orientation. Reuchlin, qui succède en 1962 à Piéron à la direction de l'INETOP, analyse l'activité du conseiller d'orientation comme « une activité de structuration et d'intégration de l'information » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 50). C'est cette activité qui aboutit à un conseil en orientation, dont les dimensions cognitive et métacognitive, si nécessaires au bon déroulement des processus d'OSP sont identifiées aujourd'hui. Le traitement de l'information est envisagé à la fois au niveau du sujet, mais aussi au niveau de l'expert qui fournit un avis sous la forme d'un pronostic. Concernant l'*examen d'orientation professionnelle*, qui deviendra quelques années plus tard le *conseil en orientation*, Reuchlin précise que :

Le conseiller est celui qui peut le mieux structurer en un ensemble cohérent les différents aspects de la personnalité de l'enfant, les significations qu'il convient sans doute d'attacher à ses réactions et à ses difficultés dans tel ou tel milieu particulier, par exemple le milieu familial ou le milieu scolaire. (Reuchlin, 1971, pp. 16-17)

L'intégration de l'information menée par les protagonistes du conseil en orientation, telle une intersubjectivité visée aujourd'hui par les approches récentes, pénètre alors déjà quelque peu à l'époque le champ de l'OSP. En parallèle de cette perspective, une forme de relativité propre à l'approche scientifique naît au sein des pratiques relevant de l'OSP. L'idée que « la synthèse présentée par le conseiller et les avis donnés n'ont pas de caractère contraignant » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 50), et « la famille gardant la responsabilité de la décision. » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384) nourrissent la perspective nouvelle d'une interaction constructive du choix d'orientation.

Deux approches conjointes se distinguent alors petit à petit au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle dans le champ de la pratique de l'examen d'orientation qui s'impose : d'un côté les tests de mesure des aptitudes individuelles et de l'autre les entretiens d'intérêts. La psychométrie gagnant de l'influence, elle imprègne aussi les entretiens individuels initialement dédiés à la récolte des représentations, jugements ou affectivités. Sur la base de l'objectivité des tests d'aptitudes, de leurs méthodes de construction, de la création des données autorapportées qu'ils permettent ou encore des analyses scientifiques des résultats qu'ils autorisent, ils termineront d'envahir le champ de l'orientation. Couplés aux tests d'efficience

intellectuelle et d'expression d'un pronostic professionnel, et s'appuyant sur des tests purement cognitifs développés plus précocement par Binet et Simon (1908), c'est l'ensemble des conduites psychologiques et individuelles des individus à orienter qui va bientôt être soumis aux méthodes de la psychométrie. Et cette période d'institutionnalisation des approches et pratiques de l'orientation professionnelle au travers de la structuration du champ qu'elle propose éclaire la sensibilité toute particulière de l'orientation professionnelle aux avancées de la psychologie scientifique, pour ses objets comme pour ses méthodes. Le propos suivant de Piéron révèle la richesse et l'évolution des perspectives avec lesquelles les scientifiques approchent l'orientation à l'époque :

C'est [l'aptitude] le substrat non directement accessible d'une capacité, qui est directement révocable sous condition d'une volonté d'exécution, mais qui dépend aussi de la formation éducative et de l'exercice, ainsi que du degré de maturation, quand le développement n'est pas terminé ou se trouve arrêté précocement. (Piéron, 1949, p. 31)

Percevoir le processus d'orientation régi par le potentiel capacitaire des individus, déterminé lui-même par la volonté, l'expérience éducative et formatrice, comme par le respect d'un processus de développement des individus, reste la marque de cette approche d'une orientation nouvelle, éducative, professionnelle et dorénavant scolaire, comme le propose le courant scientifique de l'orientation.

En parallèle de ces mutations majeures, une volonté de réunir le système d'enseignement au sein d'une école unique est portée au cours du XIX^e siècle. Les Compagnons de l'université nouvelle vont mettre en lumière les problématiques de l'institution scolaire et parmi elles, souligner « l'état des décalages entre le monde économique et le monde scolaire ». Ils vont dénoncer un système « sans lien véritable avec les professions de demain » (Les Compagnons, 1918, p. 8, cités par Seguy, 2007, para. 21-22). En parallèle d'une volonté démocratique saillante portée par le *Manifeste* (1918-1919), Seguy (2007) identifie une dimension de sélection qui laisse entrevoir selon lui les prémices d'une organisation scientifique à venir, qui sera employée par la suite au service d'une OSP plus institutionnalisée encore. L'idée invoquée est celle d'une nation qui soit en droit de disposer au mieux des talents révélés et de la *force individuelle* de chaque jeune citoyen qui, pour cela, ne doit ni être entravée ni être déviée par le système scolaire. Pour les Compagnons, c'est l'instituteur qui discerne les vocations, encourage les éclosions vocationnelles et en guide l'épanouissement (Les compagnons, 1918). Dans leur vision, l'école doit-être dotée d'une nouvelle fonction en sus de

celle de pourvoir à la démocratie sociale : celle de la sélection par le mérite et de l'épanouissement individuel (Seguy, 2007). Luttant pour une école prolongée jusqu'à 14 ans selon les parcours envisagés, ils prônent « une école qui devra incliner les enfants vers leurs professions futures » (Les Compagnons, 1919, p. 64, cités par Seguy, 2007, para. 36). Ils souhaitent éviter le passage *brusque* entre le monde scolaire et celui du travail, notamment par l'apprentissage de techniques professionnelles en amont de l'insertion professionnelle. Pour Seguy (2007, para. 36), l'idée d'un processus élémentaire de choix semble bien présente chez les compagnons qui souhaitent : « à côté des disciplines générales dont l'étude sera continuée [...] une orientation. ». Entre une expérience perçue comme nécessaire à la construction d'un choix raisonné et passionné (vocationnel) et le positionnement de ce processus en amont d'un choix de métier (plus irréversible), cette approche légitime le succès de certains dispositifs scolaires prônés et pratiqués aujourd'hui. Les *mini*-stages d'insertion à destination des classes de troisième des collèges au sein des lycées professionnels, les stages d'observation ou professionnels de lycéens professionnels au sein d'entreprises du secteur de leur formation, ou encore la possibilité, toute récente, de mixer son parcours professionnel de formation entre voies scolaire initiale et de l'apprentissage, soulignent l'ancrage des politiques et pratiques institutionnelles actuelles à cette vision éducative et scolaire d'une *orientation nouvelle*. L'intégration aujourd'hui d'un module permettant aux apprenants des classes de terminale d'être formés, soit à la poursuite d'études soit à l'insertion professionnelle au travers du onzième « point clé » des référentiels rénovés de la voie professionnelle, se réfère à cet ancrage historique. L'Annexe 7 montre la schématisation du principe de cet accompagnement dual (poursuite versus insertion) intégré à ce parcours réformé, transitionnel et moins *brusque* de la formation professionnelle actuelle des jeunes. On retrouve ainsi au sein des référentiels actuels une organisation qui met en pratique une formation à l'orientation duale tournée pour les uns vers l'exercice du métier d'étudiant (pour les élèves qui souhaitent s'orienter vers une poursuite d'études) et pour les autres (ceux qui souhaitent travailler à l'issue de l'obtention de leur diplôme de niveau IV) vers un accompagnement à l'insertion professionnelle et à l'adaptation au contexte d'accueil d'un métier choisi.

1.3.3 Le courant éducatif : du métier à la construction de vie

C'est seulement à partir des années 50 que la conception d'une orientation éducative va prendre une forme beaucoup plus structurée et coloniser les approches de l'orientation. Sous l'impulsion de ses premiers défenseurs précités, la participation des jeunes scolarisés à

l'élaboration de leurs projets d'orientation est devenue une perspective nécessaire pour viser la construction d'un projet réfléchi et motivé (Léon, 1957, cité par Roche, 2000). Cette nouvelle conception de l'orientation va rapidement être jugée comme suffisamment stable pour analyser et guider de manière itérative les pratiques de l'orientation. Elle va être reconnue potentiellement plus prédictive que la démarche initiale qui consiste à faire éclore les aptitudes (innées ou acquises) à partir de l'exercice à caractère professionnel observé. La pédagogie de projet qui va se développer de façon dominante jusqu'à la fin du XX^e siècle (Boutinet, 1990) doit en grande partie ses origines à l'intégration, en France, du courant américain éducatif et développemental de l'orientation professionnelle. Son représentant, Super (1958, 1959), va notamment influencer les pratiques du conseil en orientation, en particulier par sa vision très psychologique de la construction individuelle du choix d'orientation. Pour Super (1959), l'orientation s'entend comme un processus composé d'une succession de choix professionnels, et de séries de décisions développementales qui se poursuivent au cours de la vie active, même s'il ne faut pas omettre selon lui, les périodes pré- et post-professionnelles. Il décrit à ce titre l'orientation dans une vision novatrice, entendue comme « une aide pour développer [...] une image vraie, précise de soi et de la réalité, et une aide au contrôle de ses images par le client lui-même » (Super, 1964, p. 120). Son propos, ses idées et celles du courant occidental qui porte une psychologie développementale du soi vont bénéficier du crédit accordé en France, quelques années auparavant, à l'analyse réflexive du processus d'orientation que soutenait l'approche orientale présentée et portée par Léon (1955). L'accent novateur en provenance de la psychologie sociale américaine qui, en plein essor outre-Atlantique, va révolutionner les approches psychologiques de l'éducation et de l'orientation au cours de la deuxième moitié du siècle dernier, notamment en France, pourrait être envisagé telle une relecture de l'analyse réflexive du processus d'orientation proposée à l'origine par Léon et ses défenseurs, au prisme d'un développement individuel à opérer.

1.3.3.1 Les influences orientales de la pensée éducative de l'OSP

Certaines approches venues d'orient et opposées à la psychotechnique institutionnalisée française ont en effet participé à son avènement. Parmi leurs représentants, Naville, étudiant de l'INOP et directeur de centre d'orientation professionnelle entre 1942 et 1944, s'oppose publiquement aux approches soutenues par les scientifiques de l'orientation professionnelle instituée. Ces attaques visent en particulier les écrits de Piéron sur les aptitudes. Dans un renversement causal de l'approche, il propose d'entrevoir les aptitudes comme des

conséquences, et non des causes, de l'orientation. C'est pour lui l'exercice des professions et l'expérience acquise qui infèrent des aptitudes particulières. En disant ceci, il s'inscrit dans une approche qui, selon l'avis des scientifiques de l'orientation à l'époque, surestime la plasticité des conduites. Selon Naville, l'histoire des conditions environnementales du sujet implique directement les aptitudes comportementales, et les environnements sociaux des individus à orienter doivent être intégrés aux approches menées. Il prône lui aussi, en parallèle de cette perspective première, la mise en place d'une démarche d'orientation tenant compte de l'économie du travail et des métiers afin de répondre à la nécessité du bon fonctionnement de la société. Léon (1951) soutient que la démarche d'orientation professionnelle pratiquée par les institutions françaises « compense les carences de l'école par l'information sur les métiers. Ne connaissant pas les élèves, et considérant que les familles sont incapables de trouver la bonne voie pour leurs enfants... » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). Cette opposition majeure entre les frondeurs étudiants influencés par des méthodes éducatives en orientation d'origines soviétiques, et les approches institutionnelles françaises de l'OSP portées par Piéron, va imposer l'intervention de la Cellule des personnels de l'INETOP (1952), afin de dépasser l'un des conflits les plus marquants de l'histoire de l'orientation en France. Il semblerait intéressant pour gagner en exhaustivité dans l'histoire de la psychologie de l'orientation, et en parallèle des approches américaines et européennes, d'opérer une description plus avancée de ces approches de l'orientation *pratiquées à l'est* au cours du XX^e siècle. Au regard du tournant socioconstructiviste majeur pris par des approches psychopédagogiques plus contemporaines, de l'influence donnée aux contextes (qu'ils soient d'apprentissage, d'orientation, biographique ou de la décision) et à leurs interactions dans l'analyse des conduites individuelles, ces perspectives aiguïssent logiquement l'intérêt de cette étude. Même si elles ont eu dans l'histoire de l'OSP une moindre influence sur l'organisation de nos institutions, elles n'en restent pas moins la représentation d'un autre courant profondément *éducatif* de l'orientation, fortement influencé par les approches d'une psychologie sociocognitive en plein essor, aussi, à l'est, à l'époque. L'article de Chambron (1955) permet cependant, en tant que première approche (succincte), de comprendre comment « les recherches ont montré que beaucoup de ce qui apparaissait propre à la psychologie de l'enfant est en réalité créé par le processus d'instruction et d'éducation [en URSS] ». Face à cette crise, la cellule de l'INETOP publie tout de même en conséquence une déclaration intitulée *Pour la défense et l'avenir de l'orientation professionnelle*, dans laquelle elle dénonce, tout en nuance, les postulats fixistes et les conceptions statiques de la psychotechnique construite jusqu'alors autour des aptitudes en France. L'hégémonie des scientifiques en place dans les institutions organisant l'orientation en France

est alors dénoncée. Léon (1955) publie dans une brochure de la fédération de la Seine du parti communiste et à la suite d'une journée d'étude des conseillers d'orientation professionnelle communistes un article sur « les difficultés théoriques et pratiques rencontrées par le conseiller d'orientation et le psychotechnicien dans l'exercice de leur métier ; les formes positives de travail ; et la promotion d'une conception éducative de l'orientation » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). À l'époque, Léon, pourtant conseiller d'orientation professionnelle à l'INETOP, dénonce le fait que les méthodes et pratiques d'orientation prônées par cet institut (donc Piéron) mènent à la conservation de l'ordre social, et à l'accroissement des profits par la bourgeoisie (Léon, 1991, cité par Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). La pertinence du propos de Léon se situe particulièrement dans la remise en question qu'il prône des coefficients de validité issus de la méthodologie psychométrique, qui selon lui nient la nature dialectique des rapports entre l'individu et son milieu, ainsi que les critères à prendre en compte pour approcher une forme d'orientation plus autonome, ou *autonomisante*. « Les critères de validités relatifs à la performance sont ceux des employeurs, ceux relatifs à la satisfaction risquent de ne révéler que la résignation » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 363-384). Ce propos trouve un écho favorable dans les écrits beaucoup plus récents de François (1995), lorsqu'il questionne au sein de ses travaux la surutilisation de la compétence au sein des modèles sociocognitifs d'origine nord-américaine (Bandura, 2007 ; Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008) d'approche des processus d'OSP. Empêchant, dans le cadre de l'étude de la motivation à s'orienter, par exemple, d'accorder aux attentes, intentions ou prédictions des individus, tout l'intérêt de leur impact réel sur les conduites individuelles. Pour Léon (1991, p. 131), il faut « faciliter le processus d'interaction entre l'individu et son milieu dans le cadre de la préparation du choix professionnel, de l'apprentissage et de l'exercice du métier ». Pour lui, il faut substituer une orientation professionnelle « formatrice » à une orientation professionnelle « révélatrice ». Blanchard et Huteau (2014) précisent que l'auteur, lorsqu'il emploie le terme d' « orientation formatrice », entend décrire un processus :

d'autodétermination de l'adolescent en fonction d'une connaissance sûre des perspectives du marché du travail et grâce à une éducation des goûts et des aptitudes s'exerçant dans le cadre des activités multiples et variées d'une collectivité organisée et orientée vers un but. (Léon, 1991, p. 133)

Léon incite ainsi les recherches et pratiques en orientation à se tourner vers des approches qui tiennent compte des valuations subjectives des buts, des objectifs ou des attentes ainsi que des

effets des contextes qui les influencent. Son propos souligne le niveau de conscientisation nécessaire des processus auxquels il faut s'attacher, les déterminants et finalités que nécessite la maîtrise d'une orientation déjà tournée vers l'autonomisation. Cette approche situe les goûts, ces évaluations subjectives issues des expériences sociales et professionnelles constructives en amont de l'intérêt donné aux aptitudes. L'apport de Léon (1955) comporte une influence révélatrice de la dimension interactionniste vers laquelle se tournera l'orientation à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle. Pour Léon, « Elle [l'orientation] doit comporter la connaissance réelle des rapports sociaux propres au monde du travail », alors que pour Piéron (1954, p. 134), « le rôle d'un conseiller d'orientation professionnelle ne doit pas se confondre avec celui d'un éducateur », au risque de soutenir « une doctrine attribuant aux influences sociales une portée qui rendrait négligeables les différences constitutives ». On peut considérer avec Blanchard et Huteau (2014) que Léon (1957) fut le précurseur d'une orientation éducative de dimension interactionniste et co-constructive qui verra le jour plus tardivement en France, sous l'influence de travaux novateurs plus occidentaux. Léon (1957, p. 55) prône avec force la perspective d'une orientation pour laquelle : « il s'agira de faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée ».

1.3.3.2 L'identité psychologique du soi : une boussole « orientante »

Pour Super (1959), l'articulation des représentations des individus au sein d'une réflexion conscientisée de soi et de son environnement est en mesure de déterminer la contrôlabilité que peut opérer l'individu sur son propre dorénavant professionnel et social. « En exprimant un choix professionnel, une personne traduit en termes de profession l'idée qu'elle se fait d'elle-même, en y entrant, elle cherche à réaliser une image d'elle-même, en y restant elle accomplit une certaine actualisation de son *moi* » (Super, 1964, p. 120). En restant dans les contours du concept, le *moi* peut ici être envisagé comme un processus développemental de la personnalité (Hartmann, 1958). Au service de son actualisation, du développement positif de l'image de soi que renvoie l'environnement choisi par l'individu, l'orientation devient dans cette perspective un processus continu de croissance à contrôler pour, et par, l'individu. Les tests menés dans la phase de diagnostic du conseil sont vus par Super comme un accès privilégié à des *réalités encapsulées* d'expériences vécues dans le monde de l'école ou du travail. Pour Angeville et Bellanger (1989a), Super est particulièrement sensible à la notion de qualité de la décision et recentre rapidement son approche sur la problématique du *bon choix* pour l'individu

lui-même. Plus globalement, Super ne remet pas en cause l'existence de différences individuellement stables, mais à l'instar de Reuchlin (1971) et de son intérêt pour l'intégration de l'information, il « s'intéresse surtout à la manière dont l'individu [...] perçoit » et « à la transformation de son soi par les expériences vécues » (Blanchard & Huteau, 2014, pp. 263-384). Huteau (2006) souligne qu'en parallèle, cette approche a bénéficié de l'influence des idées de Rogers, qui vont s'incarner au sein des pratiques de l'entretien à caractère développemental. Dans une traduction personnelle des propos de Super (1983), Blanchard et Huteau soulignent la conclusion apportée par l'auteur au sujet du courant scientifique de l'orientation :

en bout de course [à propos du courant de la psychotechnique], une révolution [celle de la perspective développementale du soi] [...] aurait pu sauver l'INOP de la stagnation et [...] aurait pu conduire au développement d'instituts de formation plus ouverts aux idées développementales. (Blanchard et Huteau, 2014, pp. 363-384)

Au sein de l'histoire de la psychologie, qu'elle soit encore philosophie expérimentale ou déjà science psychologique, l'enfance et l'adolescence ont toujours été des objets de débats scientifiques, et c'est la psychologie américaine qui va qualifier la période de l'adolescence comme une deuxième naissance : *the new birth*. Au sein de cette approche développementale du soi des individus, les transitions, notamment celles orientantes, sont perçues comme des phases particulièrement marquantes de la construction sociale et professionnelle des jeunes. Dans cette perspective de croissance du soi, la psychologie sociale s'empare alors des transitions de l'orientation de ce dernier, pour les penser comme des phases en interaction, ou orientantes, à construire pour son développement. Elle le fait cependant au sein d'un processus plus global de parcours de vie à plus long terme à la fois professionnel et social, envisagé tel un *développement vocationnel* de soi. En parallèle, sur le continent européen, les travaux collaboratifs de Piaget (1896-1980) et de Claparède (1873-1940) sur les stades développementaux des enfants et des adolescents font petit à petit référence en la matière. Ils influencent considérablement l'approche pédagogique de l'éducation et transforment le regard porté par la société savante sur les processus et les pratiques de l'éducabilité infantile, la progressivité de la maturation psychocognitive adolescente, notamment au travers de leur approche psychobiologique (ou psychophysiologique) du développement des êtres humains. La méthode scientifique au service de l'orientation s'incarne alors pour Claparède au sein d'une perspective éducative.

Comme conclusion [de son rapport intitulé : *L'orientation professionnelle*], nous dirons que si, aujourd'hui, l'école n'est nullement outillée et ajustée à pouvoir offrir une collaboration bien utile à l'orienteur professionnel, il n'y a aucune raison pour que l'école de demain ne puisse le faire. Mais cela suppose une préparation spéciale, beaucoup plus psychologique, des éducateurs. Il faut les mettre à même de pratiquer l'art délicat de l'observation des enfants et leur mettre en main les éléments nécessaires pour que cette observation soit la plus objective possible. (Claparède, 1922, p. 36)

L'investissement de psychologues comme Wallon (1879-1962), Debesse (1902-1998) ou encore Mialaret (1918-2016) au sein de courants pédagogiques scientifiques institutionnels, va autoriser l'avènement, en France, des sciences de l'éducation (1967). Et cette autonomisation émancipatrice va inférer de façon plus importante, encore, la psychologisation des programmes et des activités pédagogiques à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle. On relève à l'époque, sous la volonté d'Edgar Faure (1969) alors ministre de l'Éducation nationale, la mise en œuvre concrète de certaines préconisations et certains dispositifs pédagogiques tels les principes de l'autonomie éducative, de participation active des élèves, ou encore de la pluridisciplinarité mise en œuvre. Cependant, ces orientations pédagogiques concrètes influencées par les premières approches de l'éducation nouvelle seront pour la plupart rapidement supprimées entre 1975 et 1985. L'inertie du système et certaines oppositions conservatrices feront que, selon Troger (2017, para. 5) : « les mouvements pédagogiques n'ont pas réussi à diffuser massivement les innovations qu'ils proposent depuis maintenant deux siècles » alors qu' « en comparaison de ce demi-échec des pédagogues novateurs, la rapidité de la diffusion dans la société et dans les familles des principes éducatifs issus de la vulgarisation des connaissances psychologiques a été remarquable ». La perspective portée par le courant éducatif développemental de l'orientation, celle d'un choix d'orientation entendu telles une actualisation du moi ou une réalisation de soi, va de pair avec cette conception *moderne* de l'identité, qui se répand progressivement dans les sociétés occidentales européennes de l'époque. La démocratisation de la psychologie populaire, qui s'étend globalement des années 60 au début des années 80, va aussi psychologiser l'approche sociologique, l'amenant à décrire cette diffusion massive des approches et pratiques de la psychologie au sein de la société comme un *langage d'une nouvelle conscience de soi* (Ehrenberg, 1991, pour la sociologie). Illustrant ce nouveau paradigme sociétal, celui de la substitution d'une *pluralisation des valeurs* à la norme sociale unique observée jusqu'alors, l'individualisation et l'hétérogénéité des modes de vie, et donc des choix sociaux et professionnels qui les concernent, encouragent Erhenberg à déclarer :

La réponse repasse indéfiniment un même thème : c'est en étant conforme à ses devoirs qu'on obtient le bonheur. La nouvelle rhétorique invite à d'autres questionnements, on ne peut répondre à la question « que faire ? » sans se poser la question « qui suis-je ? » La réponse a évidemment changé de ton : c'est en étant conforme à ses désirs que l'on obtient le bonheur. (Erhenberg, 1991, p. 129)

Cette prise de conscience du soi, d'une certaine forme de liberté d'agir pour définir, exprimer et faire se développer ce dernier, nécessaire à la construction d'une orientation autonome de vie, devient dans cette perspective un objectif individuel qui imprègne les courants théoriques et pratiques de l'orientation. Sur un plan collectif, il pose la société face à un nouvel enjeu démocratique : la nécessité de former ses citoyens à la maîtrise de ce processus de formation de soi qui se répand en son sein. Si le développement psychosocial des individus repose sur la maîtrise de la capacité à l'orientation autonome de soi, et que cette dernière s'éduque, le modèle qui revient à encourager l'éclosion et soutenir la continuité de ce processus se pose, alors, sur le plan collectif, comme un devoir éducatif. Le propos de Taylor (1998, p. 32, cité par Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 54) incarne cette nouvelle perspective intégrative de la place de l'acteur-décideur au sein des processus : « nous autres modernes, nous sommes devenus très conscients que ce sens [de la vie] dépend de nos pouvoirs personnels d'expression ». Dans l'idée de faire émerger le sens de ce processus d'orientation, l'expression personnelle encouragée va donner toute sa place aux intérêts individuels des sujets. Étudié comme un déterminant majeur de l'articulation transitionnelle entre le scolaire et le professionnel, l'intérêt professionnel participe alors à l'analyse d'une adéquation réfléchie entre les goûts, les envies ou les passions du sujet, et les caractéristiques des grands domaines professionnels qui régissent les catégorisations professionnelles. En proposant un cadre réflexif propice à l'élaboration d'un choix objectivement *bon* pour soi, cette approche va favoriser l'intégration de l'étude des représentations individuelles au sein des travaux nouveaux de l'OSP. Cet éclairage des intérêts professionnels (ou ces dispositions stables orientées vers des domaines d'objets, Blanchard & Huteau, 2014), alors étudiés comme déterminants des processus décisionnels, va favoriser la sensibilité du champ de l'orientation à l'intégration d'approches tournées vers la subjectivité des individus. Le dynamisme du développement des psychologies, sociale et cognitive, va pousser les travaux scientifiques à donner de plus en plus d'intérêt à la fois aux interactions entre les individus et leurs environnements, ainsi qu'à la valeur que les individus portent à ces interactions. L'expérience biographique et contextuelle au sein d'un domaine scolaire et professionnel donné devient le support réflexif d'émergence

des déterminants de la construction des choix d'OSP. Dépassant la simple *activation* initialement prônée par Super (1959), ou la projection cognitive de soi au sein d'un domaine professionnel envisagé, le développement socioprofessionnel de soi à plus long terme est alors relié aux représentations d'un soi en interaction avec son environnement expérientiel et à la valuation de ces interactions par l'individu lui-même. Choisir avec motivation un domaine socioprofessionnel et non plus seulement un métier, de façon autonome et stratégique, c'est-à-dire consciente et réfléchie, s'envisage alors au travers d'un choix orienté tout autant par la perspective d'*être* que de *faire* son métier (Osty, 2003). C'est donc en tout logique que les courants développementaux, interactionnistes et cognitifs de la psychologie sociale se rejoignent au sein d'une éducation relative à orienter l'individu vers sa propre réalisation et le développement de soi.

Cette éducation à la maîtrise des processus décisionnels par le sujet-décideur lui-même, au travers du pouvoir d'agir de sa proactivité (son action sur son environnement source de réaction de ce dernier en retour), va profondément transformer l'approche du conseil de carrière au bénéfique, notamment, d'une nouvelle forme de diagnostic en orientation. Toujours dans la perspective de l'efficacité autorisée par l'attention donnée aux interactions, l'utilisation des *batteries de tests* en tant qu'instruments d'évaluation va être remise en question au profit d'une approche collaborative et constructive du conseil et de l'accompagnement. Les tests proposés sont jugés alors comme une *répartition* des individus au mieux des possibilités existantes dans une réalité sociale définie par un contexte proche, qui produisent un savoir sur l'individu, sans révéler pour autant le sens donné à la situation par l'individu sondé (Guillon, Olry & Loarer, 2013). Cette absence d'éclairage de la signification des processus en jeu par l'individu lui-même est alors perçue comme la source de multiples biais impactant l'efficacité des temps du conseil en orientation et du processus d'accompagnement individuel à l'orientation individuelle. En cas d'emprise externe, par exemple, la personne peut être amenée à exprimer des réponses conformes à ce que l'on attend d'elle, socialement désirables, pourtant parfois très éloignées des dimensions de son vrai soi. Les interactions avec l'environnement social (pressions, encouragements), mais aussi la relation à l'environnement physique (la compétence ou les expériences réussies), peuvent être des biais empêchant le conseil d'éclairer les valeurs personnelles plus profondes et signifiantes d'une identité de soi professionnelle ou sociale. Pour Super (1958, p. 534), « les interactions de l'éducation à l'orientation, quelles que soient leurs formes, doivent permettre de stimuler l'exploration de soi en lui exposant des aspects de soi dont il ne s'était pas bien aperçu ». Dans le cadre de l'OSP, le choix et

l'interprétation d'un test, par exemple, doivent s'envisager dans la perspective de l'accompagnement d'une demande ou d'une attente relativement précise d'informations de la part du décideur. Que cette dernière concerne son soi ou l'environnement au sein duquel il évolue ou va évoluer, qu'elle apparaisse clairement conscientisée ou en arrière-plan de la démarche, c'est, in fine, le sens qui va être donné par le décideur lui-même aux informations qui émergent de ce temps de conseil ou d'accompagnement qui va l'autoriser à se sentir en mesure à la fois de signifier sa position, ainsi que de l'utiliser pour s'orienter. La perspective capacitaire d'être en mesure d'agir pour l'orientation de soi, par ailleurs indispensable à la valorisation d'une décision d'orientation autonome, est mise en perspective, ou au service, de l'expression des valeurs plus profondes de soi. L'interaction éducative en orientation vise alors l'éclairage et l'articulation de subjectivités multiples, relevant tout autant de la compétence de soi en contexte, de l'expression de valeurs profondes à plus long terme ou encore de la mise en perspective de ces deux dimensions.

1.3.4 L'auto-orientation éducative : un processus réflexif et autonome d'intégration des subjectivités

L'objectif du conseil en orientation en ce début de XXI^e siècle est décrit par Blanchard et Soidet (2013) comme une aide concernant à la fois la prise de décision relative à une formation ou à une profession, ainsi que sa mise en œuvre. Si les pratiques sont aujourd'hui diverses et dépendantes principalement des cultures, des cadres institutionnels, des types de publics et des situations socio-économiques des pays, « elles ont toutes pour objectif l'aide au choix scolaire et professionnel [autonome] et à la prise de décision [itérative] » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 333). Le consensus contemporain porte sur un accompagnement éducatif à la détermination autonome et réflexive de soi, ainsi qu'à son transfert au gré des contextes socioprofessionnels de vie.

Le principe qui fonde ces actions est celui du développement de l'autonomie de l'individu : c'est la personne concernée qui effectue ses propres choix ; l'aide qui lui est apportée vise à lui permettre de prendre des décisions plus réfléchies. (Guichard, Forner & Danvers, 1993, p. 10)

La résolution du conseil européen du 24 novembre 2008 définit les pratiques d'orientation « tout au long de la vie » et indique que :

L'orientation, en tant que processus continu, permet aux citoyens [...] de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi, et de gérer leur parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et ces compétences [...] nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière.

En France, la loi du 24 novembre 2009 (article L6111-5) issue de cette résolution et relative à l' « orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » précise que :

Peuvent être reconnus comme participant au service public de l'orientation tout au long de la vie, des organismes qui proposent [...] à toute personne, un ensemble de services lui permettant de bénéficier de conseils personnalisés afin de pouvoir choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adaptée à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société de l'économie et de l'aménagement du territoire...

La position aujourd'hui prioritaire du terme d'aspirations sur celui d'aptitudes incarne cette évolution historique, scientifique et institutionnelle de la construction de cette conception contemporaine de l'OSP. Même si le versant français de l'OSP issu de la *guidance* (le souci de maintenir la stabilité socio-économique nationale) s'incarne toujours au sein de cette vision globale de l'OSP, l'éclosion continue d'éléments intrinsèques relevant de la volonté propre des individus (telles les aspirations) guide l'analyse et l'accompagnement contemporains en orientation. Et ce prisme conatif d'expertise des processus décisionnels influence logiquement le déploiement des pratiques de l'orientation. En orientant la perspective du *bon choix* vers celle d'un choix libre et autodéterminé à construire par l'individu lui-même au moyen de l'analyse accompagnée de ses interactions biographiques et contextuelles, l'expertise psychologique, sociale et cognitive de la construction de cette décision oriente nécessairement son référencement vers les approches motivationnelles de la psychologie sociale et cognitive (valeurs données aux objectifs ou aux actions qui motivent l'individu à choisir de s'orienter, par exemple). Car cet accompagnement [à l'orientation] « se réfère à la fois à des conceptions psychologiques du fonctionnement de la personne [les processus sociocognitifs] et aussi - dans la mesure où le choix professionnel fait partie des choix de vie les plus importants - à des options philosophiques et éthiques [la dimension de valeur, eudémonique par exemple] relatives à l'activité humaine de prise de décision » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 336).

1.3.4.1 Éduquer tout au long de la vie : l'influence de la formation des adultes

Cette perspective d'une orientation *tout au long de la vie* institutionnalisée au cours de ces deux dernières décennies doit pourtant ses origines à un tournant socio-économique majeur de la fin du XX^e siècle : la nécessité de former des adultes par suite de l'explosion du chômage au cours des années 70 (le chômage passe en effet d'un peu plus de cinq cent mille chômeurs en 1974 à plus d'un million en 1977). Telle la mobilisation des approches et processus psychologiques par la pédagogie des apprentissages au cours du siècle dernier, notamment pour tenter de faire face aux problèmes engendrés par la massification de l'enseignement scolaire, cette dynamique socio-économique fait émerger l'idée qu'un accompagnement de carrière tourné vers l'autonomisation des processus pourrait, lui aussi, être bénéfique à la situation. Cette perspective va avoir notamment comme conséquence un renforcement institutionnel des actions de formation et d'orientation mises en œuvre par les associations et agences en charge d'orienter les adultes vers l'emploi (APEC pour les cadres, ANPE pour l'ensemble de la population des travailleurs). Les centres interinstitutionnels de bilan de compétences créés en 1991 (le bilan de compétence étant aujourd'hui intégré au Compte Personnel de Formation, ou CPF, créé en 2014 dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle et continue) sont un exemple des actions publiques menées à l'époque dans le champ de l'orientation des adultes. Et cette organisation influence, encore aujourd'hui, l'organisation de l'accompagnement institutionnel des travailleurs. Mobiliser les origines de l'histoire de la formation et de l'orientation des adultes en France demanderait une étude bien plus poussée (voir Chartier, 2003 ; ou encore Blanchard, 2010, à ce sujet). Mais de manière non exhaustive, et pour ce qui intéresse ce travail, ses origines se situent au sein du travail entamé par le Centre d'Étude et de Recherches Psychotechniques (CERP) créé en 1938. Dirigé par Faverge (psychologue et mathématicien), il a été « le siège, pendant une vingtaine d'années, d'une activité scientifique intense qui a largement débordé le cadre de l'AFPA... [Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes, 1949] » (Chartier, 2003). La doctrine de Faverge à l'époque, pour le volet orientation de la formation dédiée aux adultes, repose sur l'idée pragmatique première de « fournir une aide à la décision pour l'admission dans une formation en estimant objectivement les chances de réussites du demandeur ». La spécificité de ce courant qui intègre, pour autant, des « pratiques d'orientation professionnelles précoces... », réside dans le fait que « la relation d'accompagnement peut parfois se dérouler sur une période de plusieurs semaines (bilan de compétences), voire de plusieurs mois. » (Blanchard & Sontag, 2004, pp. 27-51). Ce

développement nécessaire à l'époque de l'orientation des adultes n'est pas étranger à la continuité de l'orientation institutionnalisée connue aujourd'hui. Cette orientation initialement professionnelle va, en effet, petit à petit intégrer la perspective scolaire et professionnelle contemporaine, au moyen du rapprochement des structures et lieux de formation qui deviendront communs au gré des dispositifs législatifs et des passerelles multiples mises en place entre les formes et les statuts des formations (initiale, par apprentissage, continue). On note à ce titre que les lois relatives à l'orientation promulguées dernièrement et qui régissent le monde du travail et celui de la formation se retrouvent réunies au sein d'un cadre législatif commun, qui régit la formation à « la liberté de choisir son avenir professionnel » (2018) « tout au long de la vie » (2009). Par ailleurs, en partageant leurs approches théoriques, celles qui font de ces orientations multiples (scolaire, professionnelle et des adultes) leurs objets de recherche, « il apparaît de plus en plus que les représentations de ce que les individus [jeunes et adultes] pensent, ressentent ou croient à propos d'eux-mêmes font partie des régulateurs les plus puissants de beaucoup de comportements » (Monteil & Martinot, 1991, p. 59, cités par Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 55). En mobilisant des approches théoriques identiques ou proches à celles expertisant les conduites des générations qui les suivent, l'étude de ces comportements d'adultes en réorientation professionnelle s'est avérée révéler des déterminants et schèmes, eux-aussi identiques ou proches de ceux qui influencent les processus psychologiques d'une orientation première ou plus scolaire. Le choix autonome finalisé, exprimé et opéré par le sujet est aussi posé comme un acte résultant d'une volonté individuelle (volitionnel). Il exprime aussi l'aboutissement d'un processus individuel qui relève du champ des psychologies sociocognitives et conatives.

1.3.4.2 L'auto-orientation éducative de soi : un processus conatif

La tâche essentielle du conseiller-psychologue consiste à suivre le processus par lequel l'enfant prend connaissance de lui-même et du monde, à comprendre comment il se perçoit lui-même dans son milieu actuel et à analyser quelle image il adopte dans le futur (Guillon, Olry & Loarer, 2013). Tel que Piaget et Vygotsky l'explicitaient déjà chacun à leur manière à l'époque, les interactions de l'enfant avec son milieu et les intégrations dont il est le lieu expliquent ses réactions et ses choix (Blanchard & Huteau, 2014 ; Reuchlin, 1968). Et comme en contexte d'apprentissage, c'est seulement en agissant sur ce processus et ses schèmes psychocognitifs que l'acte pédago-éducatif peut espérer exercer une influence véritable sur l'individu qui doit apprendre à s'orienter aujourd'hui et pour demain, au sein de multiples

contextes expérientiels de vie. Pour Blanchard et Huteau (2014) cette perspective intégrative des subjectivités signifiantes déjà approchée par Reuchlin (1968) est nécessaire à l'étude des dynamiques et processus de l'OSP. En sous-estimant la capacité d'agir des décideurs, c'est la pertinence des conceptions qui s'érode et accroît alors la difficulté d'expliquer et de comprendre *Pourquoi* [ou *pour quoi* selon cette étude] *les gens font ce qu'ils font* (Deci & Flaste, 2018, titre de l'ouvrage).

À l'origine, le courant de la motivation autodéterminée envisage que l'individu soit en mesure d'agir au quotidien par sa capacité à appréhender, intérioriser, puis intégrer à son soi (processus d'internalisation) les contraintes auxquelles il se voit confronté au gré de son expérience de vie (Deci & Ryan, 1984). Influencée par l'approche eudémonique de l'autodétermination de la psychologie motivationnelle (Deci & Ryan, 1985), l'analyse des processus d'orientation a intégré logiquement, au cours de son histoire éducative plus récente, cette perspective psychologique de la motivation humaine. L'individu autodéterminé voit ses choix orientés par la construction proactive et autonome de soi, de nature développementale et de croissance, par opposition aux simples perspectives réactives aux actions de son environnement, ou à la recherche de satisfaction hédonique reliée au bien-être d'un moment de vie (Diener, 1984). Cette perception conscientisée d'être à l'origine des choix qui impactent son quotidien de vie, est issue de cette internalisation conceptualisée au sein d'un processus intégratif qui amène l'individu à faire siennes, pour les mettre au service de ses objectifs individuels (tels des points d'appui, des forces ou des leviers d'actions), les influences sociales auxquelles il se voit soumis par un contexte expérientiel (Deci & Flaste, 2018). C'est donc attentif (et en souci) de son environnement, de ses autrui, de leurs réactions comme de leurs influences (rétroactions perçues), et pour les appréhender afin de mieux les autodéterminer par la suite (de les faire siennes), que l'approche autonome (ou autodéterminante) de l'orientation éducative envisage l'éducation à l'auto-orientation comme heuristique. Elle l'est pour elle, en premier lieu, car elle se pose naturellement au service d'une acquisition volontaire et d'un transfert autonome des processus, en référence aux principes psychologiques des apprentissages (Crahay, 2010). Tel un agent social (Deci & Flaste, 2018) motivé par sa capacité perçue à prendre en charge (Deci & Ryan, 1985) les éléments des situations ou contextes socioprofessionnels qu'il se doit d'autodéterminer pour choisir de s'orienter (ou choisir d'orienter positivement son soi), cette orientation du soi perçue motivationnelle s'envisage, elle aussi (auto-) éducative, pour sa perspective envisagée qu'il soit en mesure, finalement, *de faire quelque chose de ce que l'on a fait de lui* (Sartre, 1945). En posant idéalement l'individu

pleinement autodéterminé, l'accompagnement auto-orientant se pilote tout autant par des objectifs plus proximaux (des buts à court terme reliés à l'efficacité des actions), que par ceux plus distaux (des buts à long terme relatifs au respect de valeurs profondes d'un idéal de soi), ainsi que par l'articulation motivationnelle de ces deux dimensions. À l'image des finalités majeures de l'acte éducatif (libérer et intégrer selon Reboul, 1989), l'agent social est entendu idéalement en mesure d'agir et de se sentir, en conséquence, à la fois à l'origine de ses comportements (dimension de ce qui libère), ainsi que pleinement en résonance avec autrui (dimension de ce qui intègre). Ces intersubjectivités (ou perceptions et évaluations de soi et d'autrui) signifiantes et agissantes se trouvent aujourd'hui pleinement repositionnées au premier plan des prédicteurs heuristiques d'une orientation constructive réussie de soi plus large et à plus long terme. Elle s'inscrit pour Chartier (2022, p. 97) dans une « démarche plus ambitieuse, car son objectif n'est pas de répondre à des questions précises et fréquentes en orientation de type quelle formation choisir ? » Elle questionne, au contraire, dans une vision « humaniste [...] comment orienter ma vie [...] vivre une vie réellement humaine » (Chartier, 2022, p. 101).

1.3.4.3 L'éducation à l'auto-orientation contemporaine : apprentissage et transfert de l'auto-évaluation réflexive

En tant que facteurs d'influences des processus psychologiques qui mènent l'individu vers l'expression comportementale de sa décision (Guimond, 1954, cité par Cadet & Chasseigne, 2009), les motivations individuelles déterminent la construction de ce que Cadet et Chasseigne (2009) qualifient de *choix objectif d'intensité subjective*. Pour Chartier (2022, p. 92) les derniers travaux scientifiques de la psychologie de l'OSP « proposent de se centrer davantage sur la singularité des personnes » et sur « le sens qu'elles souhaitent donner à leur existence ». Dans une approche résolument (socio)constructiviste, la recherche envisage que l'expérience et l'interaction soient les premières sources d'éclosion d'un potentiel à exploiter qui (en grossissant quelque peu le trait) n'existeraient pas en tant que telles chez l'individu. À ce titre, Chartier (2022, p. 96) caricature le courant du *life design* (Guichard, 2008), emblématique de ce nouveau paradigme constructiviste des approches et pratiques de l'orientation, en déclarant que dans cette perspective : « on pourrait dire que rien n'existe réellement, car tout est à créer ». Pour Guichard et Huteau (2006a, cités par Chartier, 2022), cette réflexion sur la construction de soi déjà visée par l'éducation développementale s'élabore à partir : des caractéristiques des contextes sociaux ; des interactions pro et réactives que les individus entretiennent avec ces

derniers ; ainsi qu'à partir des interlocutions et des dialogues internes de ces individus à expliciter. L'étude de la co-construction du processus d'orientation des sois plongés en contextes doit aujourd'hui prendre en compte, au travers des subjectivités des sujets à accompagner, l'ensemble de ces déterminants psycho-socio-cognitifs en jeu. Pour Guichard (2006, 2008), c'est au travers de ces *Formes Identitaires Subjectives* (FIS) à éclairer, ces idéaux typiques de sois dynamiques et en interaction avec leurs contextes sociaux changeants, que l'accompagnement peut encourager ce processus dynamique qui permet de *se faire soi*, tel « ce système personnel et dynamique de toutes les représentations de soi en interaction » (Chartier, 2022, p. 96). Concrètement, c'est aujourd'hui l'analyse de l'anticipation ou de la conscientisation projective de ces FIS qui permet à l'accompagnement de viser les moyens efficaces et réalistes sur lesquels l'individu pourra s'appuyer, ou pour lesquels il souhaitera se former pour voir ses attentes satisfaites ou ses objectifs atteints. Et l'enjeu de ce que Guichard (2008) nomme le *life designing tout au long de la vie*, ou « la construction de l'orientation de sa vie » selon Chartier (2022, p. 96), reste encore guidé aujourd'hui par ses finalités démocratiques et de justice sociale, celles d'une éducation positive, de croissance, émancipatrice et intégrative. Pour Chartier (2022, p. 96), aider une personne en orientation revient aujourd'hui à développer sa réflexion sur « les caractéristiques de sa situation actuelle et à aborder des contextes futurs souhaitables ». Ressort de ce propos une forme d'injonction à prendre en compte les dimensions subjectives de cette projection de soi en contexte futur, au travers notamment de cette perspective subjectivée du potentiel que peut représenter pour le développement de soi un environnement (contexte) visé par l'occurrence d'un choix d'OSP. Concernant la pratique qui découle de cette approche psychologique contemporaine de l'accompagnement en orientation, Savickas (2019, p. 64) précise que ce « nouveau modèle général d'intervention professionnelle implique une construction, une déconstruction, une reconstruction et une co-construction, qui dirige l'action vers le monde réel ». L'individualisation de cet accompagnement au travers d'un travail sur les subjectivités relatives aux contextes présents et à venir pour soi, issues d'éléments expérientiels subjectivés des parcours de vies passés et projetés, aide « les personnes à développer leur adaptabilité, leur narrativité et leur activité » (Chartier, 2020, p. 99).

C'est donc vers un parcours construit jusqu'alors, et à construire pour l'avenir, par et pour un sujet, et tout au long des contextes de son parcours de vie avec lesquels il entretient des interactions signifiantes, que la formation réflexive et autonome doit s'incliner. En visant les moyens du soi et leur efficacité à servir ses objectifs qu'il valorise, ce nouveau paradigme

encourage la réflexivité sur l'expérience vécue et anticipée, qu'il décrit comme primordiale à l'auto-efficacité nécessaire à la construction des choix motivés et réussis. Mais pour Chartier (2022), ce courant réflexif des subjectivités très ancré, à l'origine, à l'approche qualitative, réflexive et interactionniste du conseil, gagnerait à se rapprocher, aussi, des pratiques psychométriques. À condition que cette dernière invite les sujets à la pratique de l'auto-évaluation réflexive, au travers d'outils actualisés, elle peut heuristiquement permettre l'engagement des sujets dans une forme d'introspection de l'expérience passée et attendue de soi. Face à des populations pour lesquelles la réflexivité ou la conscientisation peuvent être plus tardives (les élèves des filières technologiques ou professionnelles, par exemple) et pour lesquelles l'utilisation d'une interface numérique de dialogue ou d'échange pourrait faciliter l'enrôlement pédagogique d'une séance d'accompagnement à l'orientation, la mesure quantitative guidée et accompagnée pourrait faciliter une interaction initiée par des résultats entendus comme base de dialogue d'une réflexion à co-construire. Elle pourrait aussi être à l'origine d'une première étape d'engagement vers un accompagnement à l'orientation réussi de groupes « tels des dispositifs de restitution des résultats qui soient de réelles situations de communications » (Chartier, 2022, p. 112). La mixité des méthodes, où une pratique d'accompagnement tournée vers l'apprentissage de la réflexivité à propos des subjectivités partagées s'avérerait initiée par la passation de tests autorapportés, reste à ce jour une perspective qui pourrait s'annoncer heuristique sur le terrain, ainsi que pour la recherche en orientation à plus long terme (Chartier, 2022). En utilisant l'approche quantitative comme un accès à ces *réalités encapsulées* des populations qui évoluent au sein de ces contextes d'apprentissage-orientation, telle une forme d'outil révélateur de ces intersubjectivités agissantes des processus d'OSP, le test autorapporté (ou son échelle de mesure) pourrait s'avérer à l'initiative d'interactions mobilisées, traditionnellement, au sein d'une recherche plus qualitative.

1.3.4.4 Enjeux éducatifs et pédagogiques contemporains de l'OSP

Au travers du volet de rénovation de la voie professionnelle de la loi ORE (2018) et de son application (2019), ce sont les dernières avancées des travaux scientifiques de la psychologie de l'OSP qui s'incarnent, sur les traces de celles plus anciennes qui ont permis leur révélation. Certaines de ces perspectives se retrouvent en effet concrètement intégrées aux référentiels de formation, notamment au sein du cadrage institutionnel des programmes d'éducation et de formation actuels. Les Annexes 8a et 8b présentent ces « repères et ressources

pédagogiques à destination des équipes pédagogiques » issus des directives institutionnelles et destinés à la mise en œuvre de ces nouveaux temps pédagogiques dédiés à l'accompagnement éducatif de cette capacité orientante à acquérir. Ces référentiels visent en priorité l'acquisition des capacités à « s'auto-évaluer » (Axe 1 ; Fiche 1 de l'Annexe 8a) et à « développer et renforcer son autonomie et sa prise d'initiative » dans la perspective d'une valorisation des « compétences professionnelles et transversales », au service de la réflexion sur soi et de l'argumentation de ses choix (Axe 1 ; Fiche 6 de l'Annexe 8b). Tournés vers l'apprentissage-transfert de l'autonomisation de cette réflexivité relative aux interactions des sois en contextes multiples de vie, sociale et professionnelle, ils soulignent cette capacité relative à la mobilisation de ces subjectivités agissantes des contextes. Mais ces injonctions institutionnelles qui s'inscrivent dans la droite ligne des dernières avancées de la recherche en OSP rendent aussi concret et prioritaire l'accompagnement des équipes pédagogiques vers ces nouvelles orientations, très scientifiques, à mettre en œuvre sur le terrain éducatif de la formation. Car elles visent la nécessité de penser des pratiques, des moyens et des outils pédagogiques innovants qui restent encore aujourd'hui à construire pour mettre en œuvre cette perspective d'auto-évaluation réflexive de soi, à appliquer au sein des contextes collectifs de formation. Et tels les *nouveaux orienteurs* du siècle dernier, les enseignants d'aujourd'hui positionnés en charge de ces nouvelles missions d'éducation et de formation à l'auto-orientation se voient confrontés à des nécessités pédagogiques très concrètes. Rapprocher ces équipes des théories et pratiques scientifiques qui ont initié cette situation et qui sont à l'origine de l'exercice de leurs nouvelles missions s'avère donc, encore aujourd'hui, toujours aussi impérieux. Parmi ces nécessités, celles d'accompagner le développement et l'analyse de pratiques efficaces relatives à l'accompagnement à l'orientation à mener en groupes, qui permettent notamment de faire face aux situations collectives du monde de l'éducation et de la formation scolaire choisie aujourd'hui par l'institution pour diffuser ces avancées scientifiques de l'OSP, restent une priorité. Dans la droite ligne des derniers propos de Chartier (2022) qui envisage le potentiel heuristique d'une approche plus quantitative (psychométrique) pour l'avenir de l'OSP, l'accompagnement des équipes pédagogiques à la mise en œuvre de l'auto-évaluation réflexive auprès de leurs apprenants-décideurs, s'avère aussi une nécessité. Et cette pratique de l'auto-évaluation réflexive et révélatrice d'un contenu intersubjectif à mobiliser pour s'orienter adopte aujourd'hui une posture novatrice au sein de ces contextes éducatifs d'OSP. Tel que Chartier (2022) le propose, questionnaires et échelles de mesure deviennent alors, sur le modèle de l'explicitation de l'entretien d'orientation, sources de révélations de ces interactions subjectives reliant le soi à ses contextes futurs de développement, au sein d'une projection autoréflexive de

soi orientée, et orientante. Au travers de ces intersubjectivités mobilisées et discutées, elle rapproche alors les sujets de cette objectivité co-constructive visée. Cette perspective à la fois théorique et empirique de l'auto-évaluation dédiée au contexte éducatif d'accompagnement à l'orientation initie ce rapprochement envisagé heuristique entre l'OSP et une psychométrie fonctionnellement revisitée (mobilisation de l'outil de mesure comme initiateur de la réflexivité sur soi nécessaire pour s'orienter). En ce sens, il tend à participer à l'accompagnement nécessaire de ces nouveaux orienteurs qui souhaitent transférer au sujet cette compétence relative à *savoir-penser, -dire, -faire*, pour in fine *savoir-être* l'objet-choix de cette orientation.

Les Annexes 9a et 9b sont respectivement extraites des référentiels et programmes de formation des voies professionnelles de l'Éducation nationale et de l'Enseignement agricole du MASA. Elles permettent d'entrevoir une exemplification du cadrage formalisé de cette éducation à l'orientation appliquée en contextes éducatif scolaire et professionnel. Elles montrent notamment l'absence de rattachement de ces heures d'accompagnement à l'orientation, à une discipline ou une matière traditionnelle de l'école. Ces extraits indiquent aussi que les grilles horaires des référentiels envisagent une autonomie dans l'affectation *locale* (niveau établissement) de cet *enseignement à l'initiative de l'établissement*, envisagé *non affecté* (non disciplinaire) et dispensé au sein d'*heures transversales* de ces référentiels. L'approche adisciplinaire du cadrage de cet accompagnement formalisé découle logiquement de la nécessité toute scientifique, à l'origine, de mener une analyse pensée comme différentielle, au sein d'un cadre pluri, voire transdisciplinaire. Or, sur le terrain, on relève parfois l'absence de formation initiale et parfois continue des enseignants aux sciences de l'orientation, alors même que ces dernières peuvent s'avérer très éloignées des disciplines qu'ils enseignent au quotidien. L'affectation de ces heures transversales se fait le plus souvent au sein des missions des professeurs principaux déjà réparties, organisées et mises en œuvre sur le temps imparti et dédié à cette activité. En pratique, la répartition de ces heures s'organise donc bien souvent au niveau établissement, selon des fonctions, des volontés, des affinités, voire au pire, des contraintes locales ou au mieux, des compétences reconnues localement et disponibles pour l'année scolaire en cours. Pour autant, ces temps d'éducation à l'orientation ou d'accompagnement et de conseil multiformes (individuels, collectifs, en présentiel ou en distanciel, synchrones ou asynchrones) incarnent cette « individualisation du temps de formation » et cette « aide à la réussite du projet individuel de l'élève » (DGER-MAA, 2022). Malgré une volonté institutionnelle naissante et concrète de formation continue des personnels enseignants issus, pour beaucoup, de formations initiales disciplinaires traditionnelles

(scientifiques ou littéraires), ces derniers restent encore, globalement, très majoritairement étrangers aux avancées scientifiques de la recherche en OSP. Dans ces conditions, on peut craindre que le questionnement réflexif et relatif à l'accompagnement et à ses pratiques en contextes porte et s'incarne, à nouveau, tout aussi naïvement que logiquement sur et dans la recherche adéquationniste d'un métier pour soi. Malheureusement, l'histoire de la psychologie appliquée à l'orientation montre que découle trop souvent de cette perspective d'accompagnement extrinsèque (ou contrôlée) une orientation limitante déterminée par des profils académiques vides de sens et référencés à une gestion technico-économique qui l'est tout autant, alors que les enjeux premiers restent humains, psychologiques et sociaux. Dès lors, c'est vers la recherche scientifique que se tournent les praticiens curieux et déterminés. Car conscients de l'apprentissage-transfert de l'auto-orientation éducative qu'ils doivent mettre en œuvre, ils attendent de cette recherche qu'elle soit en mesure de leur fournir approches théoriques et méthodologies qui leur permettraient de guider leurs pratiques pédagogiques en contextes éducatif et de formation, au service de cette mission démocratique et humaniste qu'ils embrassent. Ce champ relativement jeune de l'OSP, aujourd'hui influencé par l'approche d'une psychologie scientifique positive, motivationnelle et développementale qui l'est tout autant, rentre en résonance avec les attentes humanistes et démocratiques du monde de la recherche et des praticiens de l'éducation, de la formation et de l'orientation. Le champ de l'orientation a toujours été un catalyseur du rapprochement heuristique et signifiant de ses avancées scientifiques théoriques et empiriques, qu'elles soient déductives ou plus inductives. Adaptant ses méthodes au gré de ses objets de recherche afin de les expliquer plus et les comprendre mieux, ou encore s'institutionnalisant pour mieux se déployer, le champ de l'OSP reste encore aujourd'hui dans le souci de se « diversifier afin de s'adapter au plus près aux besoins de publics différents [...] afin que chaque citoyen, chaque citoyenne puisse exercer ses droits à l'orientation tout au long de la vie, quel que soit son contexte » (Chartier, 2022, p. 112).

1.4 Les défis éducatifs et pédagogiques de l'OSP

Pour mémoire, la *guidance* « désigne [en France] l'ensemble des actions mises publiquement en place par des décideurs en charge ou en préoccupation d'orientation » (Olry, 2013, p. 25). Elle recouvre les activités de l'État, des régions, des collèges et des associations qui organisent et fluidifient la circulation des informations et son accès aux personnes qui sont désireuses de s'orienter (réglementations, documentation, salons, rencontres). Pensées à l'origine à un niveau social (versus individuel), certaines formes de *guidance* pratiquées

aujourd'hui peuvent pour autant prendre une forme relativement proche de celle du *counseling* originel. Plus proches de la vision anglo-saxonne du terme, elles se rapprochent de ce que Limoges (2002, cité par Danvers, 2009, p. 20) identifie comme des « traits d'accompagnement [...] du compagnonnage, entraînement (coaching), parrainage, tutorat ou mentorat ». Envisagée aujourd'hui comme une méthode active d'accompagnement, elle est décrite comme en mesure de guider plutôt que de diriger, de proposer des voies, sections ou filières. Restant éloignée pour autant d'une clinique propre à certaines formes de conseils très psychologiques (ou de la version très française du *counseling*), cette forme de *guidance* à la française (plus psychologique) s'envisage comme un accompagnement réalisé par des travailleurs sur autrui (Dubet, 2002). On relève à ce titre une certaine forme d'équivocité propre au terme français de *guidance*, lorsque l'OCDE (2004, cité par Danvers, 2009, p. 20) souligne la dimension d'intérêt social d'un accompagnement qui « participe à l'affermissement des liens sociaux en permettant aux individus et aux collectivités d'agir dans le développement de projets personnels et professionnels ». Toujours pour mémoire, le *counseling* concerne les activités « pensées, mises en place et réalisées à la demande de personnes qui souhaitent une aide pour leurs projets personnels et professionnels » (Olry, 2015, p. 25). Ces activités découlent d'abord d'une interaction volontaire, d'une recherche d'aide et de soutien pour clarifier et signifier une dynamique qui confronte l'individu à de multiples atouts et contraintes de dimensions tout autant biographiques que contextuelles. Individuelles ou collectives, les activités de *counseling* sont des « interactions continues [...] prenant pour cible privilégiée les problématiques relatives à la carrière... » (Whiston & Oliver, 2005, cités par Olry et al., 2015, p. 26). Plus encore que cette nouvelle forme de *guidance* contemporaine française, ce *counseling* s'avère déterminé par le niveau de développement socio-économique des sociétés et des citoyens, respectivement en capacité de mettre à disposition pour tous ou de disposer pour soi des moyens pour cette aide individualisée. Mais à l'instar de la perspective évolutive de cette *guidance* française de plus en plus individuelle, le *counseling* s'envisage aujourd'hui en France au sein d'une perspective psychocognitive de plus en plus sociale. En s'orientant vers la prise en compte des subjectivités et de leurs influences (Chartier, 2022), il tend aujourd'hui à s'ouvrir à leurs interactions co-constructives de l'orientation des sois socioprofessionnels individuels en contextes. Dépasant le questionnement intra-individuel d'un conseil clinique, il interroge le développement de soi à travers une approche interactionniste et co-constructive d'accompagnement. Il révèle alors tout l'intérêt à donner aux contextes sociaux proches du décideur et à la prise en compte de ses influences sur l'autodétermination des processus orientant. Il porte à voir au sein de cette perspective nouvelle une détermination conjointe auto- et hétéro-référencée des processus

d'orientation à mener par soi et en contextes, tel le modèle d'une régulation intégrée de la motivation, de référencement, tout autant égo- qu'allo- centré (Heutte, 2019), et souligné comme caractéristique des processus motivationnels qui s'exercent en contextes éducatifs institutionnalisés. Cette psychologie sociale et cognitive constructiviste d'un accompagnement à la capacité à s'auto-orienter questionne les inférences modelantes des interactions entre les personnes (les apprenants-décideurs) et leurs environnements (les contextes d'apprentissage-orientation), ou les intersubjectivités en jeu et leurs influences déterminantes des comportements décisionnels d'OSP. En glissant du sujet à ses environnements pour l'un, et des organisations ou structures à leurs individus pour l'autre, les activités du conseil s'élaborent aujourd'hui à partir d'interactions constructives, et celles de l'accompagnement au travers d'outils et de dispositifs guides (Olry et al., 2015). Suivant les transformations sociales, économiques et technologiques étudiées par les sciences de l'éducation, de la formation et de l'orientation, les directives ministérielles encouragent le développement et diffusent la mise en œuvre de cette nouvelle forme groupale de *counseling* (par opposition au conseil individuel hautement personnalisé *one to one*). Mais ces applications voulues aujourd'hui sur le terrain nécessitent pour autant un accompagnement fort autour d'un questionnement réflexif au sujet, notamment, des liens entre approches théoriques et pratiques, si elles veulent révéler toute leur efficacité. La loi d'Orientation et de Réussite des Étudiants (ORE, 2018) adresse à ce titre un message fort au monde scolaire et professionnel et à ses pratiques à mettre en œuvre, lui rappelant que c'est « la construction méthodique et plurielle du sens de la situation qui fait problème, une élaboration fondatrice d'une action réfléchie qui fait sens, responsable, autonomisante et développementale ». Sur le terrain, enseignants, professeurs principaux, CPE ou adjoints de direction des établissements en charge de la formation initiale scolaire ou par apprentissage questionnent aujourd'hui activement ces perspectives d'approche et leurs modalités de mise en œuvre de ce type d'accompagnement à l'orientation, éducatif, scolaire et professionnel.

Évoquée en amont, l'une des premières missions rémunératrices des enseignants en France depuis 1989 et la loi d'orientation sur l'éducation (dite *Loi Jospin* et adaptée par le décret du 22 août 2021 concernant la création de la mission d'enseignant référent du second degré) est l'information et le suivi de l'orientation des élèves. La circulaire parue au Bulletin officiel du 11 octobre 2018 réprecise les quatre missions des professeurs principaux des collèges et lycées, dont celle d'orientation. Cette dernière vise à la fois « la responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information » sur les métiers, la coordination de

« l'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré », ainsi que la contribution, lorsque la situation de l'élève le nécessite, à la « mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission ». Au travers de ces missions, l'action éducative enseignante doit tout autant organiser « la découverte du monde économique et professionnel de l'élève [...] en lien avec la région dans le cadre de ses nouvelles compétences en matière d'information sur les formations et les métiers », que coordonner « pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'Éducation nationale ». Pour le collège, la circulaire du 11 octobre 2018 indique que :

Dès la classe de troisième, le professeur principal conduit des entretiens personnalisés d'orientation en associant, en tant que de besoin, les psychologues de l'Éducation nationale et les autres membres de l'équipe éducative [...] Ceux-ci permettent de mieux construire le parcours d'orientation des élèves, y compris pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de leurs résultats scolaires et de leurs souhaits d'orientation ainsi que ceux de leur famille.

Pour le lycée professionnel,

le professeur principal accompagne l'élève dans la construction de la suite de son parcours, que ce soit en vue d'une insertion professionnelle immédiate ou d'une poursuite d'études. À cet effet, en coordination avec l'équipe pédagogique et avec le psychologue de l'Éducation nationale, il l'aide à la formalisation de ses compétences, connaissances et motivations en fonction de son projet.

Ce récent cadrage (adapté en 2018, puis redéfini en 2021) des activités éducatives des enseignants et professeurs principaux du secondaire exemplifie cette synthèse contemporaine de la dualité des approches et fonctions initiales de l'orientation en France : entre une *guidance* différenciée centrée sur l'individualisation des parcours et un *counseling* élargi au social et à ses interactions. Se dessine alors un partenariat à renforcer avec les régions pour la mise à disposition de l'information sur les formations pour que l'apprenant s'intègre et un collectif de travail à construire et à animer avec les *Psy EN* pour qu'il s'autonomise. Les applications de cette nouvelle forme scolaire et professionnelle d'une orientation éducative riche et complexe pensée hier par la recherche, et visée aujourd'hui par l'institution en contextes éducatifs, reste encore cependant à inventer pour la mettre en œuvre sur le terrain. Mais elle pourrait bien mener le champ de l'OSP à élaborer une forme d'accompagnement synthétisé et intégratif des

approches originelles de la *guidance* et du *counseling*, et qui se donne à voir, aujourd'hui, en construction au sein des contextes d'apprentissage-orientation. Tel un guide, les préconisations du CNESEO (2021) à destination de ces nouveaux *orienteurs pédagogiques* visent en priorité l'apprentissage relatif à :

- S'orienter soi-même en autonomie, notamment par la maîtrise de l'auto-évaluation réflexive et transversale relative aux différentes facettes de soi (compétences et valeurs).
- Considérer l'orientation comme un continuum de vie, c'est-à-dire en prise régulièrement avec d'autres parties prenantes (familles, pairs, enseignants, tuteurs), à contrôler pour s'autonomiser, mais aussi s'intégrer.
- S'orienter relativement à un groupe, au sein d'interactions, par l'acquisition de compétences psychosociales qui, notamment, éloignent de l'autocensure.

L'analyse des perceptions de ces interactions entre l'individu et son contexte, que ce dernier soit physique (matériel) ou social (humain), proche (proximal ou actuel) ou plus lointain (distal ou futur), demande aujourd'hui des accompagnateurs compétents, formés à la mobilisation de la réflexion sur cette intersubjectivité de l'expérientiel des sois en contextes, au service d'une orientation constructive. En mesure d'influencer les valuations subjectives que les décideurs posent sur les objets qui les entourent (sentiments, intérêts, valeurs, intentions, projections, attentes, par exemple), comme leurs conduites à venir (comportements, pro-actions et réactions en contextes), ces interactions (chargées de sens et d'effets) déterminent les processus de construction des choix d'orientation. Et à ce titre, l'analyse psychologique des processus décisionnels souligne que dans le champ de la cognition sociale et de l'intégration de l'information, l'*Utilité Subjectivement Espérée* (ou *Subjective Expective Utility*, SEU en anglais) ont montré, et montrent encore aujourd'hui, leur supériorité prédictive sur les *Utilités Espérées* (EU en anglais) *objectivement calculées* (Cadet & Chasseigne, 2009).

2 Dynamiques de construction du soi et perspective contemporaine de l'OSP

Guichard (1993) soutient l'idée que cette distinction historique entre *guidance* et *counseling* reste utile à toute recherche de compréhension de l'OSP en France. Pour l'auteur, elle autorise une relecture clarifiante du paysage contemporain des courants et pratiques de la psychologie de l'OSP et positionne, pour mieux l'orienter, l'ancrage de toute étude scientifique

à ce champ. Cette dualité initie aussi une distinction possible entre des niveaux *macro* versus *micro* de l'OSP, au sein d'une perspective contemporaine de cette dernière. En référence aux conditions de l'acte éducatif qui ont permis à Mialaret (2017) de proposer un classement des sciences de l'éducation, l'idée d'un double ancrage de l'orientation (Guichard, 1997), à la fois à un contexte plus réduit en contact avec l'apprenant-décideur (sur lequel il peut agir au plus près de son environnement d'action), ainsi qu'à celui d'un environnement plus large qui participe pour autant à la détermination des choix, dichotomise encore aujourd'hui les approches. Cette polysémie de l'orientation éducative rend nécessaire l'arpentage de ce champ de recherche, car elle renvoie tout autant au prisme des sciences psychologiques de l'éducation et de la pédagogie, qu'à celui des sciences sociologiques, économiques et politiques de l'orientation. Se combinent alors au sein de ce champ les pensées et actions d'une orientation plus structurelle (l'étude de la répartition des emplois et de l'organisation des formations du prisme politique et socio-économique) et celles d'une orientation plus individuelle (l'étude de la détermination des processus en contextes d'apprentissage-orientation au prisme des valeurs, représentations, intérêts ou attentes, menée au plus près des apprenants-décideurs). Les finalités et enjeux majeurs de l'éducation et de la formation, l'intégration sociale et le développement individuel libérateur se retrouvent aujourd'hui réaffirmés de la même manière par les pensées et actions du courant scientifique actuel de l'OSP. « L'orientation des personnes les façonne, modelant d'une part leurs valeurs, leurs représentations, leurs attentes, leurs intérêts, influençant leurs aptitudes, compétences et connaissances qu'elles développent, affectant potentiellement leurs capacités à vivre ensemble, à faire une société à travers l'activité exercée », tout autant que l'orientation concourt à « la nécessaire répartition des emplois et des formations spécialisées au sein d'une société donnée » (Olry-Louis et al., 2015, p. 25). S'opposant à l'idée première d'une hétéro-orientation centrée sur les aptitudes qui vise principalement la régulation socio-économique, menée par un « orienteur » qui tente « d'établir un conseil utile et de le faire accepter » (Piéron, 1954, p. 357), l'approche auto-orientante prône une relation d'aide à la construction itérative des choix d'orientation en contexte, au moyen d'une autonomisation de la maîtrise des processus par l'apprenant-décideur lui-même. Elle a pour objectif de donner la main au sujet, elle est :

une aide apportée à l'individu pour lui permettre de se déterminer [...] dont le principe qui fonde ses actions est celui du développement de l'autonomie de l'individu : c'est la personne concernée qui effectue ses propres choix ; l'aide qui lui est apportée lui permet de prendre des décisions plus réfléchies. (Guichard, Forner & Danvers, 1993, p. 10)

« Bien que les comportements ne soient pas exclusivement contrôlés par les représentations de soi, il apparaît de plus en plus que les représentations de ce que les individus pensent, ressentent ou croient à propos d’eux-mêmes [et de leurs environnements] sont parmi les régulateurs les plus puissants de beaucoup de comportements. » (Monteil & Martinot, 1991, p. 59, cités par Olry et al., 2015, p. 55) En lui apprenant à identifier, observer et qualifier les subjectivités en jeu et leurs influences, à révéler leurs dimensions intuitives et à prendre conscience des processus d’intériorisation qui leur ont donné naissance, l’orientation libre l’individu. En l’accompagnant à confronter ces subjectivités en jeu et à rendre compatible l’action préservatrice et développementale de son soi à celle des contextes qui sont donnés à l’individu pour se développer, l’orientation intègre. Sans aller jusqu’à défendre que les individus se dirigent d’eux-mêmes vers les activités et formations dont la société aurait le plus besoin, elle repose sur l’idée que le conseil d’approche psychosocial et l’accompagnement d’approche socio-économique ne sont pas totalement antinomiques au sein d’une perspective éducative d’apprentissage-transfert de l’autonomie réflexive en orientation. En dépassant cette perspective initiale d’hétéro-détermination, l’approche d’une éducation à l’auto-orientation contemporaine propose de donner aujourd’hui un nouveau sens à cette dimension hétéro des processus, au travers notamment de la mobilisation pour soi des influences des contextes sociaux scolaires et professionnels. Apprentissage, maîtrise et transfert de cette capacité à s’auto-orienter demandent aujourd’hui de penser un processus d’orientation de soi en contextes comme conjointement auto- et hétéro- régulé, ou auto- et hétéro- déterminé. Il s’envisage pour cette étude et de manière novatrice au sein d’une perspective *authéroréglée* ou *authérodéterminée*.

2.1 Les dimensions d’un soi produit et producteur de sa propre expérience

Issu de la réunification des perspectives auto- et hétéro- identifiées par les approches sociales et cognitives d’analyse des conduites d’OSP décrites, ce préfixe *authéro* apparaît aujourd’hui heuristique face aux objectifs d’approche des conduites orientantes contemporaines d’analyses de la construction des choix d’OSP. Face à un référencement (ou une détermination) des processus décrit tout autant égo- (auto) qu’allo- (hétéro) centré, ce préfixe dual apparaît potentiellement heuristique aujourd’hui pour envisager relecture et lecture de la construction des choix d’une orientation individuelle en interaction permanente avec son contexte social, ou influencée par les caractéristiques de ce dernier. Les perspectives posées par les sciences

psychologiques sociales et cognitives sur les comportements observés et leurs déterminants restent trop souvent, encore aujourd'hui, envisagées soit de façon distincte concernant ces deux dimensions, soit de manière exclusive au sein de nombreuses études, et au profit d'une relecture auto des processus. Pour autant, et particulièrement pour le champ d'études des conduites orientantes motivées des parcours scolaires et professionnels des apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation, il semble essentiel aujourd'hui de pouvoir qualifier et exprimer cette action des influences sociales des contextes proches déterminantes des comportements d'orientation. Médiatisées (ou médiées) par le filtre cognitif individuel d'interprétation ou de projection de soi en contextes d'OSP, elles sont pourtant mobilisées par les approches plus compréhensives de ces processus décisionnels qui relèvent du champ de l'OSP (Bandura et al. 2009 ; Lent, 2008 ; Olry et al., 2013). Ce travail des intersubjectivités agissantes en contextes (Chartier, 2022 ; Danvers, 2009) peut s'envisager aujourd'hui sur les traces de celui intégratif de ces influences, mené au sein des psychologies sociales et cognitives (Bandura, 2007 ; Bandura et al., 2009) et motivationnelles (Fenouillet, 2016). Pour ce dernier champ d'études, l'analyse des processus conatifs de l'éducation (positive) inscrit la régulation de ses schèmes psychosociaux dans une perspective tout autant égo-, qu'allo- centrée (Heutte, 2019). Le prisme conatif spinoziste originel de la combinaison de la raison (objectifs) et de l'action (comportements), dans sa version (motivation) la plus contemporaine (Heutte, 2019), identifie les conduites observées en contextes éducatifs institutionnalisés, influencées par ce flux intra-individuel qu'est la motivation (Fenouillet, 2016), lui-même déterminé par des facteurs intra et interindividuels (ou égo- et allo- centrés selon Heutte, 2019). La régulation de nature intégrée apparaît comme celle la plus à même de traduire le plus justement possible cette intégration cognitive des influences des contextes sur ce flux motivationnel qui déclenche, oriente, intensifie et fait persister les conduites d'apprentissage. Cette perspective aujourd'hui nécessaire questionne, à ce titre, la hiérarchie qualitative historique qui s'est installée progressivement, au gré des études, entre les régulations motivationnelles de type intrinsèque (ou autonome) et celles de type extrinsèque (ou contrôlé) au profit des premières.

L'évolution la plus récente du concept de motivation, *ce flux hypothétique et protéiforme intra-individuel* qui permet de transcrire ce qui mène les gens à la volition selon Fenouillet (2016), « [...] suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu, mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il décide d'agir. » (2016, p. 14). Dans cette perspective sociale et cognitive interactionniste, les effets sur ce comportement s'avèrent être les perceptions, les valuations et les intégrations

des individus à propos des informations en provenance de leurs environnements. Au sein de ces boucles de régulation sociale et cognitive de cette action observée, l'individu opère cette médiation auto de ces influences hétéro. Et cette perspective enjoint les approches à regarder de plus près le travail de ces intersubjectivités en présence et de leurs influences en contextes sur les comportements de la construction décisionnelle d'OSP (Chartier, 2022) des individus. Face à ce référencement dual de la régulation des processus sociaux et cognitifs de construction des conduites motivées de l'OSP, égo- et allo- centrée pour la motivation étudiée en contexte éducatif (Heutte, 2019), et auto- et hétéro- déterminée pour l'OSP (Bandura et al., 2009 ; Blanchard et Soidet, 2013 ; Lent, 2008), ces prismes d'étude infèrent et enjoignent la nécessité d'adopter, aujourd'hui, une perspective authérodéterminée d'approche de ces processus. Ce référencement élargi qui s'impose, ou plus intégratif des influences en présence, amène Olry (2013, p. 25) à envisager cette perspective telle « une forme particulière de l'hétéro-orientation [en référence à celle des orienteurs du siècle dernier], plus intelligente et plus moderne ».

2.1.1 *La psychologie clinique et la cognition d'un soi social*

Huguet (1985, p. 202) rappelle que le « lit du patient s'appelle le contexte social ». Il souligne que l'étude de la conduite humaine individuelle et de ses conditions, la dimension vécue de l'expérience et le sens qu'elle revêt pour l'individu, est le propre de la psychologie clinique (Huguet, 1985). Au sein des écrits de James (1890), le regard ou le jugement d'autrui apparaît déjà comme une dimension indispensable au développement et à la construction de soi. Il participe à l'élaboration de ce jugement sur soi-même, soit de façon plus saillante au travers de ses facettes de soi lorsqu'il s'ancre plus fortement à l'expérience en contexte (soi professionnel, par exemple), soit de façon plus synthétique lorsqu'il est utilisé pour définir une personnalité plus globale de ce soi. Mais le soi de l'être humain, en tant que ce dernier existe et se sent exister comme être unique ayant une histoire personnelle (processus de différenciation et individuation à la définition de soi), évolue dans une situation qui ne peut être assimilée, comprise, voire intégrée, comme aucune autre. En s'ancrant à une démarche compréhensive de la personne totale en situation, la psychologie clinique du conseil en OSP s'intéresse aux dynamiques des subjectivités des situations qu'elle pose comme déterminantes des processus de compréhension et de réalisation de soi. Elle propose une aide qui part du postulat suivant : les difficultés d'orientation rencontrées par le décideur sont les *produits* de son histoire sociosubjective et cette dernière est médiatrice des influences perçues des contextes sociaux passés, présents et futurs qui lui sont proches. Le fait rapporté d'orientation est analysé en

rapport au processus qui lui a donné naissance : la singularité du sujet issue de son antériorité intériorisée. Seul le sujet est à même d'expliquer la signification de ces choix d'OSP. Les potentialités ou contraintes qu'il perçoit dans son environnement sont interprétables au regard de l'analyse de son histoire de vie ou de celle de ses vécus en contextes. Elles sont les bases de l'édifice de la construction de son soi, tout au long de son parcours de vie. L'accès à ses représentations cognitives (attitudes, représentations, intentions) doit repasser par un retour compréhensif de l'élaboration de ces dernières, et les conseils donnés n'ont pas la portée pour le décideur de celle qu'ils ont au sein de l'ancrage de référence d'un autrui accompagnateur. La construction d'un choix d'orientation prend alors un sens discrétionnaire à comprendre par l'individu lui-même pour être accompagné de façon pertinente.

Dans cette perspective, Douard (2022) souligne que l'orientation de soi vise la recherche d'un métier socialement référencé à l'organisation et à la reconnaissance sociale. Accompagner un individu dans l'élaboration de son projet d'OSP, c'est le voir se préparer tout autant à pratiquer un métier, que vivre au travers de sa profession. C'est tout autant un accompagnement à l'élaboration d'apprentissages scientifiques et techniques que psychologiques et sociaux, qui mène à une insertion professionnelle pertinente. Car la pratique d'un métier est vectrice d'une insertion sociale beaucoup plus large, au sein de laquelle l'activité professionnelle qui valorise le soi au regard de l'environnement physique qu'il modèle par son action permet à l'individu de se positionner aussi vis-à-vis de celui social qui perçoit et analyse ces interactions et l'influence en retour. C'est « la réalisation d'une image vraie et précise de soi et de la réalité » (Angeville & Bélanger, 1989b, p. 120). Et le rapport à cette réalité se construit à partir de déterminants individuels (attitudes, motivations, objectifs, valeurs), eux-mêmes façonnés par des déterminants sociaux (relations avec les pairs, la famille, les enseignants, le tuteur d'entreprise). Pour saisir cette dynamique (inter)subjective qui, seule, laisse accéder l'observateur-accompagnateur au sens que lui donne le décideur lui-même (la compréhension de ses attitudes, de ses comportements, de leur signification et de celle de leurs conséquences), la psychologie clinique et compréhensive de l'OSP prône l'étude de « la personne en situation [...] inscrite dans une histoire singulière et dans un contexte social particulier » (Guyon et al., 2015, p. 99).

Pour autant, Solaux (2009, p. 13) indique à propos de la démarche clinique de l'OSP, et bien que « les études mettent en évidence les aspects différentiels des choix, leur genèse éventuelle, les méthodes et outils susceptibles d'aider la décision [...] », que « [...] ces

dimensions sont trop rarement articulées avec le champ de la psychologie clinique... », qui reste centrée dans sa méthode sur les dimensions intrasubjectives des décideurs. Pour Guyon et al. (2015, p. 97), « une psychologie individuelle est d'emblée une psychologie sociale », où l'élaboration du concept de soi est sous influence permanente d'un contexte social médié par l'individu lui-même. Enfin, rappelons que sur le fond et à propos des processus de construction des choix de carrière, Bandura (2007, p. 651) insiste sur l'idée que « les solutions aux limitations d'aspirations et de parcours professionnels nécessitent des remèdes à la fois individuels et sociaux ». Il convient alors aujourd'hui, pour se prémunir d'une focale unique pour autant à l'origine de bien des avancées du champ de la psychologie de l'OSP, d'insister sur la nécessité d'intégrer aux études cliniques des perceptions que l'individu a de lui-même, celles qu'il peut avoir de ses contextes et surtout l'interprétation de leurs influences sur ses propres conduites et sur cette représentation de soi. L'apprentissage d'une relecture conscientisée des dynamiques de ces interactions en contextes, ces transactions (en tant qu'interactions chargées de signification subjective selon Bandura, 2007), donne accès au sens des jugements du décideur sur lesquels sont fondés ses comportements décisionnels observés en contextes. C'est la façon qu'il a de signifier ses interactions (leur interprétation subjective et les représentations ou croyances qui en découlent) et qui, médiée par la valeur qu'il donne à son expérience et à ses projections, va permettre de percevoir ce qui reste de cette double détermination sociale et individuelle (authérodéterminée) de ces choix et comportements. La perspective d'un sujet qui se sent libre de déterminer ses conduites et d'en recueillir les bienfaits, l'est non par rapport à des déterminismes extérieurs, mais bien dans la mesure où il intériorise des données (médiation cognitive ou authérorégulation) qui lui permettent d'agir en autonomie et de participer à la vie sociale (Moscovici, 1994).

2.1.2 La construction d'une synthèse cohérente de soi : un processus orientant en « raisonance »

« Le soi possède une nature dynamique qui ne peut être étudiée qu'en tenant compte des contextes sociaux dans lesquels elle s'exprime » (Banaji & Prentice, 1994, cités par Martinot & Nurra, 2013). Soumis aux dimensions de ces contextes sociaux et aux affects qu'elles déterminent, le *soi dynamique travaille* (Markus & Kunda, 1986a). Il se modifie au gré des situations pour permettre à l'individu de s'adapter aux événements sociaux du moment et de ses contextes. Apparaissent alors ses facettes plus contextuelles qui le composent relativement à ses environnements multiples de vie, alors qu'il conserve en arrière-plan sa propre cohérence

interne qui permet à l'individu de se définir et de se situer dans une perspective plus synthétique de soi (synthèse du soi). Ce *soi de travail* (Markus & Kunda, 1986a), dynamique et malléable, est au service de l'individu telle une habilité utilisée par ce dernier pour contrôler au mieux la gestion de ses interactions (réactions comme pro-actions). Il entretient des interactions co-constructives avec ses environnements, avec comme principe de ne pas remettre en cause son sentiment global de cohérence (Martinot & Nurra, 2013). Sur les traces de l'approche proposée par la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979, 1986), cette malléabilité intra-individuelle d'un soi déterminé par les contextes montre que l'individu sollicite ses sois personnels et collectifs en fonction des situations, ou combine ces deux dimensions. Cette référence alternative est inductrice d'attitudes et de comportements différenciés raisonnés, auto- et hétéro- déterminés, qui résonnent sur le plan de la *congruence* psychologique de l'individu.

Celui-ci [le soi de travail] est sans cesse en mouvement, l'activation de telle ou telle facette du soi dépendant d'une part de la volonté de l'individu de mettre au premier plan un aspect en particulier de sa personnalité, d'autre part des sollicitations du contexte dans lequel il évolue. (De Place, 2018, p. 20)

En contexte de travail, Uchronski (2008, cité par Martinot & Nurra, 2013) a montré que les individus qui utilisent facilement leur soi collectif ou communautaire (coopératif, amical et favorisant interactions et affectivité) font aussi appel en parallèle et de manière heuristique à leur soi agentique (individuel, d'accomplissement ou ambitieux), sans pour autant qu'il y ait de condition contextuelle significatrice particulière qui favorise l'activation de ce dernier. L'activation de telle ou telle facette de soi, sollicitée pour répondre et s'adapter aux exigences des contextes, induit la mobilisation par l'individu de ses compétences d'une manière volontaire et pro-active. Le sentiment de compétence du soi ou de contrôle de ses environnements et de leurs réactions influentes (induits par leurs interactions mutuelles et leur conscientisation), apparaissent ainsi positivement reliés à cette dimension de pro-sociabilité. La confiance en soi et en son action (attentes d'efficacité contextualisées du comportement) vont de pair avec le développement volontaire d'interactions sociales perçues comme sécurisées (*secure*), rassurantes ou préservatrices, qui sont sources d'images d'un soi désiré. Parmi les influences majeures des attitudes et comportements de soi en provenance de l'environnement social, Martinot et Nurra (2013) soulignent à la fois la comparaison aux standards sociaux, ainsi que le jugement implicitement ou explicitement donné par autrui et en tout cas perçu par l'individu. Dans une approche cognito-motivationnelle et autorégulatrice, la valeur que l'individu donne à

ses comportements et à leurs résultats est fonction des standards d'évaluation que ce dernier construit et auxquels il se réfère. L'idéal de soi intra-individuel et l'autrui-significatif interindividuel se conjuguent alors pour s'incarner au sein de ses sois-possibles (SP) désirés qui le motivent à choisir de s'engager dans de nouvelles interactions, tel un effet motivationnel authérorégulé. Ces idéaux de soi et d'autrui sont des motivateurs de cette dynamique qui fait se projeter et parfois se réaliser ces SP désirés.

L'idéal de soi se construit [...] par l'intériorisation des standards et des normes sociales qui sont valorisées dans nos groupes d'appartenance et dans la société [...] et il refléterait donc des valeurs définies [et partagées] par ce groupe social et ses membres. (Martinot & Nurra, 2013, p. 114)

De la même manière que les cultures ou les sociétés influencent de façon plus distale les idéaux de soi, ou sois-idéaux, les autrui significatifs des contextes sociaux proches sont déterminants des standards individuels intériorisés proximaux et plus concrets. « Par exemple, les attentes de réussites des personnes importantes influencent l'évaluation que nous faisons de nous-mêmes » (Martinot & Nurra, 2013, p. 114) Dans une perspective développementale, contrôler ces feedbacks ou envisager de les contrôler au sein d'un contexte donné, à venir par exemple, engage l'individu à se rapprocher de ce dernier et à désirer y évoluer pour se développer de manière autodéterminée. Les individus élaborent cognitivement un soi-contexte-idéal (une interaction idéale-typique) auquel ils vont se référer pour progresser, s'adapter et poursuivre leur développement. Ils évaluent alors leur soi-présent et envisagent sa dynamique d'action (ses comportements et leurs résultats) nécessaire pour se développer, aussi à partir de ces sois-idéaux véhiculés par les autrui-significatifs de leurs contextes de vie. Au travers de leur potentiel perçu par l'individu comme en mesure de lui permettre de développer le sien par leur exploitation (ou a minima de ne pas le limiter ou de le préserver), ces contextes influencent de façon majeure les comportements d'approche ou d'évitement de l'individu à leur rencontre. L'étude de la construction d'un choix motivé d'orientation de soi en contextes, social et professionnel, se voit ici proposer un prisme qui s'avère partagé par les courants, tout autant sociaux que cognitifs, de la psychologie interactionniste. Pour que ces dispositions cognitives individuelles d'évaluation qui pondèrent l'information sociale en présence infèrent un choix d'approche (versus d'évitement), l'objet jugé doit disposer de valuations (valeurs adjointes) intersubjectives positives. C'est cette articulation conscientisée des perspectives allo- et égo- centrées contextuelles qui infère une synthèse cohérente de soi en contextes, présents et

futurs. Cette forme de résonance positive d'un soi-contexte congruent, une fois conscientisée, alimente cette dynamique motivationnelle du soi au service de sa perspective développementale. Et le processus d'orientation est ici envisagé telle la perception d'un contexte intersubjectivement jugé comme un potentiel à exploiter, pour servir préservation et expansion d'un soi social plus global, au moyen de sa facette compétente et professionnelle, différenciée et contextuelle.

Le point qui suit propose une exemplification de l'approche abordée, à partir de l'expérience de praticien du chercheur de cette étude, relative à la dispense d'un enseignement dédié aux apprentissages des sciences et techniques des équipements agricoles (agro-équipements), menée au sein des filières de formation professionnelle de l'enseignement agricole du MASA. En tant qu'exemplification soutenant d'une approche théorique initialement mobilisée, cette analyse rétrospective et réflexive de l'expérientiel vécu en contexte éducatif et orientant propose d'envisager la notion de *raisonnance* comme une perspective conceptuelle heuristique pour qualifier une forme de synthèse des phénomènes en jeu. L'efficacité personnelle, ou la compétence régulièrement perçue dans des activités tels que le diagnostic ou la réparation d'engins agricoles, lorsqu'elle s'avère spécifique (relativement au domaine visé), itérative et causalement clarifiée (reliée à un effort ou un travail personnel contrôlable, interne et malléable, en référence aux attributions causales, Heider, 1958 ; Weiner, 2005), alimente le niveau d'autoperception de compétence et de capacités personnelles du soi scolaire et professionnel des apprenants. La construction chronologique de ce potentiel au cours d'activités régulièrement vécues et jugées comme positives devient alors sensiblement entendable par soi, tout autant que raisonnablement partageable avec les autres significatifs, voire experts, de cet environnement scolaire, professionnel et plus largement social (pairs, tuteurs en entreprise, enseignants, familles). Or, cette construction légitime l'ancrage du soi à ce domaine scolaire et professionnel, ainsi que le renforcement de l'intégration à ce soi des perspectives de ce monde professionnel et social. Ce dernier façonne alors, petit à petit, au cours de ces expériences perçues positives par soi, directement, et via autrui, indirectement, et en la renforçant, cette identité professionnelle de soi en construction et en transition entre les formes distinctes de ces deux mondes socioscolaires et socioprofessionnels. Cette perspective de résonance des subjectivités, cette intersubjectivité réflexive congruente perçue par l'apprenant (et son entourage), objective l'idée en la légitimant à ses yeux (son cerveau), par sa logique partagée, d'un avenir prometteur et promoteur de soi au sein de ce domaine scolaire et professionnel particulier d'activités. Les valeurs de ce monde professionnel intègrent alors plus

profondément ce soi encore scolaire et en transition vers ce dorénavant professionnel en construction, en lui fournissant des caractéristiques sociales valorisantes et motivantes sur cet avenir pour soi, au travers de la valorisation obtenue au sein de ce contexte actuel. Cette congruence des transactions significatrices entre soi et autrui à propos des contextes d'orientation actuels et futurs pour soi, s'envisage alors sous la perspective conceptuelle d'une *raisonnance orientante*. Cette dernière incarne cette forme socio-cognitive ou -conative d'un raisonnement qui infère une résonance congruente entre ce soi perçu et les retours sur ce dernier en provenance de son environnement social et de ses autrui-significatifs, et relativement à des contextes expérientiels scolaires et professionnels, présents et à venir. Cette dialectique *méta* de prise de conscience de cette intersubjectivité agissante perçue, puis raisonnée, donne à voir pour l'individu une forme de *raisonnance congruente et orientante* dont le flux intra-individuel résultant motive ce dernier à s'engager vers ce soi désiré socioprofessionnel, au travers de cette perception positive et développementale. Cette raisonance de nature orientante, ce raisonnement qui permet une prise de conscience de cette résonance de ce soi, de son action et de ses objectifs en interaction avec ses contextes d'apprentissage-orientation, ou cette conscientisation positive de l'action à la fois réalisée et possible ou attendue de soi en contextes présents et à venir, exprime cette congruence motivationnelle des jugements de soi (égocentrés) et d'autrui (allocentrés) qui stimule l'apprenant-décideur dans la construction décisionnelle de son orientation depuis et vers un potentiel exploitable pour soi (et autrui). Elle pousse ce dernier vers un renforcement positif de son identité développementale socioprofessionnelle, notamment par une intégration plus profonde encore de soi à ce collectif d'appartenance sociale, aux accents professionnels marqués. Ce collectif de contextes (scolaire, professionnel, social, passé, présent, futur) agissant en retour sur la formation de soi, notamment par la perspective que revêt celui futur en tant que potentiel à exploiter par et pour soi, apparaît alors comme une approche développementale de soi motivée par cette raisonance motivationnelle orientante. Et cette perspective socioconative d'adaptation et de développement de l'individu par l'exploitation d'un contexte perçu, par soi et autrui, tel un potentiel à exploiter, pour soi et autrui, où l'individu perçoit la double congruence partagée (par soi et autrui, première dimension de congruence) de son action au service de l'objectif qui l'induit (seconde dimension de congruence), se pose sur les traces très spinozistes du conatus originel du renforcement de son être (raison) par le faire (action). Précisée à nouveau aujourd'hui au prisme de l'ancrage social, cognitif et motivationnel de cette étude, cette perspective envisage la construction d'une orientation qui, en raisonnant ses déterminants, les perçoit résonnants et les situe en mesure d'inférer cette raisonance congruente et orientante, de dimension authérorégulée.

2.2 Le soi motivationnel : un processus intentionnel, intégratif et orientant

Selon Reeve (2017), la perspective motivationnelle du concept de soi cherche à expliquer ce que le soi privilégie et mobilise pour persévérer (se construire, se différencier, se définir, voire se développer), mais surtout *comment* il le fait. Comme évoqué, le concept de soi est utile pour décrire à la fois les caractéristiques intra de l'individu (ses qualités personnelles, ses valeurs ou ses intentions), tout autant qu'inter (ses dimensions d'être social, son rôle public ou son identité interactive signifiante de ses entités qui participent à sa propre définition). Ces éléments amènent l'approche motivationnelle à considérer le soi comme un acteur doué de ressources personnelles analytiques à l'origine d'un processus de différenciation, mais aussi d'aspiration intentionnelle, pour se développer dans des domaines qu'il *value*, notamment au travers de sa causalité ou des conséquences de son pouvoir d'agir. « Le soi phénoménologique est celui qui est conscient de sa propre expérience subjective [...] et de son propre fonctionnement » (Reeve, 2017, p. 358). Il est entendu comme un *biographe-historien* qui se donne cohérence et sens au travers à la fois de l'analyse de sa propre expérience, mais aussi de la projection désirée de lui-même dans un futur que cette dernière autorise. Cette analyse motivationnelle des dynamiques du soi pose la question de savoir ce qu'est le soi (ses attributs relevant de sa cohérence, de son identité ou de ses valeurs), mais surtout de ce qu'il fait pour l'être (de ses dynamiques relevant de son agentivité, de son contrôle ou encore de son efficacité). L'articulation de ces dimensions est aussi questionnée dans la perspective de leur capacité à déterminer le Bien-Être Psychologique (BEP) de l'individu, lorsque ce dernier se sent orienté vers son propre développement et celui de son environnement (pro-activité, pro-sociabilité). En adoptant cette posture, l'analyse conative du soi réinterroge cette double congruence posée comme motivationnelle, où l'efficacité intersubjectivement perçue de son action, au service de résultats intersubjectivement évalués, le motive. Cette dernière rassure l'individu quant aux capacités d'un contexte à le laisser déployer les siennes : lui permettre d'œuvrer de manière agentique (pro-active et pro-sociale) pour s'orienter vers son propre renforcement. Pour Reeve (2017), la maîtrise de l'environnement est un aspect du bon fonctionnement de soi. White (1959) décrit le sentiment d'*effectance* comme la perception de nature développementale de l'efficacité de l'interaction entre l'individu et son environnement grâce à la maîtrise des circonstances et des défis qui se proposent au cours de son parcours. Sur ses traces, le sentiment de contrôle des réactions de son environnement physique (les conséquences de ses actes observées, les expériences d'échecs, de réussites ou de maîtrise) et

social (les jugements d'autrui sur soi, ses actions et leurs conséquences) participe au fait de se sentir bien, ou mieux, psychologiquement. Ce sentiment encourage la perception individuelle d'être à la bonne place relativement à son ancrage sociobiographique, ainsi que bien orienté par rapport à celui désiré pour son dorénavant. L'acceptation de soi (regard positif sur soi), les relations interpersonnelles positives (sentiment d'appartenance), les buts à long terme significatifs (sens de la direction et de l'action), la croissance personnelle (amélioration et développement de soi) et la maîtrise des interactions chargées de sens pour soi (qui participent à sa différenciation) sont les « spécialités du soi » et les « dimensions du bien-être psychologique » (Reeve, 2017, pp. 328-329). Dans cette perspective motivationnelle développementale et positive de la dynamique analytique et constructive du concept psychologique de soi, un individu au score élevé de contrôle de son environnement via l'efficacité de son soi et de son comportement :

a un fort sentiment de maîtrise et de compétence en ce qui concerne la gestion de l'environnement ; gère de manière efficace diverses activités externes simultanément ; utilise de manière efficace les opportunités de l'environnement ; crée des contextes adaptés aux besoins et aux valeurs personnelles. (Reeve, 2017, p. 329)

L'individu perçoit alors une intersignification de son expérience passée et de celle à venir, qui lui permet de croire en les finalités de son action : en son efficacité au service de ses utilités, ou au renforcement de son être par son action. Il se fixe des objectifs de vie à long terme qui lui indiquent une direction à prendre qui signifie son action présente et en contexte (congruence fonctionnelle). Il ressent des affects positifs qui l'encouragent à poursuivre ses actions au service du renforcement d'une identité sociale valorisante. Pour orienter son soi, l'individu recherche et tente d'agencer des contextes co-développementaux de manière à refléter en leur sein plus de connaissances rassurantes et positives sur soi, et notamment relatives à l'efficacité des comportements de ce soi à soutenir les utilités qu'il désire.

2.2.1 L'articulation motivationnelle des perspectives proximales et distales du soi

Pour Baumeister (1987, cité par Reeve, 2017), découvrir, construire, stabiliser, préserver ou développer son potentiel personnel sont des séquences qui font partie avec la définition, la création, la gestion et la régulation des interactions de soi, des problématiques centrales liées à la dimension motivationnelle du concept de soi. La motivation à

l'amélioration de soi se définit comme la volonté d'atteindre un objectif (ou un résultat), où soi et son idéal dans un domaine donné viennent à se confondre au travers de la relation qui s'établit au cours d'un expérientiel de soi, entre intentions projectives et perceptions confirmatrices (Baumeister, 1987, cité par Reeve, 2017). Cette motivation d'expansion de soi orientée vers les contextes à venir a un effet particulier sur les comportements et se distingue des motivations relatives aux perceptions *valuées* de soi en contextes, passés ou présents. Ces dernières, plus conservatrices ou préservatrices de soi, sont reliées à la recherche de la valorisation ou de la cohérence d'une certaine image ou de certaines facettes de soi déjà ancrées par l'expérience vécue et perçue (dimension confirmatoire) au soi de l'individu. De la même manière, Reeve précise que :

chercher des sois-possibles est un processus de fixation de buts qui suscite le développement et l'évolution du concept de soi [...] alors que la recherche d'une vision cohérente de soi est un processus de vérification qui préserve la stabilité du concept de soi. (Reeve, 2017, p. 334)

Les schémas de soi abordés apparaissent alors motivationnels selon deux axes : pour l'un confirmatoire, de cohérence au service de la préservation de l'identité de soi préétablie, pour l'autre d'expansion et de réalisation ou de développement de soi à venir. Le premier, confirmatoire de l'identité de soi, est issu de cette analyse subjective des interactions qui vient confirmer la conception individuelle que l'individu a de lui-même. Le sentiment de soi expérientiel apparaît alors en cohérence avec le sentiment conceptuel de soi (Baumeister, 1987, cité par Reeve, 2017). Lorsque l'individu analyse une rétroaction confirmatoire d'une dimension de soi à laquelle il accorde de la valeur, il se sent en congruence avec l'image qu'il a de lui-même, fondatrice de sa personnalité et de ses dimensions profondes conscientisées de lui-même (principe du feedback positif). Dans cette perspective, les schémas de soi motivationnels dirigent le comportement vers la recherche de nouveaux feedbacks confirmatoires de cette dimension de soi. Et ce processus d'internalisation autoconfirmatoire des identités acquises opère autant de manière pathologique (dans le sens de la dévalorisation de soi ou de l'auto-handicap) que dans le sens de la croissance ou de l'estime positive de soi, de manière développementale.

En parallèle, et dans une approche intégrative des motivations, Fenouillet (2016) fait le lien entre ces dimensions d'utilités plus distales et à long terme (développementales tels des motivateurs ou *motifs primaires* transhumains) et d'autres plus proximales reliées à un moment

et à un contexte, tous deux donnés (davantage reliés à l'autorégulation tels des *motifs secondaires*, contextuels, voire situationnels). Ces derniers plus fonctionnels ou plus utilitaristes sont décrits comme en mesure de nourrir en arrière-plan ces premiers besoins plus distaux ou plus profonds (plus existentiels), et les processus motivationnels ne doivent donc pas être analysés sans lien entre ses dimensions. Selon Reeve (2017), réside dans toute approche motivationnelle de dimension plus distale (lorsque cette dernière revêt un caractère plus eudémonique ou développemental versus hédonique ou plus utilitariste) une dimension d'agentivité du soi qui s'avère essentielle et nécessaire à l'action significatrice et déclenchante en contexte, reliée alors à ce processus réflexif de soi plus global. Et cette agentivité perçue du soi, la conscience du niveau de maîtrise personnelle de cette causalité qui infère des actions du soi sur ses environnements, et leurs conséquences (réactions ou feedbacks confirmatoires en provenance de ces environnements) est issue des jugements posés sur cette expérience contextuelle de ce soi. Les jugements de dimensions, épistémique (sens, efficacité ou utilité des comportements), affective (plaisir issu de la conséquence d'une action perçue efficace ou utile), ou encore axiologique en provenance d'autrui (hétéro-régulation normative et sociale rattachée aux valeurs sociales (ou de groupes), participent à l'élaboration de ces croyances sur lesquelles les individus s'appuient pour envisager le déroulement de leurs expériences futures en contexte. « Le concept de soi se construit à partir d'expériences et de réflexions sur cette expérience » (Reeve, 2017, p. 332).

On apprend automatiquement à s'évaluer en comparant les résultats obtenus à ses propres prédictions. Le résultat de cette comparaison se manifeste à nous sous la forme d'un sentiment d'appétence ou d'aversion pour l'activité en cours, qui dépend de la difficulté objective de la tâche, mais aussi de nos croyances identitaires. (Proust, 2021, p. 42)

Même si c'est une représentation générale et synthétique de soi issue de l'analyse d'une multitude d'expériences de soi en contextes différenciés que les gens utilisent pour conceptualiser leur soi, présent et futur (influence de la synthèse du soi, versus de ses facettes, sur cette autoreprésentation), il est important de penser cette représentation comme rattachée à un contexte ou à un domaine particulier si l'on veut pouvoir mobiliser de manière compréhensive et heuristique ses dimensions motivationnelles (Markus, 1977). Et l'efficacité perçue de soi et de ses comportements repose donc sur des jugements indépendants relativement

à leurs différents contextes d'ancrage, tout en exerçant leurs influences conjointes sur la synthèse identitaire et significatrice du soi qui les intègre.

2.2.2 La concrétisation contextuelle des dynamiques motivationnelles des sois-possibles et attendus

« L'entourage d'un individu, en plus de fournir des modèles de réussite dont celui-ci peut s'inspirer, l'aide aussi directement à construire ses sois-possibles, en orientant ses choix ou en lui imposant une certaine vision de lui-même... » (De Place, 2018, p. 32) Plus concrètement,

la valorisation de la réussite scolaire et professionnelle par les parents offre pour leurs enfants un terrain favorable au développement de sois-possibles accompagnés de stratégies efficaces dans ce domaine [...] à mesure que l'adolescent se détache de son premier cercle familial, les pairs [et d'autres autrui significatifs] vont également jouer un rôle dans les sois désirés ou craints qu'il va identifier comme possibles pour lui. (De Place, 2018, pp. 32-33)

Pour Markus et Nurius (1986b, p. 954, traduit par De Place, 2018, p. 20), les SP s'entendent comme « les composantes du concept de soi qui représentent ce que les individus pourraient devenir, ce qu'ils espèrent devenir ou ont peur de devenir ». Dans cette perspective, les interactions jugées comme positives, en tant que transactions, interactions chargées, significatives ou modelantes d'une dimension actionnelle de soi (Bandura, 1986), nourrissent et alimentent les possibles pour soi au gré de ses contacts expérientiels. Une fois acquis, les individus se comportent de manière cohérente avec ces schémas de soi et tentent de s'éloigner des dissonances potentielles que peuvent engendrer leurs expériences en contexte. Ces processus encouragent l'ancrage aux valeurs qui définissent à la fois leurs identités individuelles, ainsi que la sécurisation de ces dernières, et leur rapprochement à des contextes qui symbolisent leurs appartenances sociales renforçatrices de ces individualités (comportements d'approche versus d'évitement). Se distingue alors une première dimension motivationnelle du concept de soi, la différenciation issue de la valuation des jugements expérientiels et de leur intégration au soi, au travers d'une forme de synthèse cohérente d'un soi unique. Toutes deux, différenciation et intégration, sont à l'origine de la spécification du soi qui croît au détour des expériences individuelles positives. Ces phases intégratives de développement du soi sont encouragées par les interactions interpersonnelles évaluées au regard de leur cohérence ou de leur proximité

avec ces dimensions identitaires, qui deviennent constructives de ce soi. Désireux de vivre des relations intersignifiantes avec ses congénères (valorisantes, rassurantes, d'appartenance, de renforcement), l'individu privilégie des contextes de déploiement de ce soi qu'il valorise et désire conforter. Soucieux de maîtriser efficacement les relations de ce soi qui demande à se voir confirmer pour se renforcer, l'individu s'active à maîtriser ces interactions contextuelles. À l'origine d'une intégration unifiée et cohérente, ce processus d'élaboration du soi favorise sa définition et son positionnement social : « elle [l'internalisation] favorise une plus grande efficacité dans les transactions avec l'environnement » (Ryan, 1993, cité par Reeve, 2017, p. 342). Elle motive l'individu à renforcer son ancrage identitaire contextuel pour envisager son développement.

La deuxième force motivationnelle provient de la cognition anticipatoire du soi, autrement dénommée *soi-possible* ou *soi-futur* (De place, 2018). À partir de cette expérience vécue, les individus conceptualisent une orientation vers un soi futur désiré qui va leur permettre d'envisager l'expansion de leurs capacités, et plus largement d'eux-mêmes (de leur être), au travers de ce SP. Les schémas de soi peuvent changer à partir d'une dissonance insistante entre le soi perçu et les rétroactions non confirmatoires de l'environnement, mais l'autoconfirmation sélective des contextes et de leurs *feedbacks*, issue de la préservation du soi (biais cognitif), réduit en réalité la fréquence de ces occurrences. Comme le précisent Reeve (2017) et Markus (1986) avant lui, il est plus probable que les changements de soi soient auto-initiés, pro-actifs et volontaires. L'envie de se rapprocher d'un soi désiré et d'éviter un soi dévalué motive en général l'individu à s'engager dans des comportements qui, le rapprochant de contextes donnés, l'amène à atteindre ce soi-idéal désiré. L'observation des autrui significatifs en contexte opère aussi son processus de modelage, poussant alors l'individu-aspirant à aller recueillir des confirmations de ce SP en provenance d'environnements physiques et sociaux proches actuels, ainsi qu'à s'intéresser à ceux légèrement plus nourrissants, vers lesquels il pourrait s'orienter pour poursuivre son développement. Dans cette optique, la personne vise à se rapprocher de contextes qui lui permettent d'envisager d'exploiter ce potentiel probable d'efficacité. Ce potentiel apparaît mobilisable au travers des interactions futures que cet environnement visé le laisse intentionnellement envisager, par anticipation ou prédiction de son action et de ses conséquences. « Les sois-possibles constituent une pièce importante du puzzle permettant de mieux comprendre la façon dont le soi se développe » (Reeve, 2017, p. 338), et donc s'oriente pour cela. Les SP sont essentiellement des représentations mentales de caractéristiques ou de dimensions que le soi ne possède pas encore,

ou en tout cas non confirmées par un environnement contextuel qui reste à l'heure de cette projection à expérimenter. Ces probables capacités non encore intégrées au soi actuel ou non utilisables pour le renforcer sont pour autant conceptualisées et projetées au sein d'un processus anticipatoire motivationnel et cognitif référencé aux caractéristiques d'un environnement qui apparaît tel un potentiel pour rejoindre ce SP. Elles autorisent pour autant des inférences subjectives qui relèvent de l'intersignification individuelle et sociale attendue des interactions à venir avec ce futur contexte, qui motive ce soi à se rapprocher de ce dernier. Cette notion de SP est aussi décrite par De Place (2018) comme une représentation incarnée et personnalisée d'un but, présente de manière plus ou moins permanente et plus ou moins saillante au sein du concept de soi de travail d'un individu. Sa construction est éminemment socioculturelle et contextuelle, mais pour autant particulièrement personnelle et subjective, en particulier au regard des représentations issues de l'expérience passée et présente qui alimentent son élaboration. Cette dimension temporelle du soi transparait déjà dans les écrits de James (1892), sous la forme triadique d'un *moi passé, immédiat, et potentiel*. Markus et Nurius (1986b), ainsi qu'Erikson (2007, cité par De Place, 2018), ont aussi spécifié cette dimension comme particulièrement motivationnelle au travers de l'articulation qu'en fait le concept de SP. Pour De Place (2018, p. 16), ces SP sont « éminemment personnels : ils prennent toujours leur source dans les expériences passées et présentes de l'individu... ». Quelle que soit la taille des groupes culturels ou sociaux auxquels les individus appartiennent, ils piochent en eux des valeurs, des normes ou des stéréotypes qu'ils intègrent et qui délimitent leur conception d'eux-mêmes dans le futur. Ces éléments expérientiels prennent une place majeure dans la détermination de ces visions futures de soi et participent ainsi à la détermination de la valence de l'objet visé (valeur) et de sa probabilité d'atteinte (attente), notamment au moyen de celles posées sur les stratégies comportementales qui permettent d'y accéder (De Place, 2018 ; Markus & Nurius, 1986).

Avec l'avancée en âge des individus, la récurrence de ces confrontations induit une intégration progressive des influences à la fois contextuelles et culturelles. Cette intégration au soi des références de milieu infère des attentes stéréotypées qui s'expriment d'autant plus lorsque l'individu peut les mobiliser, notamment à l'aide d'un accompagnement réflexif conscientisé (Brown & Diekman, 2010, cités par De Place, 2018). « L'influence du contexte social [qui apparaît comme un déterminant saillant des sois-possibles exprimés] semble donc ne faire que se renforcer tout au long de la vie » (De Place, 2018, p. 27). Concernant les catégories sociales et professionnelles les moins élevées, De Place (2018) souligne que ce n'est pas le nombre ou la diversité des SP qui pénalisent les jeunes. Car cette population exprime de

nombreux projets pour soi en lien avec la formation, la diplomation ou les professions. C'est le nombre de stratégies (comportements ou moyens) qu'ils envisagent comme en mesure de les aider à atteindre leurs objectifs pour soi qui est soulignée comme handicapante. Et c'est le contexte social proche qui permet, ou non, à l'individu de nourrir des relations positives et signifiantes entre son soi-actuel (son positionnement) et ses SP (son orientation). Et cette dernière influence, voire autorise, l'expression valorisante de cette volonté de se faire soi, ou de cette projection développementale de soi motivationnelle et socialement valorisée. La comparaison à des modèles (pairs, tuteurs, enseignants) qui réussissent en activité est une source qui favorise l'accès à ce comment (moyens ou méthodes) d'accès à ces SP individuels conceptualisés. Et en rapprochant les moyens ou la méthode de l'individu, ces dimensions, comme les objectifs qu'ils permettent d'atteindre, se retrouvent subjectivement valorisés (Pelletier, 2007). « Pour imaginer un soi-possible désiré et se représenter des stratégies comportementales réalistes à mettre en place afin d'atteindre celui-ci, les individus s'inspirent généralement des modèles auxquels il leur est possible de se comparer. » (De Place, 2018, p. 31) L'autrui saillant du contexte (ou les représentations que posent les individus sur ce dernier) est souligné comme une référence déterminante des SP par Markus & Nurius (1986b). Proximité de l'autrui significatif à soi, proximité de cet autrui au domaine professionnel de référence (à ces us et coutumes qu'il incarne), mais aussi proximité temporelle de réalisation de ce soi-idéal-possible renforcent conjointement les attentes relatives à la réalisation probable du SP. En adjoignant la méthode à l'objectif désiré, c'est-à-dire la prise de conscience de la stratégie comportementale à adopter selon le contexte, ou la perception de l'efficacité des moyens à adopter pour atteindre une performance scolaire ou professionnelle, ou plus largement un objectif idéal de vie, c'est un soi attendu incarné qui prend forme en arrière-plan de ces SP désirés. La gradation du désiré au possible, puis du possible à l'attendu, corollaire de l'intensité et de la persistance grandissantes de cette dynamique conative qui oriente le soi vers le contexte qu'il vise pour se développer, s'opère au travers du renforcement de cette projection pour l'avenir, qui devient alors une prédiction incarnée à venir.

2.2.3 Soi-attendu et influences des jugements de l'expérientiel

Cette volonté relative à la réalisation envisagée probable et concrète d'un SP au gré d'un contexte à venir et des interactions qu'il laisse présager avec le soi souligne les effets motivationnels du soi-attendu (Markus & Ruvolo, 1989, cités par De Place, 2018). En tant que

prédiction, par opposition à des projections plus vagues, les sois-attendus s'éloignent d'un rêve potentiellement réalisable ou d'un *plan sur la comète* du soi (De Place, 2018). Ils expriment un versant beaucoup plus proche du soi connu de, et par, l'individu, et de fait intrinsèquement perçu. Le soi-attendu (SA) est une perception ancrée plus profondément à une réalisation passée ou présente, car reliée à une définition de soi expérientielle plus réaliste et objective. Perçu comme concrètement réalisable en contexte à venir, car issu d'une projection de soi dans un contexte précis relativement proche de celui que le soi actuel a pu expérimenter jusque-là pour se forger, il rapproche des méthodes ou des moyens connus relatifs à la préservation et à l'expansion de soi, au sein de cette concrétisation projective positive plus réaliste, ou contextuellement plus incarnée, donc plus attendue par soi.

En plus des notions d'estime ou de clarté du soi qui définissent ses facettes synthétisées, le sentiment de compétence fait partie des déterminants saillants de l'élaboration constructive des SA à partir des SP. Les études sollicitées par De Place (2018) à ce sujet soulignent que le facteur le plus impactant de l'élaboration des SA possibles, ou des SP attendus, est l'expression d'approche contextuelle (donc relativement à un domaine donné) du doute sur soi. Même si les études semblent peu nombreuses en ce qui concerne ces déterminants d'après l'autrice, ce doute sur soi lorsqu'il se réfère à la compétence détermine en priorité la probabilité d'atteinte d'un SP particulièrement *valué* intrinsèquement. Moins optimistes que leurs congénères à propos de leur sentiment de compétence et de confiance en soi relativement à un domaine d'activités donné, ces individus qui doutent de leur capacité d'agir en contexte ou d'utiliser ce dernier au service de la réalisation d'un SP désiré apparaissent moins prompts à fournir des efforts et à s'engager. Ils pensent qu'ils ont peu de chance d'aboutir à ce que, pourtant, ils désirent profondément. De manière à s'autopréserver, ces individus les moins enclins à visualiser une réussite comme probable au moyen de leur agentivité perçue dans un domaine d'activités donné, envisagent aussi avec une positivité plus faible les activités en question, notamment du fait de l'inférence montrée de la probabilité (*expectation*) de réalisation sur l'utilité et la valorisation (*value*) d'un objet (Cadet & Chasseigne, 2009 ; Fenouillet, 2016). Le sentiment de compétence et la confiance en soi sont décrits comme des déterminants majeurs de l'expression motivée des SP et de leur transformation en SA, à la dynamique motivationnelle plus intense (De Place, 2018).

Les SA font partie des trois attributs qui permettent de catégoriser les SP plus généraux (De Place, 2018, p. 21) : les « sois-désirés » ou « *hoped-for selves* », les « sois-craints » ou

« *feared selves* » et les « sois-attendus » ou « *expected-selves* ». « Les sois-possibles attendus, ou *expected-selves*, sont ceux que l'individu juge les plus probables pour lui, au regard de son histoire ou du contexte dans lequel il vit... » (De Place, 2018, p. 21). Le SA est relié à l'histoire expérientielle de la personne et exprime ses valeurs personnelles plus distales au travers du sens qu'elles donnent à l'activité proximale qui les sert. Pour Deplace (2018), lorsque l'individu analyse et conscientise les itérations des interactions de son soi et des contextes de son expérience, telle une (re)lecture-écriture de ces sois (passé et présent) réalisés, comme ceux (possible et attendu) à venir, il signifie son parcours de vie et sa synthèse cohérente au travers de cette mobilisation. Lorsque le soi conscientise sa synthèse, il le fait à l'aide d'une mobilisation d'expériences concrètes de vie qui viennent confirmer ou infirmer celle qui travaille son ancrage au soi-profond (central). Le SA s'incarne donc dans une perspective à la fois stratégique et à court terme, positionnée au service d'une vision plus développementale et à long terme. Cette perspective conceptuelle du SA est aussi, sur les principes de l'approche de l'autorégulation motivationnelle comparative des objectifs et des comportements de Carver et Scheier (1995), un rapport entre ce que l'individu s'attend à rendre possible au moyen de son niveau de compétence personnelle perçue et l'estimation du niveau de difficulté des défis qu'il perçoit de son contexte à venir. Cette comparaison anticipatoire entre des niveaux de compétence personnelle et des défis contextuels tous deux attendus, comme le résultat de leur articulation, donne à évaluer pour l'individu le niveau de contrôle qui lui ait permis de prédire de ses futures interactions et de leurs conséquences au sein d'un contexte à venir de déploiement de ses conduites. Alors que le SP désiré ne peut être qu'un fantasme (l'orientation fantasque des jeunes enfants qui se rêvent dans des rôles socioprofessionnels héroïques, par exemple, non reliés à une expérience vécue de soi), le SA intègre pour se construire l'interaction comportementale vécue en contexte, perçue ou jugée comme efficace (ou non) sur son environnement (par soi et autrui). Ce jugement influence alors l'internalisation confirmatrice de l'attente relative aux interactions soi-contexte à venir, puis par itérations successives expérientielles, celle de son intégration au soi. Le SA apparaît alors particulièrement motivationnel car il mobilise (lecture) les interactions de soi à des réels déjà vécus, jugés et internalisés, pour les projeter (écriture) avec un certain niveau de probabilité sur des interactions soi-contexte à venir. Le SP apparaît alors tel un cas particulier du réel, alors qu'avec le SA, c'est le réel qui devient un cas particulier du possible (en référence à Piaget, 1964).

Dans le champ de l'orientation et au sein d'une même filière de formation scolaire et professionnelle, cette perspective permet d'envisager que l'apprenant-décideur mobilise son

expérientiel vécu et jugé (son sentiment de soi relatif à un domaine professionnel d'une filière de formation scolaire), pour le projeter sur ses futures interactions soi-contextes et leurs conséquences attendues (relatives à un domaine envisagé de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle). La projection pro-active d'un soi à la fois agentique en contexte (stratégie contextuellement signifiante de l'action efficace plus proximale) et *effectant* (en référence à l'approche conceptuelle de l'*effectance* de White) rend raisonnablement plus probable pour autrui et affectivement plus désirable pour soi cette intention orientante de soi vers un contexte d'orientation donné. Pour Danvers (2009, p. 103), l'articulation éducative des attributs de l'orientation amène l'individu à « déployer des conduites actives de préservation des identités et des rôles qu'il valorise pour atteindre un nouvel équilibre, et ce en interaction avec autrui. ». En reliant la capacité individuelle perçue à adopter un comportement efficace pour engendrer des conséquences utiles pour soi à un environnement donné, le SA encourage la préservation, l'expression et l'expansion de cette perspective sociobiographique significative et constructive de soi. Le SA exprime alors ces inférences : les capacités perçues du soi, de ses comportements et de leurs conséquences sur un environnement donné, au moyen des retours perçus ou rétroactions de ce dernier. Il se distingue alors sur le plan motivationnel un SP désiré et cognitivement envisagé (versus empiriquement et biographiquement expérimenté). Il incarne cette future expérience passée de soi, cette forme d'authéroréalisation de soi qui s'exprime au sein d'une attente orientante qui connote les choix d'orientation des notions d'approche ou d'évitement, et influence leur construction et leur réalisation effective. En ce sens, Erikson (2007, repris par De Place, 2018) donne une nature différenciatrice à ces concepts motivationnels de SP et de SA, relativement aux multiples projections contextuelles qui composent le quotidien des individus. En reprenant l'approche de Markus et Nurius (1986b), il stipule tout d'abord que les SA sont nécessairement une vision incarnée de soi dans la situation future. Ils expriment ensuite, en fonction de ce qu'ils sont *valués* positivement ou négativement, le niveau d'adéquation de l'objet projeté avec les valeurs actuelles de l'individu. Enfin, ils sont le reflet du niveau d'*agency* individuelle perçue par l'individu dans son entreprise de se faire soi. « L'individu doit se sentir acteur de la situation future pour que l'on considère que c'est un SP attendu qu'il évoque » (De Place, 2018). La notion de SA adjoint ainsi au concept de SP la perspective de probabilité d'occurrence (perçue donc attendue) et, en parallèle, la perspective d'une valorisation supérieure de l'objet-soi visé en contexte à venir. En étant perçue comme attendu, ce soi projeté en contexte augmente le sentiment anticipatoire d'un exercice individuel de contrôle réussi des interactions soi-contexte à venir. Il motive l'individu à faire le choix de poursuivre son *apprentissage-développement* au moyen de cette projection transitionnelle de

soi, entre contextes passés et à venir. S'opère alors une forme de médiation cognitive d'écriture de ce futur expérientiel de soi, intégrative à cette relecture des dimensions de celui passé, mobilisé pour alimenter ce processus motivationnel d'orientation.

2.3 Pour une notion de vicariance motivationnelle de l'OSP

De dimensions initialement reliées au contexte écologique, le concept de vicariance (du latin *vicarius* ou remplaçant) est issu des sciences du vivant (biologie et écologique). Il symbolise le déplacement de dimension géographique d'un taxon. Le taxon est défini (Larousse, 2022) comme un synonyme de « groupe », utile à la catégorisation du vivant : une entité conceptuelle qui regroupe tous les organismes vivants qui possèdent en commun certains caractères taxinomiques ou taxonomiques bien définis. L'élément vicariant se définit de manière transversale comme un remplaçant de quelque chose d'autre (Larousse, 2022), et dans sa perspective biologique, le concept de vicariance exprime le remplacement d'un taxon par un autre taxon apparenté, selon des paramètres qui diffèrent légèrement (écologiques, géographiques ou temporels). Lorsqu'elle est de dimension « géographique », la vicariance concerne l'occupation d'une même niche écologique au sein de zones géographiques distinctes par des taxons apparentés. La vicariance de dimension « écologique » concerne, à l'inverse, l'occupation de niches écologiques différenciées par des taxons proches, au sein d'une même zone géographique. Dans ce cas, la vicariance représente l'utilisation par un taxon (ou des taxons apparentés) d'une niche écologique « vicariante », c'est-à-dire proche de celle antérieure, mais nouvelle et plus propice à son développement. Cette dernière favorise le changement d'état (adaptation-développement) d'un taxon, au moyen de l'exploitation de ressources proches mais différentes (nouvelles, plus nombreuses et plus riches), que nécessite la croissance de ce dernier (ou cette catégorie du vivant). Cette nouvelle niche écologique, au regard de ses caractéristiques (son potentiel) et de l'impossibilité de la première à assurer ou poursuivre sa fonction nourricière développementale envers le taxon, devient une perspective (nécessaire et/ou stratégique) de ressources possibles et attendues pour servir sa croissance. Au sein de sa conception biologique première, la vicariance dispose aussi d'une dimension temporelle qui concerne la succession de taxons apparentés dans le temps, au sein d'une même niche écologique.

2.3.1 Aux origines de la mobilisation du concept de vicariance

Historiquement, ce concept de vicariance a été heuristiquement transféré à la psychologie sociale par l'approche sociale et cognitive de l'apprentissage proposée par Albert Bandura (1986) et reconceptualisée par l'auteur au sein de la *Théorie de l'Apprentissage Social*. Pour l'auteur, un individu confronté à une situation contrainte ou stressante qu'il doit, ou souhaite, surmonter (phobie des serpents pour les expériences princeps de l'auteur) mobilise en priorité les ressources de son contexte social pour favoriser son adaptation-développement. Les interactions comportementales entre l'individu phobique et un autrui maîtrisant la situation en contexte par l'exercice de contrôle (la perception d'efficacité de l'individu sur ses comportements efficaces et leurs conséquences utiles à la maîtrise de la situation) deviennent alors des transactions signifiantes et co-constructives des sois présents et de leur contexte d'action. Proche ou expert, pratiquant ou non la méta-analyse verbale de son action, cette perspective d'un pair contrôlant devient une transaction modelante de dynamique motivationnelle. Elle est en mesure de déclencher le désir d'adoption d'attitudes et de comportements identiques, car ces derniers ont été observés réussis par autrui en contexte. L'apprenant apprend par vicariance, c'est-à-dire par observation modelante explicitée ou non par une pratique perçue efficace et utile, et mise en œuvre par un autrui perçu identique, expert ou proche, au sein d'un contexte aux caractéristiques, elles aussi, perçues identiques ou proches. Les expériences et leurs résultats montrent que ce cercle vertueux de changement d'état (d'apprentissage-adaptation-développement) peut aussi, par le même processus d'observation modelante, alimenter une tendance négative et limitante du développement de soi, en cas de comportements inefficaces ou débilitants observés en contexte. Dans cette dernière perspective, la vicariance a été étendue au processus de transfert du traumatisme d'un patient à son soignant. Ce dernier, revivant cet épisode psychologiquement marquant au travers de son explicitation lors du soin et de l'accompagnement de son patient, l'internalise petit à petit au point d'en ressentir les symptômes. La psychanalyse clinique proposera, à ce titre, de conceptualiser ce processus sous le terme de *trauma vicariant*.

Selon la Théorie Sociale Cognitive (TSC, Bandura, 1986) au sein de laquelle l'apprentissage vicariant a été conceptualisé, les croyances s'élaborent à partir des jugements subjectifs de l'expérience vécue et de ses interactions. Les sentiments sur soi, sur ou en provenance d'autrui et perçus par soi en tant qu'attitudes, sont des synthèses cognitives des jugements portés sur l'expérience en contextes, passés, présents et futurs de soi. Ces attitudes

de dimensions motivationnelles, en tant que sentiments issus de l'expérientiel passé ou présent jugé, ou attentes issues de l'expérientiel futur anticipé et projeté, ont été décrites comme déterminantes des choix stratégiques d'objectifs et d'actions des processus d'apprentissage des individus (sous la notion d'*apprentissage social* selon Bandura, 1986). Des conduites pédagogiques de l'apprentissage et éducatives de l'orientation se déployant aujourd'hui majoritairement au sein de contextes scolaires et professionnels proches ou identiques (Pelletier, 2009), leurs processus s'envisagent de plus en plus comme intersignifiants ou articulés selon des schèmes psychocognitifs identiques ou proches. Et ces attitudes apparaissent elles aussi, comme évoqué, déterminantes des processus de construction des choix d'orientation. Sentiments, croyances et attentes en tant qu'attitudes montrent leurs inférences ou influences inférentielles sur les comportements décisionnels déployés en contextes éducatifs, scolaires et professionnels d'apprentissage-orientation. Ce filtre cognitif dual d'attitudes (*attitudionnel*) est à la fois un *produit* de l'expérience jugée et synthétisée en contexte passé, comme un producteur de celle à venir en contextes. Il agit telle une relecture-écriture de l'expérience de soi conscientisée en contextes à la fois passés, présents et à venir. Pour les attitudes projetées (composantes du SA en contexte futur) ou déjà *ancrochées* (Audenet-Verrier, 2017) aux caractéristiques identiques mais légèrement différentes d'un contexte du dorénavant de l'apprenant-décideur et de son adaptation-développement à venir, elles incarnent ce substrat de l'expérientiel de soi intégré (le sentiment), et réinjecté dans l'expérience *advenante* (cognitive, anticipatrice et inférentielle) de soi. Relevons que lors de sa conceptualisation première, l'apprentissage vicariant a été identifié comme l'une des quatre sources d'élaboration de la croyance d'efficacité des individus, avec la réussite effective perçue de l'action (l'expérience de maîtrise), les encouragements en provenance de l'environnement (relatifs à cette action), ainsi que les affects issus de ces deux dernières dimensions (Bandura, 1986). Ces sources d'élaboration de la croyance d'efficacité sont toutes ancrées à des comportements vécus et jugés en contexte. Le concept de l'apprentissage vicariant est resté rattaché pour sa conceptualisation sociale et cognitive initiale (comme ses homologues) à la dimension productrice du filtre cognitif d'attitudes, tel un déterminant du sentiment sur soi. Aujourd'hui, face à des contextes expérientiels proches mais légèrement différenciés de l'OSP, il devient pertinent d'envisager une approche différenciée de ces dimensions ou une approche différentielle du processus. On retrouve alors d'un côté du filtre cognitif le *produit* de l'expérience vécue et jugée par soi en contexte passé et présent (les sentiments) et de l'autre, le producteur de l'expérience à venir (les attentes), qui influence les comportements futurs telle la pensée inférentielle sociocognitive selon Bandura (1986), ou encore la prédiction

motivationnelle selon Fenouillet (2016). Tel un soi (ou sa facette) perçu actuel, le sentiment, en tant qu'attitude stable ou synthétique issue de l'expérience jugée en contextes, passés et présents, motive l'individu à la préservation ou à la congruence. Cognitivement et par anticipation élaborée sur la dynamique motivationnelle de l'*ancrochage* (Audenet-Verrier, 2017), les attentes déterminent les comportements futurs via l'influence qu'elles opèrent sur la construction des choix d'orientation qui anticipent ces derniers. Et ce processus apparaît alors « comme un puissant opérateur de synthèse entre le passé, le présent, et l'avenir [...] qui ouvre ainsi l'avenir du sujet à des SP, de projet et d'action » (Delory-Montberger, 2010, p. 103, cité par Olry et al., 2015, p. 29).

2.3.2 *L'approche conceptuelle du jugement vicariant de l'OSP*

Initialement, les perspectives écologiques et temporelles premières de la notion de vicariance envisagent donc l'utilisation de niches par les taxons, tels des potentiels à exploiter pour autoriser le développement de ces derniers. Elles nécessitent des caractéristiques suffisamment proches de celles précédentes afin d'autoriser leur exploitation, et doivent être plus nourrissantes pour permettre la poursuite du développement de leur hôte. Dans une perspective psychologique et sociale, interactionniste, positive et motivationnelle de l'orientation, il semble possible de rapprocher ce prisme biologique initial de celui d'une orientation pensée aujourd'hui, comme la recherche par un apprenant décideur, du potentiel d'un contexte d'*apprentissage-adaptation* en mesure d'autoriser ce dernier à exploiter le sien pour se développer. La notion de jugement vicariant exprime dans cette perspective d'agentivité anticipée, la force cognitivement élaborée des inférences de l'individu sur un contexte à venir, proche, mais légèrement différencié de celui dans lequel il évolue. Ce jugement vicariant s'avère, de la même manière que la dynamique mobilisée et décrite du SA, déterminé par les origines de son élaboration cognitive : les jugements ancrés à l'expérience vécue par l'apprenant au sein de ses contextes, passé ou présent. Ce jugement vicariant orientant incarne alors le passage de cette (inter)subjectivité authéroréférencée de lecture du potentiel d'un contexte passé et exploité au service de l'expérience formatrice de soi, à celle du potentiel d'un futur contexte d'orientation, tel le passage pour l'apprenant à une expérience socioscolaire ou professionnelle à venir (orientation), en capacité d'autoriser le potentiel de soi (efficacité, compétence, valeur, identité) à s'exprimer. Telle la vicariance originelle (puis sociocognitive), le jugement vicariant symbolise cette approche motivationnelle et positive qui oriente l'individu (l'apprenant ou le taxon) vers un contexte qu'il perçoit plus nourricier (niche à exploiter ou

domaine donné d'activités scolaires et professionnelles), l'autorisant (l'apprenant ou le taxon) à envisager de poursuivre son développement (préservation et expansion de soi) au moyen de l'exploitation de cet environnement (niche à exploiter ou domaine donné d'activités scolaires et professionnelles) et de sa mobilisation au service de sa croissance (utilisation des interactions à venir et de leurs conséquences pour soi). Au travers d'un continuum d'expérientiel de soi, et en référence aux principes premiers de la TSC, ce jugement vicariant orientant symbolise aussi ce processus d'influences réciproques entre le soi (personne) et ses contextes distincts (environnement), passés (d'élaboration des croyances) et futurs (d'inférences des attentes), qui font et subissent ces intersubjectivités différenciatrices du soi (Danvers, 2009). Le jugement vicariant orientant exprime alors cette synthèse cognitive et conative de ce substrat cognitif expérientiel de soi réinjecté sur l'expérience à venir en contexte. Il permet à l'individu de conscientiser et de mobiliser, pour construire ses choix d'OSP, la perception du potentiel d'un contexte à venir en mesure d'autoriser l'apprenant à préserver, exploiter et développer le sien.

À l'image des modèles psychologiques récents de la motivation (Fenouillet, 2016), notamment intégratifs d'attributs relevant aujourd'hui du déroulement de l'action en contexte (motivationnels et volitionnels), cette proposition conceptuelle adopte, elle aussi, une dimension de dynamique temporelle et itérative reliée à l'action vécue. À l'origine, la vicariance « temporelle » relève de la vicariance « géographique » et indique bien la succession de taxons apparentés dans le temps qui résident au sein d'une niche écologiquement proche, mais géographiquement différenciée. De la même manière que pour la dimension « temporelle » de la dimension écologique initiale, la succession de niches écologiques dans le temps pour un taxon apparenté est envisagée au sein des sciences de la nature et du vivant. Et de la même manière, aujourd'hui, cette perspective temporelle de la vicariance s'envisage en mesure d'exprimer par sa transposition conceptuelle le schème psychologique, social et cognitif de construction des choix d'OSP envisagé. Afin de poursuivre ces premiers apprentissages nourriciers symbolisés par ce changement d'état initié au sein d'un premier contexte (la réitération des expériences de maîtrise au sein d'un contexte scolaire et professionnel dans le secondaire, par exemple), l'apprenant-décideur va viser l'utilisation d'un contexte socioscolaire et professionnel proche, mais légèrement plus développemental (l'enseignement supérieur court, par exemple), pour envisager projection puis réalisation son développement au travers de l'atteinte d'un niveau donné de résultat, au sein d'un contexte identique ou proche d'un domaine professionnel donné de formation. Si ce futur environnement écologique est à l'origine d'une *valuation* positive, d'un jugement vicariant positif (ou congruant) de la part de l'apprenant-

décideur, au sein duquel la dimension subjective et différenciatrice de soi a pu s'élaborer grâce à l'expérience en contextes (passés et présents), alors ce choix d'orientation exprime ce potentiel contextuel attendu par l'apprenant-décideur, qui lui permettra d'exploiter le sien au service de la préservation et de l'expansion développementale de son soi. Processus intégratif (médiation cognitive), en raisonnement (choix d'objectifs et d'actions) et authérodéterminé (*valués* par soi et autrui, ou individuel d'influence sociale), ce jugement vicariant détermine le flux motivationnel (les dynamiques de ses attributs) qui influence les comportements de choix d'approche ou d'évitement (orientant) d'un contexte perçu et attendu tel un potentiel (plus ou moins élevé) à exploiter pour soi.

En contexte d'OSP, et pour exemplification, le jugement vicariant exprime alors ce qu'un élève de terminale d'une filière professionnelle de formation pense pouvoir faire, maîtriser ou contrôler s'il fait le choix de poursuivre sa formation au sein d'une STS qui s'inscrit dans le même domaine professionnel de formation que celui qu'il a pratiqué jusqu'alors (ou dans un domaine qui pratique et valorise les mêmes activités scolaires et professionnelles). Ce qui reste de l'expérience interactive de son soi en contexte de formation (efficacité et utilité des interactions internalisées et intégrées au soi puis mobilisées pour autoriser la transition adaptative et développementale d'un SP désiré en SA, au prisme des caractéristiques perçues d'un contexte à venir), apparaît comme une dynamique motivationnelle à exploiter au service d'une meilleure compréhension de la construction des choix motivés d'OSP. Dans cette approche, l'environnement physique travaillé et modifié n'est pas le *porteur de lumière*. C'est l'individu qui initie au travers de son pouvoir d'agir intentionnel et tout au long du processus de cette cognition orientante la réinjection d'un substrat cognitif de son expérientiel perçu sur ce futur contexte, au service de son propre développement. L'Annexe 10 explicite le rôle majeur accordé aujourd'hui au jugement vicariant orientant au sein d'un processus d'OSP, à partir du principe exposé des attributs et dynamiques du filtre cognitif dual d'attitudes (les sentiments *produits* de l'action et les attentes productrices de comportements). Ce jugement vicariant exprime alors cette lecture-écriture (passée, présente et future) de l'expérientiel intersubjectif (individuel et social) de l'apprenant-décideur qui évolue en contexte d'apprentissage-orientation. Cette schématisation permet de souligner l'importance à donner aux influences des jugements modelant ou intersubjectivités travaillantes, qui déterminent les schèmes de l'action d'orientation (Chartier, 2022) motivée. L'apprenant-décideur est alors perçu comme tout autant collectivement motivé (Heutte, 2019) qu'agentiquement orienté (Bandura et al., 2009). Cette perspective de l'OSP vient aujourd'hui s'inscrire à la suite du propos de Pelletier (2009, p. 6)

qui, à propos de la TSC, stipule : « qui aurait pensé que le sentiment puisse être une sorte d'affect qui fait la synthèse des réalisations passées et du jugement subjectif et correctif que la personne utilise pour envisager l'avenir ? »

3 Théories psychologiques et construction des processus décisionnels de l'OSP

À partir d'une recension d'articles consacrés à l'orientation et aux choix scolaires et professionnels, l'histoire de la psychologie du conseil en orientation (Olry et al., 2015) relève que les recherches dans ce champ d'études sont dominées majoritairement par trois courants théoriques :

- La théorie du RIASEC (Holland, 1985a, 1985b) qui traite de l'appariement entre les caractéristiques personnelles et les exigences professionnelles,
- Les théories développementales qui se rapportent à la construction de vie et qui ont notamment influencé l'ADVP (Latreille, 1984b ; Pelletier, 1974, 1983, 1986 ; Savickas, 2005a, 2005b),
- La Théorie Sociale Cognitive (TSC) appliquée au Choix de Carrière (TSCCC), à l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP), à l'étude des Choix d'OSP (TSCCOSP), (Bandura et al., 2009 ; Hackett & Betz, 1981 ; Lent , 2008).

Les deux premières théories précitées sont devenues, elles aussi, des courants de recherche à part entière. Elles centrent leurs approches sur le développement des intérêts professionnels. La première le fait par l'intermédiaire de l'adéquation entre les types de personnalités des décideurs : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel (RIASEC), et les caractéristiques des professions. La deuxième opère au moyen d'une lecture orientante des stades développementaux des décideurs et de leur carrière professionnelle : Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP). L'approche de cette dernière s'étend aujourd'hui à l'ensemble des stades qui jalonnent, tout au long de la vie, le parcours des individus (Chartier, 2022). Même si la pertinence de ces deux premières approches réflexives de l'accompagnement à l'orientation est plus que reconnue aujourd'hui, ces démarches semblent l'une comme l'autre moins adaptées à l'objectif d'analyse de construction des choix d'OSP visée par cette étude, de la même manière qu'elles apparaissent moins pertinentes pour approcher la problématique d'orientation post-enseignement secondaire. Au travers d'une

rapide présentation de ces deux premières théories (forcément réductrice au regard de leurs potentiels respectifs) et d'une approche plus détaillée de la TSCOSP plus adaptée aux objectifs de cette étude, les raisons qui permettent d'entrevoir ce potentiel heuristique seront abordées notamment dans la perspective de l'analyse visée des processus de construction des choix d'OSP.

3.1 La théorie des intérêts professionnels : une découverte pertinente qui reste éloignée de l'expérientiel

La recherche sur les intérêts scolaires et professionnels de la méthode RIASEC (Holland, 1973, 1985a, 1997) passe par la découverte de grands types de personnalités, de grandes caractéristiques propres aux domaines professionnels à explorer, et par leur appariement. Comme le montre l'Annexe 10, il s'agit d'une représentation spatiale de six types idéaux d'intérêts non indépendants (similitudes psychologiques), dont la proximité dépend des caractéristiques personnelles des individus. « L'hypothèse structurelle de Holland, dont la définition formelle est *calculus assumption* (Rounds & Tracey, 1993, cités par Guglielmi, 2004), prévoit une équidistance entre les différents types [de personnalité] définissant ainsi un hexagone équilatéral avec des points équidistants autour de sa circonférence » (Guglielmi et al., 2004, para. 2), et « les distances entre les six types RIASEC sont inversement proportionnelles aux relations théoriques entre elles » (Holland, 1985a, p. 5). Ce courant théorique a donné lieu à l'élaboration de nombreux questionnaires qui ont permis par la suite de solliciter et de conforter cette approche de l'orientation à l'exemple du *Vocational Preference Inventory* proposé par Holland (1985d). Sans rentrer dans les détails de son analyse des processus d'orientation, les débats relatifs à l'approche RIASEC se focalisent à la fois sur la structure des relations entre les grands types d'intérêts identifiés, ainsi que sur le degré de correspondance envisagé par les études menées, entre la personne et son environnement (Guglielmi et al., 2004). « En général, la représentation hexagonale des intérêts est largement confirmée dans un grand nombre de populations. » (Guglielmi et al., 2004, para. 7). Les débats initiés par l'approche du RIASEC réinterrogent la notion de congruence entre les intérêts et les domaines professionnels, entendue par leur auteur comme un déterminant majeur des choix d'orientation et de leur réussite. La dimension prédictive du modèle concerne la stabilité de l'intérêt des individus à propos des domaines professionnels et la performance à venir d'un individu au sein de celui choisi. Pour autant,

les données de la recherche sur les relations entre ces variables ne sont pas toujours totalement en accord avec les affirmations de Holland (1973) [et] elles soulignent également la nécessité d'affiner et de renforcer les méta-analyses réalisées sur la relation entre congruence et satisfaction, avant de conclure à la validité de la mesure de congruence fondée sur l'hexagone. (Guglielmi et al., 2004, para. 7)

Betz (2009, p. 91) présente une étude sur l'utilisation de mesures parallèles entre l'auto-efficacité et certains intérêts professionnels relevés sur une population d'adolescents, et note que : « les orientations professionnelles élargies illustrées dans la théorie de Holland (1997) ont une portée générale... ». Elles sont relatives à de grands domaines qui doivent encore se cristalliser au sein du soi individuel des élèves, telle une première réflexion sur le chemin de la construction de leur orientation. Les travaux sur l'auto-efficacité professionnelle développée à partir des études d'Hackett et Betz (1981) ont été soulignés comme ayant permis de rendre plus claires les promesses qui avaient été faites dans le domaine de l'exploration et du développement professionnel au travers du RIASEC. Ils ont notamment porté sur l'étude des choix d'orientation à l'intérieur d'un domaine scolaire et professionnel donné (Bandura et al., 2009). Betz précise à ce titre que :

l'utilisation que fait Bandura des concepts d'approche comparé au comportement d'évitement comme l'une des conséquences principales des attentes relatives à l'auto-efficacité est l'une des plus simples, et pourtant une des plus profondes en ce qui a trait à son impact sur le conseil en orientation [relativement aux autres théories œuvrant dans ce champ, et notamment celle du RIASEC]. (Betz, 2009, p. 91)

Aujourd'hui, il semble qu'intérêts et auto-efficacité soient tous deux nécessaires pour considérer une profession comme une possibilité viable. Le schéma de l'Annexe 12a illustre de manière simplifiée l'approche conjointe de ces deux concepts au sein de l'étude proposée par Betz (2009). Elle souligne que l'auto-efficacité du courant de la TSC a trait à la fois aux contenus de l'OSP (performances, résultats ou objectifs visés), tout autant qu'aux processus (attentes d'efficacité des comportements et utilités des résultats attendus). Selon ce modèle, intérêts et auto-efficacité sont nécessaires pour mener à un choix de carrière dans un domaine donné. Cependant, au regard de l'inférence de l'auto-efficacité sur les intérêts que montre le modèle (incarnée par la flèche des influences de la première sur ces derniers au sein du modèle de l'Annexe 12a), il semble plus pertinent d'envisager l'étude première du construit qui nourrit l'espoir d'expliquer mieux les processus décisionnels de l'OSP au sein d'un domaine d'intérêt

déjà choisi (variable indépendante versus médiatrice du modèle). Dans le cadre d'une codétermination des choix par les intérêts et l'auto-efficacité, « comme nous disposons de moyens pour augmenter l'auto-efficacité ou la confiance grâce à des interventions basées sur la théorie de Bandura... » (Betz, 2009, p. 93), parfaire l'étude des facteurs saillants de cette auto-efficacité semble une approche raisonnablement plus heuristique. Les résultats des mesures parallèles proposées par Betz (2009) ont permis d'établir une classification relative à l'étude de l'OSP (Annexe 12b). Parmi les cadrans exposés, l'identification de profils d'« intérêts élevés » couplés à une « auto-efficacité faible » permet d'utiliser les sources d'amélioration de l'auto-efficacité pour autoriser le décideur à envisager plus sereinement de réussir dans un domaine qu'il affectionne. Cela passe notamment par des activités orientées vers l'expérience de maîtrise et leurs jugements. Cette perspective d'activités couronnées de succès grâce à un calibrage défi-compétence pertinent de la situation mène l'apprenant-décideur à conclure que, comme il est assuré de *pouvoir* aujourd'hui et probablement demain (dans une situation équivalente ou proche), il fait bien de *vouloir* cette orientation. En parallèle, un travail réflexif de prise de conscience relatif aux croyances sociétales ou sociales qui l'entourent permet aussi d'ajuster l'auto-efficacité à un niveau supérieur d'intérêts (Betz, 2009). À l'inverse, lorsque les intérêts sont faibles dans un domaine pour lequel l'auto-efficacité est mesurée élevée, il semble possible d'augmenter les intérêts par un travail de niveau plus situationnel, en favorisant la motivation intrinsèque telle que les études des déterminants des motivations le proposent (Fenouillet, 2016). En conclusion de son étude, Betz (2009, p. 108) souligne l'intérêt de cette approche bifactorielle par la mesure des intérêts et de l'auto-efficacité mais uniquement si : « les adolescents sont encore en train d'explorer et de développer leurs champs d'intérêts et leurs compétences autoperçues, et que les conseils et les interventions peuvent les stimuler à explorer de nouveaux domaines... ».

Dans le cas de l'étude du choix d'orientation post-baccalauréat des filières professionnelles par exemple, qui intègrent des apprenants déjà scolairement pré-orientés (choix préalables d'options, de filières ou de domaines professionnels), il semble donc pertinent de focaliser les études sur l'analyse des attributs de l'auto-efficacité et de leurs dynamiques. De plus, Betz (2009) souligne que si les jeunes manquent d'informations sur les professions en amont, ils manquent surtout de compétences expérimentées relatives à la fois à l'exercice des professions envisagées, à l'exercice social de ces dernières, ainsi qu'à celui de la construction et de la prise de décision scolaire et professionnelle ou de carrière (telle l'intégration de ces informations conscientisées au processus décisionnel). Ce sont pour Betz (2009) ces aspects importants de l'éducation professionnelle et du conseil-accompagnement en orientation qui

demandent encore des avancées significatives du côté de la recherche. Concernant ces choix d'orientation post-baccalauréat des filières technologiques et professionnelles, notamment de l'enseignement agricole, ils ne relèvent plus d'un choix de grands domaines professionnels et de formations qui y mènent. Ces jeunes pré-orientés ont eu tout le loisir de côtoyer un monde professionnel vers lequel ils se sont tournés en amont, tout au long de leur formation au baccalauréat en trois ans. Au travers de ses stages ou de son apprentissage, cette population a pu observer de nombreux métiers ou postes au sein d'un domaine professionnel largement représenté dans les entreprises d'accueil, et commencer à expérimenter la pratique de certains d'entre eux. C'est à ce stade un travail de *counseling* plus contemporain d'accompagnement de cette préprofessionnalisation qui pourrait permettre à ces jeunes de ne pas s'enfermer dans des situations ou représentations limitantes pour leur poursuite d'études. Au regard des objectifs de cette étude, et face à une population s'étant déjà fortement prononcée sur son appartenance à un domaine donné de métiers et ayant déjà commencé à ancrer ses caractéristiques socioprofessionnelles en son sein, l'adéquation métier-caractéristiques personnelles ne semble pas l'angle d'analyse le plus adéquat à adopter. Le positionnement de ces populations d'étude diffère de la recherche d'affinités orientantes envers un domaine de métiers, telles les primo-orientations des collégiens des classes de troisième, ou celles des classes de terminale des bacs généraux. L'accompagnement à la prise de décision entre une entrée rapide dans le métier et une poursuite d'études courtes pour une population ayant déjà embrassé les us et coutumes d'un groupe socioprofessionnel nécessite la prise en compte des transformations des sois de cette population, qui s'opèrent au cours de cette pré-expérience de vie professionnelle et sociale. Dans la mesure où le choix d'OSP concourt à la préservation expansive ou à l'expansion préservatrice de soi (Danvers, 2009), l'étude de son élaboration doit opérer une centration sur les conditions contextuelles de l'expérience vécue et jugée en mesure d'influencer ces dimensions.

3.2 La théorie vocationnelle du soi : une approche heuristique en décalage avec des processus de l'OSP

L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel ou ADVP (Latreille, 1984a pour la France) est issue de l'approche éducative orientante et se base sur une pédagogie de l'expérience. Elle propose que la carrière se dessine au gré des expériences vécues, mais surtout au gré de leur analyse cognitive, émotionnelle et motivationnelle. L'expérience relative à la recherche d'informations sur soi et sur les métiers est utilisée comme un déterminant de

l'orientation (traitement et intégration des informations). Ces *phases* du développement de soi et de sa carrière forment à l'origine un cycle individuel, aujourd'hui revisité : il s'adapte au recommencement perpétuel du processus au gré des changements et réorientations professionnelles de carrière, tout au long de la vie (Chartier, 2022 ; Savickas, 2018). Tel le RIASEC, l'ADVP analyse la découverte des caractéristiques de soi et des domaines professionnels, mais au sein d'un processus d'orientation constructif de soi, par une approche qui identifie ses phases dans l'intention d'en éclairer leurs dynamiques d'influence. On relève alors décrites au sein de l'ADVP, tel un continuum d'une construction orientante de soi, les phases :

- D'*Exploration*, pour découvrir et disposer d'informations (le *pourquoi pas*),
- De *Cristallisation* des intérêts pour un domaine afin de comprendre ce qui attire *a priori* l'apprenant vers ce domaine (le *pourquoi*, ou le *pour quoi*),
- De *Spécification*, au regard des premières expériences confirmatoires en lien avec ce domaine afin de le choisir (le *comment* de cette préférence initiale),
- Et enfin, de *Réalisation* pour confirmer ou passer à l'action (l'observation des premières conséquences ou rétroactions de ce *comment faire*, pour *être* cet objectif de soi).

Basée sur un principe éducatif puerocentré (l'élève-acteur), l'approche de l'ADVP pose l'expérience de vivre la construction de son projet professionnel : les premières volitions décisionnelles, l'appropriation par l'action de l'initiation à cette activation vocationnelle telle une première et déterminante phase d'orientation réussie. L'Annexe 13 présente le processus d'orientation conceptualisé par la théorie de l'ADVP, au travers des attributs et dynamiques de son modèle.

Selon Westbrook et al. (1971, cité par Olry et al., 2015), la maturité de dimension vocationnelle correspond à l'acquisition de compétences cognitives et, en pratique, à la maîtrise (recherche, sollicitation, utilisation opportunes) de l'information professionnelle pertinente pour la décision d'OSP. Pour Bujold (1989, p. 176), la maturité vocationnelle s'évalue par :

l'identification du stade actuel où se trouve la personne, révélée par les tâches développementales dont elle s'acquitte, par rapport au stade où l'on s'attend à la trouver compte tenu de son âge. En d'autres termes, ce sont les tâches dont s'acquitte la personne qui reflètent sa maturité vocationnelle. (Bujold, 1989, p. 176)

La dimension fondamentale de l'approche éducative en orientation est le principe du développement de soi basé sur son expérience processuelle (Bujold, 1990). Le cadre méthodologique posé par l'accompagnateur place alors le décideur en position d'acteur de son approche orientante, faisant appel aux principes de la pédagogie active et de l'auto-analyse des représentations du sujet (Bujold, 1990). L'ADVP intègre, à ce titre, de nombreuses démarches éducatives, individuelles et de groupes, au sein des pratiques du conseil mais aussi des pratiques de l'institution (accompagnement des classes de terminale du secondaire, par exemple, pour le MASA). Elle a pris aujourd'hui une place de choix dans les pratiques de conseil et d'accompagnement à l'OSP, en accordant une part importante au contexte de sa réalisation et à l'interprétation que les participants font de cette construction (le dispositif de la formation continue des personnels et enseignants du MASA-FORMCO propose à ce titre de former ses personnels à l'accompagnement à l'orientation à partir de la théorie de l'ADVP). L'ADVP met l'accent sur le sens des objectifs pour soi et sur la construction identitaire à partir des SP à construire par la prise de conscience réflexive de phases ou d'étapes d'interactions développementales (croisement des informations sur soi et sur son environnement). Elle autorise l'activation de la dimension motivationnelle d'une vocation personnelle de dimension professionnelle conscientisée pour apprendre aux individus à s'orienter. Ses extensions pratiques sont nombreuses, diversifiées, et couramment adaptées aux conditions de terrains d'accompagnement à l'orientation, telle la formation des équipes enseignantes des établissements d'enseignement, désireuses de développer cette approche pour répondre aux situations d'accompagnement éducatif et pédagogique de groupes qu'ils ont à mener. L'ADVP est une méthode fréquemment sollicitée notamment par les professeurs principaux des filières non spécialisées (collèges et lycée généraux), pour l'accompagnement des populations d'élèves encore à la recherche d'un domaine professionnel à découvrir pour se réaliser. C'est aussi le cas des enseignants professeurs principaux des filières technologiques STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) de l'enseignement agricole, qui accompagnent les élèves des classes de terminale face à la multiplicité des domaines de formations des STS agricoles pour s'orienter.

Pourtant, selon Huteau (1999), et à propos des conditions de réalisation des séances d'accompagnement à l'orientation par l'ADVP, il semble que certaines limites puissent être soulignées et venir interroger cet engouement institutionnel de formation des équipes et d'accompagnement des apprenants. Il précise qu'attitudes et comportements des animateurs ressortent identifiés par les études comme plus importants que les supports et méthodes

employés en ce qui concerne les effets des actions de ces formations sur l'orientation des individus. L'évaluation de la pertinence du dispositif devrait porter, selon Huteau (1999), tout autant sur la perception qu'en ont ceux qui la mettent en œuvre que sur la méthode elle-même. Et la transposition didactique de la méthode, que les jeunes en besoin d'orientation doivent s'approprier, charge dans ces conditions la réussite de l'activation d'une dimension discrétionnaire, de dimension situationnelle. Les facteurs de variabilités de la réussite de cet accompagnement apparaissent alors tout autant collectifs (effet-établissement, -classe ou -groupe), qu'individuels (effet- accompagnateur, voire -décideur), face à un sens à éclairer des objectifs pour le sujet à accompagner qui doit rester, avant toute chose, un postulat à toute question de mise en œuvre ou d'évaluation de la méthode (Huteau, 1988).

De plus, les étapes décrites par ce processus d'accompagnement apparaissent, comme pour le RIASEC, en décalage avec la plupart des phases indiquées, déjà traversées par la population-cible de cette étude. La dimension de linéarité du processus, notamment, est en effet un reproche qui a été fait à l'ADVP face aux multiples carrefours qui jalonnent aujourd'hui les parcours d'orientation d'une vie professionnelle (elle semble déjà questionnée à ce titre dans les années 70-80 par Larcebeau). Une dimension cyclique du processus s'avère envisagée aujourd'hui de manière heuristique (Savickas, 2018), et elle pourrait laisser entrevoir une réitération des phases de ce dernier dans le cadre d'une orientation menée tout au long de la vie. Cependant, de nombreux lycéens professionnels ont déjà opéré des choix qui les orientent, voire les professionnalisent déjà fortement, au sein d'un domaine professionnel d'orientation donné. Et ce dernier leur offre un panel contraint de postes ou de métiers, pour certains déjà expérimentés au cours de leur cycle de formation professionnelle. Ces premiers choix déjà exprimés et les conséquences vécues de cette première immersion professionnalisante leur ont permis d'activer déjà plusieurs phases du processus de développement vocationnel décrit. Ces primo-orientations expérimentées engendrent de fait une anachronie de positionnement des apprenants sur le déroulement du processus cyclique ou itératif orientant de l'ADVP. En référence à la chronologie du processus présenté au sein de l'Annexe 13, les apprenants des formations professionnelles se retrouvent à *activer*, voire à *cristalliser*, une orientation *vocationnellement* déjà bien *spécifiée*. La population des filières professionnelles a, en effet, déjà *activé*, *cristallisé*, voire en partie *spécifié*, ses intérêts pour un domaine donné d'activités professionnelles, circonscrites en son sein. Le choix d'études secondaires spécialisées ou pré-professionnalisantes jalonnées de Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) ou en Entreprise (PFE), voire d'alternance pour les apprentis, précipite

l'avancement de cette population sur le déroulé du processus envisagé par le modèle. Telle la méthode RIASEC et sa centration sur l'intérêt individuel relatif aux grands domaines socioprofessionnels, et même si l'ADVP adopte une approche processuelle d'activation progressive de la vocation personnelle plus affinée en direction d'une spécification professionnelle, elle ne semble pas permettre une analyse plus fine des déterminants de la construction d'un choix d'orientation exprimé par une population professionnellement déjà expérimentée. Poursuite d'études et insertion professionnelle apparaissent telles des occurrences situées au-delà (ou en aval) des dernières phases ou des étapes de ce processus d'accompagnement dédié à l'activation vocationnelle et personnelle. Ce décalage entre stades théoriques de l'approche et stades réflexifs des apprenants éloigne la perspective d'un chevauchement heuristique plus fin du processus de construction des choix d'orientation de cette population d'étude.

D'une manière générale, Bandura et al. (2009) rappellent que plus les élèves sont jeunes, plus leurs connaissances relatives à leur capacité dans un domaine donné est faible. Cela engendre des projections parfois fortement erronées de soi, notamment dans la perspective d'un futur encore à construire. Dans le cadre d'une OSP non confrontée aux dimensions d'un métier que les individus se représentent comme désirable pour leur avenir professionnel, ces derniers sont dans l'incapacité d'évaluer correctement leurs compétences relatives à un domaine d'activités professionnelles. Ils ne peuvent pas non plus être informés des retours conséquences que cet environnement pourrait leur fournir et qu'ils mobiliseraient pour estimer les valeurs à donner à soi ou à ses actions. Leurs aspirations scolaires et professionnelles fortement stéréotypées et peu stables, vécues par procuration, vicariance, en primaire, au collège ou encore au lycée pour les filières générales, par exemple, s'avèrent mobilisées avec appréhension, puisqu'empreintes d'incertitudes. *A contrario*, les populations des filières professionnelles accordent un poids tout autre à ces intersubjectivités de dimensions professionnelles et sociales co-constructives de soi, perçues comme capables de leur permettre de poursuivre cette différenciation préservatrice de soi (individuel et social) et d'envisager son expansion au moyen d'une orientation vers un contexte soutenant. Le propos suivant de Lent (2009) est représentatif des transformations individuelles que l'avancée dans l'âge et l'expérience préprofessionnelle de formation peuvent initier :

Ces expériences conduisent les personnes à construire des croyances différenciées concernant leurs capacités liées à différents domaines d'activité, et à une meilleure

connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnels. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultat [que nous pouvons considérer pour l'instant comme des attitudes relatives au domaine professionnel] qui émergent, nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent progressivement à se préciser et à se cristalliser au cours du temps, même s'ils sont encore relativement modifiables en fonction de l'accroissement des connaissances relatives au soi (la connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs), et aux professions (la connaissance des capacités requises, des renforçateurs offerts). C'est ainsi que les aspirations professionnelles tendent à devenir progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes, c'est-à-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs. (Lent, 2009, para. 41)

Les choix d'orientation post-baccalauréat professionnel dépendent donc fortement du jugement porté sur cet expérientiel vécu par l'apprenant, et en particulier sur le retour que l'environnement a pu lui donner sur son niveau de compétence perçu dans un domaine professionnel donné. Les jugements de soi et d'autrui, confirmatoires de l'efficacité ou de l'utilité perçue de soi et de ses comportements en contexte et issus de l'expérience, apparaissent comme des déterminants saillants des projections de l'orientation de soi pour l'avenir. Cette forme d'orientation comporte les caractéristiques d'une aspiration à la réalisation d'un soi socioprofessionnel attendu rendu possible, ou envisageable, en rapport avec des compétences éprouvées dans un domaine donné de formation, proche et préalablement vécu. Elle semble aussi exprimer au travers de son processus une valorisation de l'identité du décideur au moyen de l'expression de valeurs qu'il privilégie déjà au moment de cette construction décisionnelle d'orientation. Interactions expérimentées au sein d'une filière professionnelle qui possède une identité sociale propre et marquée, intégration de cette dernière pour réussir cette première immersion pré-professionnalisante, ou encore partage précoce de cette identité sociale marquée dû aux socialisations antérieures de certains jeunes, sont des déterminants potentiels de la construction des choix d'orientation de cette population. Se distinguent en quelque sorte dans cette perspective les caractéristiques à prendre en compte d'une dimension bien souvent confirmatoire et préservatrice d'un soi qui poursuit sa construction au sein d'un domaine privilégié et expérimenté au travers de son orientation. Et ces processus se différencient en tout cas de ceux d'une primo-orientation qui prend appui sur une projection cognitive de SP au sein d'un réel peu, voire jamais, expérimenté. Car dans cette dernière configuration, l'orientation

incarne un rapprochement potentiel entre des caractéristiques d'un soi en construction (moins affirmé professionnellement et socialement) et des activités surtout chargées de valeurs affectives extrinsèques (plaisir de l'activité, représentations sociales intériorisées par procuration, désirabilité sociale). Ce type d'orientation s'opère pour des élèves qui n'expriment pas encore, ou pas de la même manière que les apprenants pré-expérimentés des filières professionnelles le font, l'expression de valeurs portées par une filière d'un domaine donné socialement référencé, et partiellement internalisées à l'individu, voire intégrées à son soi. Au sortir du secondaire professionnel, et au regard des expériences sociales et pré-professionnelles des apprenants, l'orientation n'est plus socioprofessionnellement neutre. L'adhésion choisie à une filière, qui s'exprime au travers de la réussite personnelle concrète et effective envisagée en son sein, est aussi une forme d'expression de valeurs intériorisées qui participent à la construction, la préservation et l'expansion d'une identité socioprofessionnelle positive de soi plus large, envisagée tel un potentiel de développement et de réalisation de soi.

3.3 La TSCOSP et la médiation cognitive des influences d'un contexte social proche

Selon Bandura (2007), sélectionner un domaine professionnel, se maintenir ou progresser en son sein revient à acquérir une maîtrise reconnue par soi et autrui dans ce domaine. Selon l'auteur, les intérêts pour une profession et les approches qui s'en préoccupent ne prennent pas en compte la persévérance et les effets des bonnes performances, des obstacles ou encore des soutiens sociaux comme le font les croyances et les Attentes de Résultat (AR) de la Théorie Sociale Cognitive appliquée à l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP). Pour Bandura,

faire correspondre les qualités à l'environnement ne motivera pas et ne soutiendra pas les individus confrontés à des difficultés s'ils doutent qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir dans une carrière qui présente un certain intérêt à leurs yeux. (Bandura, 2007, p. 634)

Telle la distinction entre motivation et volition aujourd'hui nécessaire à l'approche des processus conatifs (Fenouillet, 2016), ou de la même manière que la persévérance d'un flux motivationnel initial demande que l'individu puisse percevoir les rétroactions *résultat* de la part de ses environnements en retour de ses actions, la capacité attendue en contexte soutient l'intérêt cognitif premier. Si l'on remonte aux écrits de Parsons (1909) présentés par Betz (2009,

p. 89), « l'un des plus importants objectifs de la psychologie professionnelle est de comprendre et de faciliter le processus décisionnel relatif à la carrière, y compris les décisions concernant les études entreprises par les adolescents et les jeunes adultes ». L'autrice ajoute que concernant cette population, donc cette période de la vie, « le jeune acquiert un sens de son identité [qui] comprend les variables essentielles de préférences relatives aux activités professionnelles ». En se centrant sur la prise en compte de la charge (ou valuation, au sens lewinien du terme) des interactions, la TSCOSP cible tout autant les déterminants individuels que sociaux, et l'action en contexte que les perspectives de soi qui s'articulent au sein de la construction du processus décisionnel d'OSP pour l'influencer. Et ces charges (poids cognitif) ou valuations des interactions deviennent des subjectivités signifiantes d'un parcours orienté par la détermination de soi. Au sein d'une perspective interactionniste et co-constructive des processus de vie, elles adoptent le statut de *transactions*, qui qualifie l'effet non neutre ou causal et réciproque des interactions soi-contexte. En tant qu'interactions chargées de sens, ces transactions modèlent les formes des contextes comme celles des individus qui s'y développent, au sein d'une co-construction développementale (Bandura, 2006). Dans le cadre de l'OSP, le prisme de la TSC envisage un individu questionnant les contextes futurs à choisir, au regard du potentiel envisagé de ces interactions à préserver, voire à développer, ou ses identités de soi qu'il souhaite faire advenir (Bandura, 2007). La justesse de ces inférences qui apparaissent déterminantes de la construction d'un choix de contexte pour soi dans cette perspective théorique, cible particulièrement l'importance de cet expérientiel du parcours de vie et son accompagnement autoréflexif. Car selon la TSCOSP, ces projections (authérodéterminées) influencent en amont de la décision le résultat visé par le décideur dans un domaine donné. Se sentant alors motivées par cette perspective de réussite désirée ou attendue, ces projections influencent en aval la mise en œuvre efficiente de moyens qui vont permettre à l'apprenant-décideur d'autoréaliser cette prophétie énoncée (et énonciatrice) de soi. Cette perspective incarne la forme nouvelle d'un processus adéquationniste auto-initié qui articule évaluations de soi (habiletés, compétences, valeurs) et potentiel d'un contexte à choisir pour les préserver ou autoriser leur expansion, au regard de l'expérience qui les a révélées au sein d'un autre contexte, proche ou identique. Ce ne sont donc plus les caractéristiques d'un métier, perçues comme en adéquation avec les caractéristiques objectives d'un individu, qui orientent l'individu. C'est le potentiel d'un contexte scolaire ou professionnel perçu par l'apprenant-décideur comme en mesure de l'autoriser à faire participer son identité professionnelle (aux valeurs multiples) à la préservation de celle sociale, plus large, qui participe à la détermination de l'orientation.

3.3.1 *La TSCOSP pour approcher la construction contextuelle et itérative des processus décisionnels de l'OSP*

Aborder les processus de l'OSP dans le champ de la TSC, c'est bénéficier de « son empan théorique » (Carré, 2003, p. 8), de sa « grande ampleur, tant sur le plan théorique que sur celui de ses applications pratiques » (Lecomte, 2004, p. 59). Elle propose de relire les processus d'orientation à travers l'aphorisme qui postule que « qui peut, veut, vaut mieux que qui veut, peut » (Pelletier, 2008, p. 5), dans une perspective de détermination agentique, c'est-à-dire d'auto-influence proactive de l'individu déterminante de la construction de son soi.

La théorie sociale cognitive de Bandura [se focalise] sur deux questions importantes lorsqu'elle est appliquée à l'analyse des choix scolaires et professionnels (Brown & Lent, 2009 ; Lent, 2008) : a) quels sont les facteurs individuels et sociaux majeurs qui influencent les choix scolaires et professionnels ? b) comment aider les personnes à prendre une décision scolaire et professionnelle ? » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 337). La véritable découverte de Bandura selon Pelletier (2008), c'est d'avoir montré que « ce n'est pas parce que l'on aime quelque chose qu'on est motivé à agir [...], c'est la confiance qu'a un individu de pouvoir réussir une activité [et d'en récolter les fruits] qui, somme toute, prédit son engagement et sa réussite. (Pelletier, 2008, p. 5)

Cette confiance en ce pouvoir perçu d'agir efficacement et utilement pour réussir à obtenir ce qui découle de l'atteinte d'un résultat visé permet dans cette logique, et au travers d'un processus d'engagement entendu comme conatif, de comprendre la construction des choix d'OSP des individus. Les croyances d'efficacité rendent compte des performances atteintes dans un domaine donné, au-delà des aptitudes réelles et de leurs intérêts pour ce dernier (Pelletier, 2008). La pertinence de la détermination des choix par la perception de compétence relativement aux intérêts a aussi été confirmée par les études motivationnelles concernant les choix de matières (ou spécialités et options aujourd'hui) suivies dans le secondaire (Fenouillet, 2013). Les croyances d'efficacité d'un individu en sa compétence dans un domaine donné déterminent les possibilités d'action de cet individu dans, et sur, son environnement, ce qui infère des choix motivés d'avenir pour soi. Elles participent de façon majeure à la prise de décision dans le domaine de l'OSP (Bandura et al., 2009), au travers du contrôle des parcours de vie que les individus ressentent grâce à elles. « Pour ceux qui doutent de pouvoir vraiment contrôler leur avenir professionnel, travailler dur ne vaut pas la peine » (Bandura, 2007, p. 633).

Les méta-analyses sollicitées par François (2010a) confirment que l'auto-efficacité est corrélée avec le comportement d'engagement ($r=0.40$ en moyenne), où l'engagement apparaît comme le prolongement volitionnel (acte de la volonté et ses conséquences perçues) du processus décisionnel (qui reste lui de nature motivationnelle et cognitive). Pour Bandura (2006), la vie professionnelle reste une source majeure de l'identité personnelle. Les gens choisissent une profession en fonction de leurs intérêts, mais ceux-ci sont déterminés par la lecture cognitive qu'ils font de leurs expériences passées et contextuelles, puisqu'elles déterminent leurs projections d'avenir. Plus leurs expériences dans un domaine donné sont importantes et plus les conséquences (rétroactions) individuelles et sociales de ces expériences (réussite, échec, jugement sur soi ou jugement d'autrui) vont déterminer leurs choix d'orientation professionnels par-delà l'intérêt initial pour ce domaine. Ces expériences permettent aux individus de poser un jugement sur leur capacité, leurs comportements et les résultats qu'ils peuvent attendre de ces derniers, en relation avec une profession et le monde qui les entoure. Ces jugements alimentent les dimensions *attitudionnelles* de leur filtre cognitif (sentiments, perceptions) qui s'incarnent dans la valeur des croyances et des attentes sur leur compétence. Ces croyances anticipatoires ou attentes déterminent les comportements qu'ils adoptent et les résultats qu'ils espèrent obtenir et obtiennent à l'issue de la mise en œuvre de leurs choix stratégiques.

La stabilité de la réalisation de ce soi socioprofessionnel dans un domaine professionnel donné est envisagée par la TSCOSP comme déterminée de façon majeure à la fois par (Bandura et al., 2008) :

- L'auto-efficacité attendue au regard de l'objet de choix de l'OSP (type de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, par exemple),
- Les attentes de résultat relatives, elles aussi, à l'objet de choix d'OSP et à son contexte.

À ce stade, et afin de faciliter la lecture du propos, ces attitudes issues de la TSC se composent du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et des Attentes de Résultat (AR). Le SEP est un jugement de l'individu sur lui-même restreint à un domaine de compétence : l'évaluation de sa propre capacité à adopter un comportement (« *est-ce que je suis capable de mettre en œuvre ce comportement ?* », incarne le questionnement posé par le SEP). Les AR, en tant que deuxième construit des croyances d'efficacité, sont multidimensionnelles, et sont conceptuellement définies selon deux niveaux distincts. Elles peuvent être résumées, pour leur premier niveau, tel un jugement de l'individu sur l'efficacité perçue de son comportement pour atteindre un objectif ou un résultat visé (« *Est-ce que cette méthode ou ce comportement est efficace ?* »,

incarne le questionnement de l'AR, dite, de premier niveau, ou AR1 selon les précisions conceptuelles de François, 2005, à propos de la TSC). Pour leur deuxième niveau, elles visent l'utilité attendue des conséquences de l'atteinte d'un résultat (« *Qu'est-ce que cet objectif ou ce résultat atteint va me permettre d'obtenir en retour de la part de mon environnement ? Et est-ce que je valorise cette conséquence ?* », incarne le questionnement de l'AR de deuxième niveau, ou AR2, toujours selon les précisions conceptuelles de François, 2005). L'individu n'étant pas envisagé comme évoluant seul, la part d'autrui qu'il intègre et qui participe au travers de ses attitudes à déterminer ses choix d'OSP, préoccupe la TSCOSP. Globalement, les croyances d'efficacité se composent donc du SEP et des AR de premier et de deuxième niveaux, respectivement définies comme l'efficacité-compétence perçue du soi (SEP), celle de son comportement (AR1) pour atteindre une performance (un objectif ou un but visé et désiré), ainsi qu'aux utilités (conséquences) qui découlent de l'atteinte de cette performance (AR2) et aux évaluations de ces dernières. L'approche de la TSC, lorsqu'elle est appliquée à l'OSP (cadre de la TSCOSP), propose d'envisager que ces croyances permettent aux individus de s'attendre à un niveau de maîtrise ou de contrôle suffisant de leurs futures interactions modelantes ou constructives d'un contexte occurrence du choix d'OSP visé, les motivant alors à exprimer le désir de s'en rapprocher et de le rejoindre pour s'y développer.

Apparaît alors la pertinence de se rapprocher d'une perspective analytique qui accorde une place majeure à la réflexion sur l'intégration de cet expérientiel de soi aux processus décisionnels de l'OSP et à l'impact de cette influence. Elle rentre en effet en résonance, non seulement avec les avancées les plus récentes de la psychologie du conseil en orientation (Chartier, 2022), celles qui prônent la poursuite nécessaire d'un travail de recherche en direction des (inter)subjectivités agissantes des contextes d'orientation, mais aussi avec les repères institutionnels évoqués plus en amont, ceux qui axent l'accompagnement de ces apprenants sur une éducation à l'apprentissage de l'auto-évaluation réflexive des sois en contextes et aux effets de leurs interactions. Pour la psychologie du conseil en OSP, les représentations et attitudes des décideurs et les processus d'élaboration en contexte qui leur ont donné naissance nourrissent l'expression de ces subjectivités à recueillir, pour les travailler et les rendre mobilisables par l'apprenant-décideur lui-même. Et pour la TSC appliquée à l'OSP, ces représentations sont à l'origine de la grille de lecture cognitive du décideur et cette dernière détermine la construction des choix d'orientation.

3.3.2 La TSCOSP et l'intégration de l'influence des facteurs individuels et sociaux

Les domaines dans lesquels les gens exercent leurs activités quotidiennes, et en particulier ceux professionnels, légitiment les valeurs accordées au soi, en ce qu'ils sont les garants de leur mise en œuvre ou de l'expression confirmatoire qu'ils autorisent. Ils restent donc à ce titre, encore aujourd'hui, les sources majeures de l'identité personnelle et sociale des individus (Bandura et al., 2009). Les recherches menées dans le cadre de la TSCOSP confirment que les croyances relatives au domaine de l'auto-efficacité perçue de ces individus, adolescents ou jeunes adultes, sont des déterminants clés des parcours de formation (Bandura, 1997 ; Bandura 2007 ; Bandura et al., 2008 ; Betz & Hackett, 1981, 1986 ; Lent, Brown & Hackett, 1994), car elles participent de façon saillante aux aspirations scolaires et professionnelles. Ces croyances orientent les types de carrières envisagées par les jeunes, et les comportements d'abandon ou d'évitement reposent plus largement sur la perception d'inefficacité et les obstacles sociaux perçus que sur la formation (scolaire) antérieure (Bandura et al., 2007). « Les trajectoires professionnelles des enfants se cristallisent très tôt au cours du processus développemental. » (Bandura, 2009, p. 27). Pour autant, pour faire face à l'inexpérience professionnelle, les individus n'ont d'autres choix que d'externaliser leurs références. Ils font alors appel à des modèles (proches ou plus lointains, symboliques ou experts) et s'appuient sur leurs soutiens sociaux qui deviennent des influences fortes pour se positionner face à des choix décisifs à exprimer. Ce sont bien souvent les modèles sociaux les plus grands *influenceurs* des projets de vie et au moment de réduire les incertitudes qui prennent part aux processus d'élaboration des choix stratégiques de carrières, les modèles plus proches, qui font partie du quotidien, restent souvent jugés les plus fiables (Bandura et al., 2009). Les immersions professionnelles permettent aux individus de se construire un jugement qui se densifie, en ce qui concerne leurs compétences, les valeurs auxquelles ils adhèrent, mais surtout, en ce qui concerne les moyens qui permettent de mettre cette compétence au service de l'expression de ces valeurs.

La TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre OSP, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales [...] qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle [le niveau de contrôle des événements perçus] ou la capacité à se diriger. (Lent, 2006, para. 2)

Au regard des critères de sélection toujours fortement basés sur la performance, s'assurer les meilleurs résultats possibles reste encore un procédé d'actualité, de nos jours, et probablement la meilleure utilisation possible de son potentiel pour s'orienter. On ne peut que déplorer qu'il ne suffise pas de réussir l'activité, ou de la maîtriser, mais qu'il convienne, encore aujourd'hui, de la réussir mieux qu'autrui, ou de paraître plus compétent (Darnon, 2022), pour accéder à ses objectifs. La réussite individuelle scolaire, plus que les aspirations professionnelles, reste la référence déterminante d'une orientation valorisante basée sur des profils dits *académiques*, et ce même à l'heure d'une orientation pourtant *algorithmée*. Les modalités de l'élaboration des croyances d'efficacité chez les adolescents sont avant tout identifiées comme transculturelles et sociales, et l'on retrouve de la même manière des individus aux capacités cognitives identiques aux deux bouts des échelles de mesure de ces niveaux de performances académiques (Bandura, 2006). Expérience de terrain et échanges informels avec de nombreux enseignants-formateurs en charge de l'orientation transitionnelle entre le secondaire et le supérieur (menés dans le cadre d'une recherche *masterante* précédente) interrogent aussi la pertinence d'une OSP organisée à partir de profils académiques performatifs et normés. Les profils académiques suffisent rarement de nos jours, selon les dires et pratiques des accompagnateurs rencontrés et observés, à prédire l'ancrochage ou la réussite, postérieurs aux choix d'OSP des élèves et étudiants, et en particulier pour ceux issus de la voie professionnelle. Les croyances individuelles apparaissent alors comme un pont en mesure de relier les processus de construction des choix d'OSP, et les dimensions psychologiques et sociales qui les déterminent et participent à leurs conséquences.

Les capacités et valeurs [...] jouent un rôle important dans le cadre de la TSCOSP [...] On [les chercheurs qui œuvrent au sein de ce courant] considère que les intérêts s'exercent à travers la médiation des sentiments d'efficacité et des attentes de résultat. (Lent, 2006, para. 16)

3.4 Principes théoriques et soutiens empiriques des modèles de la TSCOSP : entre intérêts, performances et choix

La TSCOSP (son cadre scientifique théorique et empirique), ses modèles (construits et dynamiques) et l'analyse processuelle qu'elle propose sont un éclairage analytique :

- Du développement et de la confirmation des centres d'intérêt professionnels,

- De l'organisation des phases décisionnelles relatives aux choix et actions qui mènent à un niveau de performance dans un domaine donné,
- Des déterminants et de leurs influences sur ces intérêts et ces choix d'OSP.

En posant son prisme théorique sur l'OSP, la TSC opère une centration sur les interactions modelantes et signifiantes entre la personne (l'apprenant-décideur) et son environnement (d'apprentissage-orientation), au sein duquel se déploient les comportements et leurs effets. Globalement, les différents modèles de ses analyses souscrivent à l'influence observée de deux variables individuelles sur les conduites d'OSP : l'auto-efficacité et ses conséquences (ou résultat), toutes deux conceptualisées sous la forme d'attentes, relatives à un contexte d'orientation à venir, au travers duquel l'apprenant-décideur vise un niveau à atteindre dans un domaine donné d'activités scolaires et professionnelles. Les études menées au sein de ce courant théorique ont donné naissance à trois modèles distincts d'approche des phénomènes de l'OSP :

- Le modèle des *champs d'intérêt*,
- Le modèle de la *performance*,
- Le modèle d'*élaboration des choix*.

Un dernier modèle relatif à la *satisfaction personnelle*, qui reste encore à l'étude, semble nourrir l'intérêt des dernières recherches menées dans le cadre de la TSCOSP selon Lent et Brown (2006, 2009). Contrairement à ce dernier, l'antériorité des trois premiers modèles leur attribue un statut scientifique reconnu et partagé. À ce titre, Lent (2009, para. 39) précise que : « la TSCOSP peut être utilisée comme cadre conceptuel permettant à la fois d'adapter les méthodes du *counseling* existantes et de développer de nouvelles techniques d'intervention. ».

3.4.1 *La TSCOSP et les intérêts : une démarche heuristique pourtant en attente des effets de son contexte social*

Le premier modèle dédié aux intérêts scolaires et professionnels propose d'articuler ses attributs et dynamiques tels que :

l'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer quand, a) les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et, b) quand elles anticipent le fait qu'en

réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats). (Lent, 2006, para.12)

En se développant, intérêts, SEP et AR suscitent l'élaboration d'intentions concernant à la fois des buts ou attentes personnels d'orientation, mais aussi les comportements qui permettent de les atteindre (Lent, 2004). Une fois atteints, la dynamique volitionnelle des conséquences de l'action permet d'envisager que ces résultats participent à la révision des attitudes (intérêt, SEP et AR initiaux), et ce processus se répète de manière récursive. Même si les intérêts ont tendance à se stabiliser une fois l'entrée en matière éprouvée et avec l'accentuation de la pratique d'une profession au sein d'un domaine donné, « dans le cadre d'une nouvelle [profession], la TSCOSP postule que lorsqu'elles se produisent, les évolutions des intérêts sont fortement liées à des changements affectant les croyances d'efficacité personnelle et d'attentes de résultat » (Lent, 2009, para. 15). Les méta-analyses réalisées par Lent et al. (1994) et présentées par Bandura et al. (2009) montrent une relation nulle entre les habiletés et les intérêts, après contrôle du SEP et des AR.

Les estimations générales de la taille de l'effet des croyances en l'auto-efficacité [SEP] et des attentes de résultat [AR] étaient respectivement de 0.52 et 0.53 [méta-analyses précitées], ce qui suggère que chacune représente un peu plus de 25 % de la variance des champs d'intérêt professionnels et éducatifs. (Lent et al., 1994, cités par Bandura et al., 2009, p. 75)

Dans cette perspective de supériorité des effets de ces croyances sur les intérêts relativement à ceux des habiletés, l'Annexe 14a présente le modèle de la TSCOSP appliqué aux champs des intérêts professionnels, ses construits et ses dynamiques. À l'image des antécédents principaux des sentiments et attentes identifiés par la TSC initiale, les sources principales de l'élaboration du SEP et des AR, qui influencent les résultats d'une performance atteinte, proviennent de cette dernière (effet de l'expérience de maîtrise). Dès lors, pour Lent,

il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultat ne se construisent pas dans un vide social et qu'ils n'interviennent pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultat sont le produit d'une construction et qu'ils fonctionnent dans un contexte où interviennent d'autres

caractéristiques importantes des personnes et de leurs environnements... (Lent, 2006, para. 17)

Parmi ces sources, cette *expérience de maîtrise* (Bandura, 2007) s'identifie telle que la prise de conscience d'une performance atteinte et de ses effets rétroactifs par le soi, via les retours de l'environnement physique et social au sein duquel l'individu déploie ses conduites. Au sein de ce modèle dédié aux intérêts, le concept de *résultat de la performance* apparaît de la même manière comme le déterminant le plus influent de l'élaboration des attitudes modelantes, qui influencent en retour ces choix d'intérêts et d'objectifs des individus (Annexe n°14a). Objectivés par cet expérientiel intersubjectivement *valué* (ce pouvoir d'agir perçu inféré par un contexte, lui aussi perçu, directement modifié par l'action de l'individu), ces attributs du modèle disposent des dynamiques conatives du concept de *prédiction* des motivations, qu'ils incarnent et auxquelles ils se rattachent (Fenouillet, 2016).

Plutôt que de déterminer les intérêts [ou les choix d'objectifs et d'actions qui mènent à la performance dans le domaine d'intérêt] de façon directe, la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts [et les choix d'objectifs et d'actions qui mènent à la performance]. (Lent et al., 1994)

Le SEP s'avère alors traduit au sein du modèle des intérêts sous la forme d'attentes (d'efficacité et de résultats) motivationnelles, intentionnelles et prédictives. En s'exprimant au travers de cette forme de médiation cognitive opérée par l'individu entre ses compétences antérieures perçues et intégrées, et ses choix d'intérêts et d'objectifs projetés (tel le jugement vicariant orientant, envisagé aujourd'hui), ces attentes disposent de ces dynamiques motivationnelles. Elles révèlent un individu motivé à choisir par la prédiction inférentielle de contrôle des interactions qui lui permettent de définir son dorénavant.

Le schème de ce modèle propose donc une intégration de cette dynamique motivationnelle propre à l'expérientiel itératif de l'action qui modèle les choix d'objectifs et d'actions des individus en retour, à partir des rétroactions d'un résultat atteint ou d'une expérience de maîtrise et de ses conséquences conscientisées (Bandura, 2006). Il s'inscrit dans la perspective récente très volitionnelle de la nécessité pour un individu d'anticiper le résultat de son action pour être motivé à choisir d'agir, à nouveau, pour stabiliser ou renforcer son

intérêt pour un domaine donné (Fenouillet, 2016). Cependant, si la dimension physique d'un contexte modelé par l'action de l'individu apparaît comme une inférence sur les attitudes de ce dernier, il semble que la dimension sociale du contexte de l'action, la médiation par autrui des conséquences de cette action (jugement d'autrui perçu par soi), reste insuffisamment présente au sein de ce modèle, notamment au regard de son influence majeure décrite par les approches mobilisées en amont. Comme le montre ce modèle, elles pourraient intégrer les sources d'auto-efficacité et d'attentes par rapport aux résultats qui déterminent ces attentes. Leur dimension contextuelle et l'importance de leurs effets tout au long du schème décrit resteraient pour autant à expliciter, ne serait-ce que pour les différencier d'éléments biographiques plus antérieurs, par exemple. Au regard d'une orientation qui pense aujourd'hui les intersubjectivités agissantes en contexte comme déterminantes des choix d'objectifs et d'actions (Chartier, 2022), et d'une motivation en contexte éducatif institutionnel qui envisage les individus collectivement motivés (Heutte, 2019), il semble que ce processus reste insuffisamment représentatif de cette authérodétermination contextuelle qui agit sur la construction de la décision en contexte d'orientation (voire d'apprentissage, et plus largement, éducatif). La centration du modèle sur les intérêts, qui a le mérite d'ancrer à l'action et à ses effets un soi-possible très (voire trop) cognitif (ou inexpérimenté), apparaît alors très (voire trop) situationnelle (du ressort de l'activité, de l'apprentissage ou de l'habileté). Elle semble alors s'éloigner de la mise en relation nécessaire de l'action (le faire perçu efficace au service de l'objectif) et de la raison (l'être désiré et ses valeurs qu'il partage et exprime au travers de son ancrage socioprofessionnel), propre aux processus conatifs de l'orientation de soi.

3.4.2 La TSCOSP et la performance : une dimension situationnelle en attente d'objectifs de soi

Le modèle de la TSCOSP appliqué à la performance (Annexe 14c) montre que SEP et AR sont des variables prédictives du niveau de performance atteint dans un domaine donné, via leurs influences sur les objectifs distaux et proximaux qui le déterminent. Mais les sous-objectifs de l'action et leurs conséquences perçues, de dimension proximale, sont décrits comme particulièrement structurants et motivationnels dans cette perspective d'atteinte d'une performance désirée. Ils permettent de transformer rapidement les efforts fournis par les individus en habiletés, aptitudes ou compétences acquises par la prise de conscience de l'efficacité perçue. Cette approche caractérise les processus des régulations des motivations de niveau situationnel (Reeve, 2017 ; Vallerand, 2013), propres, par exemple, aux schèmes de

l'autorégulation de l'apprentissage ou à celui de l'acquisition de la performance (Carver & Sheier, 1995 ; Conesfroy, 2004). Ces objectifs proximaux, plus rapidement atteints en situation, renforcent le sentiment de maîtrise et la motivation reliée à la situation d'apprentissage, et participent à la construction de la compétence d'un niveau plus contextuelle et relative à un niveau de performance atteint dans un domaine donné. On retrouve par exemple ces effets cumulatifs décrits de la motivation situationnelle sur celle contextuelle d'un niveau supérieur, au sein du Modèle Hiérarchique (MH) de la motivation proposée par Vallerand (2013). L'accumulation d'objectifs proximaux d'apprentissage atteints renforce les croyances à propos de l'efficacité situationnelle, qui influencent à leur tour positivement celles d'une compétence plus contextuelle relative à un domaine donné. La motivation à l'engagement dans les apprentissages, renforcée par la réussite objectivée en situation, influence la compétence et les intérêts pour un domaine scolaire, professionnel ou plus large d'activités. Pour Bandura (2007), cette succession de réussite ou d'expérience de maîtrise, de renforcements (transactions) en provenance des environnements physiques et sociaux de cet individu agent (au sens agentique du terme), confirme et renforce un SEP plus global relatif à un domaine donné. Cette motivation plus globale initie aussi des comportements d'approche (versus d'évitement) et d'engagement vers de nouvelles expériences (d'apprentissage) au sein de ce domaine (Vallerand, 2013).

Une autre particularité de ce modèle, en comparaison des deux autres proposés par la TSCOSP, est l'interinfluence directe entre « performances/habilités antérieures » et « niveau de performance atteint », sans médiation ou intervention indiquée d'autres attributs au sein du modèle et de son schème. Cette proposition met heuristiquement l'accent, dans le cadre de l'étude des phénomènes reliés à la motivation individuelle d'atteinte d'une performance, sur l'importance de la force de cet effet réciproque qui agit lorsque l'individu opère cette médiation cognitive (ou ce jugement vicariant ici relié à la performance) sur soi, ses comportements et leurs conséquences entre situations passées et à venir. Elle permet de situer et d'intégrer, au regard du déroulement de l'expérience, cette dynamique *inter-modelante* des actions (comportements efficaces) au service de la raison (niveau de performance visé comme objectif ou prédit comme attente), qui reste de dimension cognito-motivationnelle. Pour la précision interprétative, l'influence indiquée du niveau de la performance atteinte sur l'élaboration des habiletés n'est pas à entendre comme une influence chronologiquement antérieure (Bandura et al., 2009). Le futur ne détermine pas le passé et ce modèle dynamique décrit un processus cognitif itératif ou récursif relié au sens de l'action (chronologique), où la relecture cognitive, *a posteriori*, intervient sur le comportement et l'engagement, *a priori*. L'expérience de maîtrise

participe à l'acquisition conscientisée des habiletés, qui deviennent antérieures à la performance future et sur laquelle les individus s'appuient pour atteindre leurs nouveaux objectifs. Tels les déterminants d'une régulation plus intrinsèque (autonome) d'une motivation autodéterminée (de dimension plus proximale et d'accent rétroactif en relation plus marquée avec la dimension physique de l'environnement au sein duquel l'individu modèle ce dernier par son comportement sans l'intervention d'autrui), le prisme d'approche du modèle reste largement égo-centré. Ce chevauchement propre aux schèmes psychocognitifs du champ de l'autorégulation motivationnelle de niveau situationnel relève à ce titre et selon Bourdrenghin et Frenay (2011) des *buts de faire* (proximaux et d'intégration de l'action au service des objectifs anticipés), et non des *buts d'être* (distaux et d'abstraction cognitive du soi projeté). Et de la même manière pour ces autrices, c'est encore une fois la nécessité d'expertiser l'articulation des représentations relatives aux éléments qui composent et influencent le projet de formation de l'apprenant (l'articulation des types de buts hiérarchisés et de leurs dynamiques, Carver & Scheier, 1995, 2005) qui est soulignée comme pertinente pour analyser les processus transitionnels de l'OSP. C'est la représentation synthétisée de cette articulation qui détermine les dimensions de la dynamique motivationnelle qui fait, ou non, la réalisation de la transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur, ainsi que les conditions de cette dernière (Bourdrenghin & Frenay, 2011). Pour Lent (2009), ces modèles relatifs aux intérêts et à la performance apparaissent en conclusion insuffisants face aux nécessités des analyses reliées à l'OSP, et il dénonce une trop faible prise en compte des effets des contextes sociaux proches (biographiques ou contextuels).

Bien que ces modèles décrivent les processus en jeu au niveau individuel (cognitif, motivationnel), il est important de rappeler que les personnes développent leurs talents, leurs sentiments d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultat et leurs buts dans un contexte social et culturel plus vaste [...] les expériences d'apprentissage dans lesquelles les personnes s'engagent et les résultats qu'elles obtiennent sont étroitement liés aux caractéristiques de leur environnement, telles que la qualité de l'enseignement dont elles bénéficient, la nature des modèles, de rôles disponibles, le style d'éducation parentale, la socialisation par les rôles de genre, les soutiens des pairs, ainsi que les normes communautaires et familiales. (Lent, 2009, para. 36)

Blanchard et Soidet (2013) relèvent à ce titre l'importance de penser un modèle en mesure d'intégrer contraintes et atouts que peuvent représenter ces influences des contextes sociaux

proches, en interaction permanente avec les déterminants des schèmes sociocognitifs et motivationnels d'élaboration des choix d'orientation. Les auteurs soulignent cette nécessité comme déterminante de la capacité d'une démarche à comprendre, puis à organiser, un accompagnement plus juste et plus pertinent.

3.5 La TSCOSP et les Choix d'OSP : l'intégration des influences des contextes sociaux proches au travers des AR

Bandura et al. (2009) soulignent et intègrent au travers de cette variante de la TSCOSP appliquée aux choix (TSC des Choix d'OSP ou TSCCOSP, issue à l'origine de la SCCT ou *Social Cognitive Career Theory*) l'interaction entre l'individu et son environnement qui, en évolution permanente, modèle ses choix. Dans une approche originellement interactionniste et transactionniste, il envisage qu'environnement et personnes ne déterminent pas les choix de façon unilatérale, mais que ce processus co-constructif et causalement réciproque détermine des parties qui participent grandement à l'élaboration des choix individuels qui s'opèrent en contexte d'OSP (Bandura et al., 2009).

Une fois que les choix professionnels initiaux sont faits, ils restent toutefois sujets à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses. (Lent, 2006, para. 19)

Il convient donc d'intégrer à l'étude des choix d'OSP l'influence de la réceptivité de l'individu à son environnement, lorsque ce dernier évolue au sein d'un contexte éducatif, scolaire, professionnel et social institutionnalisé, qui par définition infère des régulations contrôlées des phénomènes. Comme le souligne Vrignaud (2005a, 2005b), les conditions contextuelles peuvent être suffisamment fortes ou contraignantes pour influencer les choix d'OSP exprimés. Dans ce cadre qui définit le contexte d'apprentissage-orientation de la population étudiée, « il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les éléments principaux du choix professionnel d'un individu » (Lent, 2009, para. 22).

3.5.1 *Attributs et influences du modèle de la TSCOSP appliqué aux choix : une médiation cognitive duale*

Le modèle de la TSCOSP appliqué aux choix d'OSP (Annexe 14c) synthétise les particularités des résultats des méta-analyses des processus décisionnels de l'OSP (Lent et al., 1994, présentés par Bandura et al., 2009, p. 76). Bandura et al. (2009) relèvent en particulier :

- « Que les champs d'intérêt prédisent fortement les choix ($r=0.6$ en moyenne) pour les méta-analyses sollicitées » (Lent et al., 1994, présenté par Bandura, 2009). Mais « que l'influence des croyances en l'auto-efficacité et des attentes de résultat par rapport aux choix était en majeure partie indirecte à cause de leurs relations avec les champs d'intérêt » (Bandura et al., 2009, pp. 76-78).

Les SEP et les AR prédisent fortement les centres d'intérêt, les expériences vécues et les performances atteintes au sein de ces domaines d'intérêts. Ils influencent les choix et les performances futures par l'intermédiaire du filtre cognitif attitudinellonnel qu'ils incarnent, son élaboration et ses inférences.

- Que certaines recherches récentes en accord avec les hypothèses de la TSCCC sur l'importance des influences contextuelles et culturelles suggèrent aussi que :

Les centres d'intérêt jouent un rôle moindre dans le processus de choix [...] les centres d'intérêt semblaient largement écartés en faveur de l'auto-efficacité et des influences familiales en ce qui a trait à la prédiction des choix liés à la carrière [...] Les sujets les moins acculturés [ceux adhérant le plus à leur culture sociale d'origine versus les valeurs nationalement partagées, par l'école notamment] avaient fortement tendance à choisir une trajectoire de carrière qu'ils pensaient être capables de suivre et que leurs parents valorisaient, plutôt qu'une trajectoire qui correspondait nécessairement à leurs intérêts. (Bandura et al., 2009, pp. 76-78)

Les SEP et les AR déterminent les choix de carrière surtout chez les adolescents *les plus occidentalisés* (en référence aux influences de la prise en compte du soi, des goûts et des intérêts par les courants de la psychologie sociale vocationnelle d'origine nord-américaine). Les réalisations réussies et les capacités individuelles perçues qui en découlent et relatives à un domaine donné suscitent les intérêts pour ce domaine à partir des SEP et AR positifs qu'elles infèrent.

- Enfin, que même si les études qui portent sur le rôle des potentialités contextuelles (obstacles versus soutiens) relatives aux choix restent encore insuffisantes pour permettre une méta-analyse :

« Elles correspondent largement aux hypothèses de la TSCCC selon lesquelles le lien entre les centres d'intérêt et les choix, notamment d'orientation, devient plus fort lorsque les conditions environnementales sont favorables. » (Bandura et al., 2009, pp. 76-78)

Les attitudes tels SEP et AR découlent de facteurs individuels influencés particulièrement par les expériences de maîtrise, ainsi que par les facteurs contextuels tels que l'influence vicariante des modèles, le soutien social (approbation/désapprobation d'autrui) et les états affectifs issus de ces expériences vécues et interprétées en contexte.

Ces résultats montrent l'importance des inférences du SEP et des AR au sein des processus d'élaboration des choix d'OSP, en particulier pour une population aux intérêts déjà cristallisés, spécifiés, voire en partie réalisés, au sein d'un domaine professionnel donné choisi. Ces résultats montrent aussi l'importance des effets-contexte, et en particulier ceux en provenance de la famille et des pairs de la formation scolaire et professionnelle pour les populations souvent décrites comme *périphériques*, c'est-à-dire plus éloignées des influences sociales majeures que connaissent celles des grands centres urbains. Ces populations sont fortement ancrées dans la transmission symbolique de valeurs propres à un groupe social ou professionnel auquel appartient l'identité familiale (agriculteurs, mécaniciens, conducteurs d'engins). Enfin, ces résultats soulignent aussi la nécessaire poursuite d'accumulation des résultats encore insuffisants pour établir des méta-analyses solides en ce qui concerne l'étude des influences contextuelles sur les choix d'OSP (Bandura et al., 2009). Le modèle de la TSCCOSP offre un guide solide pour à la fois envisager de préciser les dimensions des construits en jeu au sein de ces processus d'élaboration des choix d'OSP, ainsi que pour éclairer leurs dynamiques conatives individuelles issues des médiations cognitives qui s'opèrent en contextes, et qui visent tout autant l'intégration des influences sociales des contextes proches que la transition intercontextes (passés et à venir) orientante de soi.

3.5.2 *La médiation cognitive des attitudes au service de l'intégration des effets contextes*

Selon la TSC, les AR incarnent des attitudes issues des jugements de valeur de soi et d'autrui relatifs aux comportements et aux résultats reliés à un contexte futur. Comme le SEP, elles intègrent le filtre attitudinal cognitif de lecture-écriture déterminé par l'expérience du soi, qui influence les choix d'objectifs et d'actions qui mènent à la poursuite ou à l'évitement d'un objet d'orientation. Blanchard et Soidet précisent que :

La TSC met l'accent sur un ensemble de facteurs individuels et sociaux qui influencent, à travers les expériences d'apprentissages, les sentiments d'efficacité, les attentes relatives aux résultats, les intérêts, les choix de buts et les choix d'actions qui permettent d'atteindre un certain niveau de réussite. (Blanchard & Soidet, 2013, p. 342)

Dans le même sens, François (2009a) souligne que le SEP n'est pas seul à intervenir dans les processus de choix d'objectifs et d'actions pour réaliser un objectif scolaire ou professionnel : car les attentes de résultat sont soulignées comme un des déterminants majeurs de ces choix. Ces auteurs spécialistes de l'OSP (Blanchard & Soidet, 2013), et des représentations sociales des compétences (RC) et de leurs inférences sur les processus d'apprentissage et d'orientation (François, 2005), prônent de concert l'élargissement des études qui s'intéressent à la fois aux effets, mais aussi à la nature de ces croyances relatives aux attentes. Ils insistent sur la nécessité d'adopter pour la recherche en orientation une perspective à la fois plus contextuelle et plus sociale. Au contraire du SEP, les AR portent sur des comportements et leurs résultats attendus relatifs à un contexte futur, telle une dimension prédictive de l'orientation à la dynamique de nature motivationnelle propre. Mais comme le SEP, ces attitudes individuelles s'élaborent à partir des rétroactions exprimées par les contextes sociaux à l'encontre des acteurs de la décision, qui les perçoivent et les mobilisent pour s'orienter. En prenant en compte ces facteurs socialement ancrés et influents des processus décisionnels de l'OSP, les approches prônées par les derniers résultats des courants de la psychologie sociale de l'OSP (Blanchard et al., 2020 ; Chartier, 2022 ; Danvers, 2009 ; Lent, 2009 ; Olry et al., 2013) envisagent l'amélioration de la compréhension du sens que les individus donnent à leurs choix d'OSP. Cette double médiation cognitive (ou double dialectique sociocognitive) ainsi identifiée (entre jugement de soi et d'autrui en contextes, et efficacité et utilités perçues en contextes, passés et présents, projetées sur celui à venir), apparaît alors

synthétisée au sein de ce jugement vicariant (contextuel et temporel) de l'OSP. Lorsque ces dimensions deviennent congruentes aux yeux des individus, c'est-à-dire que 1) l'individu se sent en accord avec son environnement lorsqu'il exprime sa subjectivité sur un objet d'orientation, et que 2) l'individu se sent (à partir de son expérience vécue en contexte passé) en mesure de se projeter (en contexte à venir) au moyen de son action perçue et attendue efficace au service d'objectifs désirés perçus utiles (à soi et autrui), alors ces dimensions apparaissent comme des soutiens déterminants du processus de construction des choix motivés d'OSP.

Chapitre 2 Une relecture de l'auto- efficacité de la TSC au profit de l'exercice de contrôle en OSP

1 L'agentivité de la TSC : une interaction des potentiels à mobiliser pour l'OSP

Comme évoqué en introduction, la Théorie de l'Apprentissage Social (TAS, Bandura, 1977), du Sentiment d'Efficacité Personnelle et des Attentes de Résultat (SEP et AR, Bandura, 1986) sont les fondements de la Théorie Sociale et Cognitive d'analyse interactionniste du fonctionnement humain. La TSC postule la réversibilité des interactions entre la *personne*, son *comportement* et son *environnement*. Ces interactions, ou transactions, participent à la définition et à l'organisation de ces contextes intersubjectifs, ainsi qu'au co-développement des éléments qui composent sa triade de cette causalité réciproque (Annexe 15).

1.1 Origines et perspectives de l'agentivité : le principe de la causalité triadique

La TSC pose le Déterminant *comportement* (Dc de l'Annexe 15) comme une des causalités de cette perspective interactionniste et développementale du Déterminant *personne* (Dp) et du Déterminant *environnement* (De). L'interaction Dp-Dc (Annexe 15) se voit, par exemple, matérialisée par l'influence des attitudes de la personne (ses buts, ses croyances, ses intentions ou encore ses représentations) sur les comportements d'approche ou d'évitement qu'elle adopte (engagement, temps de pratique de l'activité, motivation à choisir ou à agir), qui déterminent à leur tour les environnements, et réciproquement. Ces interactions *co-modelantes* ou déterminations réciproques se matérialisent au sein du modèle par les doubles flèches indiquées, qui expriment cette réciprocité causale co-constructive, et l'« on assiste alors à une récursivité » (Carré, 2004, cité par Masson, 2011, p. 28). La théorie sociocognitive n'envisage pas de dualisme entre l'individu, son agentivité et la structure de l'environnement, et « les facteurs sociostructurels et personnels sont des cofacteurs interagissant au sein d'une structure causale unifiée » (Bandura, 2007, p. 18). Les croyances individuelles et collectives de contrôle de la personne (sa capacité ou son pouvoir d'agir, perçus), de ses comportements (leur efficacité perçue) ou des environnements (leurs retours informateurs utiles perçus) contribuent à motiver les comportements et à initier les adaptations et les changements humains.

La TSC distingue trois modes d'agentivité fondés sur les croyances de contrôle des événements de vie des individus. L'agentivité individuelle est basée sur l'accès des individus à leur capacité d'expertise et à leurs ressources propres pour faire face aux événements et

atteindre les objectifs qu'ils se fixent. Les personnes analysent à la fois l'efficacité des comportements qui leur permettent d'atteindre leurs objectifs, ainsi que les effets plus ou moins désirés de l'atteinte de ces derniers. Action, raison, émotion et motivation concourent alors à élaborer ou à modifier le filtre de perception de l'expérience vécue en contexte (lecture), tout autant qu'à envisager les modalités de déroulement du dorénavant de l'individu et de son environnement (écriture). Les agentivités collectives (ou par procuration) permettent aussi aux individus de conserver un fort degré de croyances de contrôle de leur compétence alors même qu'elles sont soumises à des effets structurels sociaux qu'ils ne maîtrisent pas. Cette médiation sociale permet aux individus de solliciter leur entourage (famille, pairs, enseignants ou encore tuteurs pour les apprenants, par exemple), afin qu'il concoure au maintien du contrôle des événements de vie en contexte. Lacoste, Esparbes et Tap (2005) soulignent à ce titre, dans une étude menée sur le stress des étudiants inféré par leur projet scolaire et professionnel, que cette population externalise fortement cette demande d'aide au cours de leur cursus, et ce de manière plus prononcée encore à l'approche des phases transitionnelles ou orientantes de leurs parcours de formation. Pour construire un projet scolaire et professionnel et pour prendre des décisions au sein de celui-ci, les étudiants sollicitent et mobilisent ces références (autrui-significatifs, proches ou experts). Les auteurs de cette étude concluent qu'il serait essentiel de mettre l'accent, dans le cadre de l'accompagnement de ces populations et dans l'idée de promouvoir l'éclairage des contenus et dynamiques des processus en jeu, sur les sources de ces croyances d'efficacité, et plus précisément sur les jugements qui sont à l'origine de la formation et de l'implication de ces attitudes intersubjectives au sein des processus projectifs au sein desquels ils s'incarnent (Lacoste, Esparbes & Tap, 2005).

1.1.1 L'agentivité pour relier adaptation en contexte et développement de vie

L'élaboration de cette agentivité du soi, la conscience du niveau de maîtrise personnelle des contextes (passés et à venir) ou de la causalité du soi sur ses environnements et les conséquences (feedbacks) de cette dernière, est issue des jugements posés sur l'expérience en contexte et conscientisés (Bandura, 2006 ; Reeve, 2017). Ces jugements composés de dimensions multiples, épistémique (sens, efficacité ou utilité des comportements), affective (plaisir de la conséquence de l'action efficace, utile ou du résultat atteint) ou encore axiologique (normative, en référence à autrui ou à une norme sociale), participent à l'élaboration des croyances sur lesquelles les individus s'appuient pour envisager le déroulement futur de

l'expérience contextuelle à venir. « Le concept de soi se construit à partir d'expériences et de réflexions sur cette expérience. » (Reeve, 2017, p. 332) Selon Markus (1977), même si c'est une représentation générale de soi issue de l'analyse d'une multitude d'expériences de soi en contextes que les gens utilisent pour conceptualiser leurs sois, actuel et futur, il est important de penser cette représentation comme rattachée à un contexte ou à un domaine particulier si l'on souhaite la mobiliser de manière compréhensive et heuristique. L'efficacité perçue de soi, de ses comportements et de leurs utilités, repose sur des jugements épistémiques, affectifs ou encore axiologiques (Gosselin, 2018a). Ils exercent leurs influences sur les processus décisionnels d'orientation de soi en contextes et participent à sa synthèse identitaire dans la vie, comme cette dernière guide en retour perceptions, interprétations et actions futures. Entre attraction (approche) et répulsion (évitement), entre motivations intrinsèque (autonome), extrinsèque (contrôlée) ou encore amotivation (Vallerand, 2013), ces dynamiques issues des jugements portés sur les activités incarnent « ces généralisations [qui] constituent des schémas de soi spécifiques à un domaine... » (Reeve, 2017, p. 333). Projetées en tant qu'attentes du soi sur un domaine contextuel de vie (socioprofessionnel par exemple), ces dimensions disposent d'une puissance motivationnelle en mesure d'influencer la construction des choix d'orientation de soi en contexte et pour la vie. Le jugement vicariant intègre aujourd'hui cette perspective d'apprentissage-orientation contextuel qui s'exerce intersubjectivement, ou en causalité réciproque, et qui nourrit cette adaptation-développement individuelle de vie.

1.1.2 L'agentivité comme déclencheur de processus réflexifs, signifiants et orienteurs

Pour Reeve (2017), la maîtrise de l'environnement est un aspect du bon fonctionnement de soi, une source de BEP. Le sentiment d'*effectance* (White, 1959) de nature développementale et issu de la perception de l'efficacité des interactions entre l'individu et son environnement traduit l'attitude de maîtrise des circonstances des défis qui se proposent au soi, tout au long de son parcours de vie. Il participe au fait que l'individu puisse se sentir bien psychologiquement, c'est-à-dire à la bonne place relativement à son ancrage sociobiographique ainsi que bien orienté pour son devenir. Telle que la psychologie scientifique *positive* (constructive) contemporaine le souligne Reeve, l'acceptation de soi (regard positif sur soi), les relations interpersonnelles positives (sentiment d'appartenance), les buts à long terme signifiants (sens de la direction et de l'action), la croissance personnelle (amélioration et développement de la compétence de soi) et la maîtrise des interactions chargées de sens pour soi (celles qui

alimentent la différenciation et l'autodétermination du soi) sont les « spécialités du soi ... dimensions du bien-être psychologique » (Reeve, 2017, pp. 328-329).

Un individu au score élevé de perception de contrôle de son environnement au travers de l'efficacité et de l'utilité de soi et de son comportement qu'il perçoit a un fort sentiment de maîtrise et de compétence en ce qui concerne la gestion de l'environnement ; gère de manière efficace les diverses activités externes simultanément ; utilise de manière efficace les opportunités de l'environnement ; crée des contextes adaptés aux besoins et aux valeurs personnelles. (Reeve, 2017, p. 329)

Cette intersignification ou cette congruence des éléments en jeu (ou des paramètres de la situation) perçue ou ressentie, renforcée en contexte par le travail des intersubjectivités agissantes, permet à l'individu de croire en les finalités de son action en contexte : en l'efficacité de son action au service de ses utilités (cohérence). L'individu se fixe des objectifs de vie à long terme qui lui indiquent une direction à prendre et qui donnent sens à son action, et son action intersubjectivement perçue comme efficace et utile en contexte lui permet d'intérioriser et d'intégrer des objectifs individuels. Mais c'est cette perception d'attentes et de leur pro-action inférée par ce schème, cet attendu (plus que possible) du contrôle de ces interactions efficaces et utiles et de leurs conséquences en contexte à venir, qui précipitent l'orientation vers cet objet-soi. Devenant une forme d'expression signifiante de soi, constructive et positive, la poursuite d'actions menant à cet objet-soi choisi et visé, objectif développemental, devient renforçatrice et valorisante de l'identité sociale de l'individu, et les affects positifs ressentis en contexte participent eux aussi au renforcement de ce processus orientant. Pour Baumeister (1987), découvrir et développer le potentiel personnel fait partie avec la définition, la création, la gestion, la régulation et les interactions de soi, des problématiques centrales liées à la dimension motivationnelle du concept de soi. Et la dimension réflexive du processus d'une orientation motivée de soi vise, par essence, la découverte et le développement de son potentiel individuel. Pour Baumeister (1987), toujours, cette motivation à l'amélioration de soi se définit comme la volonté d'atteindre un objectif (ou un résultat), où soi et son idéal peuvent se confondre au sein d'un objet et dans un domaine tous deux donnés et visés, que ce soit en termes de perceptions confirmatrices (lecture) ou d'intentions projectives (écriture). Comme évoquée en amont, cette motivation d'expansion de soi a un effet discrétionnaire sur les comportements (versus celle liée à la préservation du soi). Utilités proximales selon Frenay (2011) ou motifs secondaires selon Fenouillet (2016), tels des

buts utiles à un moment et dans un contexte, tous deux donnés, et qui intègrent, à ce titre, les processus de l'autorégulation (Cosnefroy, 2004), apparaissent alors comme nourrissant, en arrière-plan, des besoins plus profonds tels ceux autodéterminés ou transhumains selon Reeve (2017) ou motifs primaires selon Fenouillet (2016). Et cette perspective permet, elle aussi, de relier adaptation en contexte et développement tout au long de la vie, au sein d'un processus orientant et motivationnel du soi. « Elle [l'internalisation de ce processus d'élaboration de soi] favorise une plus grande efficacité dans les transactions avec l'environnement » (Ryan, 1993, cité par Reeve, 2017, p. 342), motivant alors l'individu à renforcer son ancrage identitaire à un contexte identifié comme une orientation valorisante de soi, et un contexte à exploiter pour son développement. Ce prisme intégratif, reliant l'autorégulation d'attentes plus proximales en contextes et la satisfaction de besoins humains plus distaux du parcours d'une vie, initié à partir du principe de l'agentivité et de la mise en relation des éléments en jeu qu'elle autorise, peut s'envisager alors, au moyen des références à d'autres courants auxquels elle renvoie et qui l'intègrent au sein de leurs analyses, au service d'une heuristique de compréhension des processus motivationnels orientant du soi. Car pour Reeve (2017), au sein de toute approche motivationnelle développementale (plus distale), l'agentivité (plus proximale) reste essentielle et nécessaire pour déclencher les processus réflexifs et significatifs du soi.

1.2 Le filtre cognitif d'attitudes comme source de l'intentionnalité de l'agentivité

Succinctement évoqué en amont, le concept d'attitude intègre les notions identitaires et motivationnelles du soi. Fonctionnellement, les attitudes en tant que *produit* et *producteur* de jugements autorisent une adaptation des individus à leur environnement, à la fois rapide en contexte et itérative tout au long de la vie. L'attitude renvoie à l'évaluation individuelle d'un objet de notre environnement social ou physique, qu'il soit matériel (la qualité d'un bien matériel) ou plus abstrait (l'opinion d'un groupe social, par exemple). Pour Eagly et Chaiken (2007, cités par Girandola & Joule, 2013, p. 223), « l'attitude est une tendance psychologique exprimée en évaluant une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur ». Cette définition trouve ses origines dans la pensée princeps de ce concept que propose Allport (1935, 1954) : un état d'esprit ou une prédisposition psychologique générale, synthétique de l'expérience envers quelque chose. Pour Danvers, 2009, elle oriente dans un certain sens toutes les interactions entretenues avec l'objet évalué. Son implication en direction des apprenants et de leurs effets sur les situations de l'apprentissage a été introduite dans le *Thésaurus européen*

de l'éducation, en 1997. Dans cette perspective proposée, l'attitude dispose d'une fonction de gestion des interactions avec l'environnement (adaptation perceptive et réflexive) au travers de la mobilisation par l'individu des éléments qui composent sa mémoire à long terme. Se construisant au gré des expériences itératives, elle est stipulée relativement stable dans le temps, et demande pour se densifier des interactions confirmatoires. Mais la dimension d'*in-sight* qui caractérise aussi une certaine dimension de l'attitude, pro-active, replace alors ce concept dans une perspective temporelle plus courte, qui fait apparaître sous ce prisme sa dépendance plus forte à l'expérience située ou la dimension intuitive de la cognition. La notion de *force* de l'attitude donne alors tout autant un caractère de densité à ce concept, tel un sentiment plus profond en mesure de modeler les comportements, qu'une forme d'intensité d'expression adaptative, pro ou réactive en contextes. Dans le cadre de la construction d'un processus d'orientation de dimension scolaire et professionnelle de soi, passé les premières réactions d'appétence ou de dégoût pour un métier ou un domaine donné, c'est la dimension profonde du filtre cognitif que ces attitudes incarnent. C'est cette dimension qui autorise ou que mobilise un travail réflexif sur les interactions signifiantes soi-contextes, alors même que leurs expressions premières (plus intuitives) peuvent être plus ou moins conscientisées. Ces natures de l'attitude telles que l'importance d'un objet pour soi (valuation subjective de dimensions épistémique ou affective de l'objet visé) ou la confiance ou probabilité d'occurrence, par exemple, d'un élément de l'environnement (certitude partagée de nature plus objective) composent les dimensions de l'intensité ou de la densité de ce filtre cognitif (Girandola & Joule, 2013). Le concept de l'attitude abordé par Girandola et Joule (2013) propose un modèle tridimensionnel (Annexe 16) composé de dimensions cognitive (croyances), affective (émotions) et comportementale. Danvers (2009) propose que ces deux premières dimensions (cognitives et affectives) se voient compléter par celle de conation, telle une tendance à l'action de nature motivationnelle, qui fait le parallèle avec celle comportementale de ses prédécesseurs. Et « Fishbein et Azjen (2010) ont montré que l'attitude peut prédire l'intention comportementale, cette dernière pouvant constituer un prédicteur du comportement » (Girandola & Joule, 2013, p. 224). L'intention motivationnelle et ses déterminants se retrouvent ici directement impliqués dans la détermination des comportements.

1.3 *La dynamique motivationnelle agentique : de la perception à la prédiction*

Les attributs de ce filtre cognitif que l'attitude incarne, sa qualité (type d'objets visés, sens de l'évaluation) ou son intensité (force ressentie ou type d'expressivité), comme ses déterminants et influences sont des objets centraux de la vie courante, du fonctionnement humain comme celui de ses environnements sociaux. À ce titre, ils sont aussi des objets centraux de la psychologie sociale et cognitive. Girandola et Joule (2013, pp. 227-248) envisagent que la modification des attitudes concerne globalement leur soumission à une interaction ou à un conditionnement évaluatif. Souvent pensée dans l'idée d'une influence issue d'une communication sociale, la formation des attitudes intègre aussi la relation influente de la dimension physique d'un objet matériel (au travers des conséquences d'une expérience de maîtrise ou de réussite, par exemple). La relation entre deux attitudes (cognition) a été précisée par Festinger (1957) sous les termes de *dissonance* (relation négative ou non congruente) et de *consonance* (relation positive ou congruente) cognitive. Selon Festinger (1957, cité par Girandola & Joule, 2013, p. 236), la cognition est « une connaissance, une opinion ou une croyance sur l'environnement, soi-même, ou son propre comportement ». Déclarer aimer la mécanique pour un apprenant de cette filière, et la pratiquer au sein de sa formation de maintenance, est une forme de consonance interne ou individuelle qui nourrit le bien-être psychologique, au moyen de la congruence entre comportement et attitude (ou sentiment). A *contrario*, l'inconfort ressenti dû à une dissonance est souligné par les auteurs comme psychologiquement dommageable et engendre un travail cognitif sur soi qui aboutit le plus souvent à une volonté de réduction de cette dissonance, dans la perspective d'un fonctionnement non pathologique (une réorientation, par exemple, pour le cas évoqué de l'apprenant en mécanique). Chercher à mettre pensée, parole et action en consonance (dire ce qui est pensé, faire ce qui est dit et penser ce qui est fait) est un processus prôné par la psychologie motivationnelle congruente, positive ou constructive (Sheldon, 2008a, 2008b). Et exception faite de l'état atteint de *résignation acquise* (Seligman, 1975), la dissonance motive la réorientation des pensées, des discours ou des actions en direction de la consonance. Hormis l'absence de causalité internalisée, l'état de dissonance est un déclencheur, un orienteur et un régulateur d'intensité et de persistance des conations et des actions. Pour Moscovici et Durain (1956, cités par Danvers, 2009, p. 52), parmi les caractéristiques majeures des attitudes, on retrouve

un caractère commun à toutes les définitions [...] c'est qu'elles considèrent qu'il existe un rapport entre la conduite symbolique-verbale d'un sujet et sa conduite réelle, autrement dit qu'on peut passer de la définition d'une conduite à sa prédiction ; l'attitude est à la fois une conduite et un segment de conduite et de ce fait, elle permet la prédiction. (Danvers, 2009, p. 52)

En accord avec Mucchielli (1994, 2002), les sentiments (affects profonds), les valeurs, les attentes (*expectations*) ou plus globalement les croyances du passé ou sur l'avenir, élaborées au travers des jugements intersubjectifs et synthétiques de l'expérience, s'expriment selon un principe dynamique qui prédispose l'individu à se percevoir à agir ou à s'attendre à agir d'une certaine manière, mais relativement à certains contextes ou à certains de leurs éléments.

1.4 La prédiction de causalité : la perspective contextuelle d'un contrôle agentique et de son exercice

Les croyances d'efficacité de nature anticipatoire jouent un rôle crucial dans l'autorégulation de la motivation décisionnelle et d'engagement (Bandura, 2007). Comme évoqué en introduction, cette volonté cognitive n'est pas due à une motivation globale de maîtrise ou de contrôle transhumain (indépendante des contextes), mais bien motivée par les bénéfices de l'atteinte d'objectifs individuels induits par la perception d'une activité compétente. L'agentivité ou le contrôle personnel de l'atteinte de ces résultats souhaités permet à l'individu de prédire, avec plus de confiance en cette prédiction, que les événements pourront être façonnés selon sa volonté et que les contextes pourront être exploités pour atteindre ses objectifs. Pour la TSC, cette croyance d'efficacité, qui s'observe d'ailleurs fluctuante en fonction des sois et contextes divers et variés, n'est pas un trait transversal de la personnalité, pas plus qu'elle ne représente une efficacité qui transcenderait les différents contextes et les comportements qui leur sont propres. Les individus ne se pensent pas en super-héros capables de tout, partout, et tout le temps. Même synthétisées, leurs capacités s'expriment relativement à des domaines et contextes au sein de facettes plus ou moins compétentes, valorisées et valorisables par, et pour, soi ou autrui. Cette évaluation de l'efficacité du soi en action qui mène à ses fins n'a de sens que relativement à des comportements efficaces, eux-mêmes reliés à un contexte précis d'activités, valorisés par des sois contextualisés. Cette évaluation capacitaire prend alors tout son sens lorsqu'elle s'envisage au travers de l'efficacité de la pratique à adopter (du comportement efficace selon un contexte donné), si l'on souhaite envisager une véritable

perception du processus de contrôle anticipé et anticipatoire des résultats. La dimension motivante issue de la forte probabilité d'atteindre le résultat visé (telle la perception envisagée précédemment du soi-attendu) ne peut être uniquement reliée à la capacité du soi. L'individu, même persuadé de sa capacité à maîtriser un comportement, ne l'adoptera, in fine, qu'à condition qu'il soit jugé itérativement comme efficace pour le mener à son objectif. Comme évoqué, afin de conceptualiser cette perspective motivationnelle, la TSC fait appel à la fois au concept du Sentiment d'Efficacité Personnelle (la capacité de soi à adopter un comportement) ainsi qu'aux Attentes de Résultat (l'efficacité d'un comportement à mener vers un résultat, et l'utilité de ce résultat). Tel le pouvoir d'agir contenu dans le soi-attendu, le schème théorique, qui permet à l'individu de prendre conscience de son efficacité et de s'appuyer sur la croyance que ses actes sont causalement responsables des événements qu'il désire, doit relier de manière forte, stable et causale au sien de la pensée attitudinelle la capacité de soi, de son comportement et de ses conséquences. Car ce sont ces dernières qui, en tant que retour informationnel, permettent à l'individu de percevoir ou d'évaluer le niveau de contrôle qu'il a de son adaptation-développement. Cette causalité pensée une fois acquise sert alors de filtre cognitif à l'individu pour interpréter son environnement et envisager pour l'avenir, au travers de la puissance inférentielle de sa pensée attitudinelle, ces choix orientés par la perspective attendue d'un contrôle réussi de ses actions au service de son développement.

1.5 La perspective d'un exercice prédictif de contrôle en OSP

Historiquement, Bandura (2007, p. 8) se positionne face aux théories motivationnelles qui postulent des tendances humaines innées d'autodétermination, de compétence ou d'affiliation (Deci & Ryan, 2000 ; Vallerand et al., 2016). Il déclare en effet qu'elles « empêchent de s'intéresser à la manière dont l'efficacité humaine se développe, puisque les individus sont censés naître pleinement équipés ». La perspective sociale cognitive propose au contraire d'aborder les motivations individuelles et leurs influences sociales au travers de dimensions relatives à un processus : l'exercice de contrôle agentique. Pour l'auteur,

les individus contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité personnels dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle [...] et l'efficacité personnelle concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités. (Bandura, 2007, p. 8)

Pour l'auteur, lorsque l'individu souhaite réaliser une action, il ne s'interroge pas en priorité sur comment fonctionne son corps, ses organes et comment les mettre en mouvement. Il fait appel à son expérience, aux jugements qu'il a pu porter ou porte encore sur cette action en contexte et ses caractéristiques (Bandura, 2007). Il mobilise les jugements des interactions soi-comportement-environnement de son vécu, les comportements jugés et les attitudes qu'ils ont inférées, ainsi que les résultats qu'elles ont engendrés (modifications de soi ou des contextes). En résumé, la personne se fixe des buts et tente par son comportement de les atteindre au regard de son expérience vécue et conscientisée. L'agentivité du courant théorique de la TSC (Bandura, 1986, 2007) concerne donc les actes mis en œuvre intentionnellement et cognitivement élaborés, desquels découlent des effets attendus au regard de la confrontation de ces actes à un environnement donné. Elle incarne cette prise de conscience de l'individu et de son pouvoir d'agir à ses fins et en contexte, et elle est basée sur les jugements des effets de son action : sa capacité perçue d'être à l'origine (la cause) des conséquences de ses actes, ou le sentiment de contrôler de façon agentique et proactive l'atteinte de ses objectifs individuels. Cet exercice de contrôle des interactions significatives pour soi, mais aussi des réactions des contextes au sein desquels elles se déploient, s'incarne dans des élaborations cognitives : le sentiment que 1) le soi est en mesure de contrôler (ou non) un comportement qui mène à un objectif désiré ; 2) ce comportement à adopter pour atteindre cet objectif désiré au sein d'un contexte donné est efficace (ou non) ; 3) les conséquences (résultat) de l'atteinte de cet objectif seront utiles (ou non). Ces trois éléments clés de l'agentivité humaine personnelle (Bandura, 2007) servent mutuellement l'exercice de contrôle de l'agentivité où ils incarnent les interactions causales réciproques de la causalité triadique précédemment évoquée. Pour rappel, ces attitudes, ou croyances de contrôle selon Reeve (2017), sont issues de l'analyse de l'expérience s'expriment sous la forme de propositions, d'intentions ou de prédictions pour l'avenir au sein de ce que Bandura (2007) nomme la *pensée inférentielle*. Dans une approche fonctionnaliste, elles influencent les comportements humains et incarnent les natures évaluative, créative et prospective de la capacité de production cognitive (interprétation de l'expérience passée, des comportements et contextes présents ainsi que des projections intentionnelles et anticipatoires). « Une personne est un agent quand elle réfléchit sur ces propres expériences et exerce une influence sur elle-même aussi bien que quand elle exécute un comportement. » (Bandura, 2007, p. 16) Les mécanismes de l'agentivité humaine reposent en grande partie sur cette conscience du contrôle de cette efficacité comportementale en lien avec un contexte donné. « Elle [la croyance ou conscience de ce pouvoir d'agir] a un impact

sur les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels. » (Bandura et al., 2009, p. 14). Et

[cette] perception d'auto-efficacité est la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi, un changement, ce qui le motive à s'engager dans l'agir [via le choisir d'agir] et à faire tout ce qu'il faut pour l'atteindre. (Pelletier, 2009, p. 5)

Cette agentivité détermine les choix que les individus vont opérer dans les moments décisionnels importants, notamment parce qu'ils perçoivent que les influences sociales en contexte prouvent (ont promu ou ont la capacité de promouvoir à l'avenir) des compétences, des valeurs et des attentes déjà internalisées par l'individu ou intégrées à son soi (ou en cours). Elles participent en ce sens à la préservation et à l'expansion attendue de, par, et pour soi en contexte à venir. En tant que dimensions conceptuelles de cet exercice de contrôle agentique motivationnel, SEP et AR de l'auto-efficacité de la TSC apparaissent tels des *produits* et *producteurs* des choix et des actions des apprenants décideurs qui évoluent au sein de ces contextes d'apprentissage-orientation ou d'adaptation-développement de soi.

2 Le SEP : l'attitude d'une aptitude psychologique

La régulation de l'action qui sous-tend les phases d'adaptation-développement issue de l'agentivité comporte trois composantes reliées au contrôle individuel perçu : la capacité individuelle de maîtrise d'un comportement, l'efficacité jugée de ce dernier à atteindre un objectif désiré et les résultats attendus de la réussite de ce comportement, en tant que feedback confirmatoire de cette agentivité. La TSC identifie la première de ces composantes, le jugement sur soi d'être en capacité (ou non) d'adopter un comportement perçu comme efficace dans un contexte particulier sous le concept de Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP), souvent rapproché, au sein des études, de l'auto-efficacité elle-même. Pour la TSC,

[il] agit de concert avec d'autres facteurs pour gouverner la pensée, l'action, la motivation et l'action humaine [...] en influençant le choix des activités et le degré de motivation, favorise la pensée analytique nécessaire pour pouvoir prédire la suite des événements [...] régule également la motivation en façonnant les aspirations et les résultats attendus des efforts personnels. (Bandura, 2007, p. 57)

Même si quelques distinctions peuvent être heuristiques en ce qui concerne le terme *self* dans la traduction française de la dénomination anglo-saxonne du concept de *self-efficacy* (voir la traduction de Lecomte, 2007, dans Bandura, 2007, pour plus), Blanchard et Soidet (2013, p. 339) précisent que dans le cadre restreint de l'OSP : « les expressions sentiments d'efficacité personnelle, sentiments d'efficacité perçue, efficacité perçue, auto-efficacité, auto-efficacité attendue, croyance en l'auto-efficacité [...] peuvent être considérées comme synonymes ». Si cette étude partage le point de vue des auteurs lorsque celui-ci se rattache aux croyances, elle souhaite au regard de ses ancrages théoriques multiples (sociocognitifs, motivationnels et de l'OSP) poser une approche différentielle des attitudes envisagées perçues de celles envisagées attendues. Comme cette étude a pu l'éclairer jusqu'alors, et va pouvoir le confirmer au travers de la poursuite de son développement, il s'avère nécessaire, aujourd'hui, d'approcher les processus motivationnels de l'OSP au prisme de la dualité d'un filtre cognitif d'attitudes, car les effets de ses dimensions opèrent de manière différentielle en contexte.

2.1 Le SEP : l'exercice motivationnel d'une texture causale

La TSC décrit la dimension capacitaire et productive du SEP comme provenant de sous-compétences cognitives, émotionnelles, individuelles et sociales en permanence orchestrées par les individus pour atteindre leurs performances et objectifs désirés. L'ancrage de ce courant à une perspective intentionnelle de la motivation, avant tout fonctionnaliste, mais aussi développementaliste parfois, se voit réaffirmé à la lecture des théories. Pour Carré (2003, p. 4), et « d'après Bandura, le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation à l'action, et partant de là, des réalisations et du bien-être humain ». Pour autant, le postulat initial interactionniste de la TSC s'impose au SEP en ce qu'il n'est pas un concept entendu comme une mesure d'aptitudes individuelles objectives ou effectives, mais une croyance capacitaire intersubjective de l'expérience vécue, en partie indépendante des aptitudes réelles des individus (ou à compétences effectives contrôlées). Le sentiment de compétence est cognitivement élaboré en rapport avec l'écologie des comportements mis en œuvre et jugés. Quatre sources principales sont identifiées comme influençant le SEP décisionnel des individus : l'expérience active de maîtrise, celle vicariante, celle de la persuasion verbale et celle des états physiologiques ou affectifs. Le poids et l'intégration de ces facteurs sont décrits comme fortement dépendants des domaines de fonctionnement et l'étude de leur intégration cognitive multidimensionnelle reste complexe, au regard de cette différenciation environnementale et contextuelle (Bandura, 2007). Bien que peu

d'études soient encore disponibles concernant les règles intégratives de ces dimensions d'élaboration du SEP (Bandura, 2007), il semble cependant que l'on puisse identifier quelques processus communs à sa construction cognitive. Le principe du modèle interactionniste de la Théorie du Jugement Social (TJS) de Brunswick (1952), qui donne à l'environnement une texture causale (Tolman & Brunswick, 1935), est souligné par l'auteur de la TSC comme particulièrement adapté à l'étude du traitement cognitif des informations écologiques qui participent à l'élaboration du SEP. Sans rentrer dans les détails de ce modèle théorique de la *Psychologie cognitive du jugement et de la décision* (voir l'ouvrage éponyme de Cadet & Chasseigne, 2009, pour plus), solliciter brièvement la théorie du jugement social pourrait cependant permettre de relever quelques lignes directrices de l'élaboration synthétique des attitudes, tel le SEP, et guider l'approche de ces interactions soi-environnement jugées. La TJS postule que l'individu établit une relation (subjective) entre un indice proximal perçu (écologique) et un objet distal (cognitif). Ces inférences ou relations sont entendues comme l'unité fondamentale de la cognition et permettent à l'auteur de rejeter le concept de *stimulus* au profit de celui d'*indice* (et de *relation d'indice*), qui intègre une structure de traitement de l'information. L'indice s'avère alors, par opposition au stimulus, décrit comme déjà chargé de signification (ou cognitivement *valué*). La réussite d'un jugement (*achievement*) est décrite comme la corrélation entre une validité subjective (utilisation des indices de l'environnement pour établir un jugement subjectif) et une validité écologique (utilisation des indices de l'environnement pour établir des critères de jugement qui participent et influencent le jugement final). L'étude intégrative des deux processus permet d'évaluer le poids donné aux critères écologiques et à celui de leurs inférences, relativement au jugement final qui impacte la décision et le comportement. Cadet et Chasseigne (2009, pp. 251-320) proposent, par exemple, une description poussée du *modèle de la lentille* par lequel Egon Brunswick envisage de traiter les problématiques du fonctionnement probabiliste décisionnel humain. En ce qui concerne cette étude, cette référence permet de souligner que le processus décisionnel individuel est influencé par les caractéristiques de la tâche (comportement et contexte), poussant un peu plus encore cette étude à se positionner dans une perspective analytique interactionniste des processus décisionnels.

L'être humain, comme tout organisme vivant, est conçu en interaction avec son écologie [...] l'étude de la relation fonctionnelle entre l'organisme et son environnement [...] fournit des paramètres pour l'étude de la relation fonctionnelle entre le jugement et l'objet à juger. (Chasseigne, 2009, p. 266)

La décision de se rapprocher, ou non, d'un objet (orientation d'approche ou d'évitement du comportement), qui dépend du jugement construit sur ce dernier (orientation positive ou négative du jugement), s'envisage ainsi reliée aux caractéristiques fonctionnelles perçues des interactions soi-contexte. Les choix d'objectifs à atteindre et d'actions pour les rejoindre s'avèrent ici reliés à l'efficacité et à l'utilité des comportements de soi en contexte.

Pour Bandura (2007), les aptitudes manifestes se différencient clairement, sur le plan fonctionnel, de la croyance que l'individu peut avoir de ces dernières. Pour deux individus aux aptitudes équivalentes (ou à compétence contrôlée pour les études, comme évoqué précédemment), leurs croyances respectives en leur aptitude infèrent ce qu'ils pourront en faire en contexte ou le niveau de mobilisation de ces dernières qu'ils vont pouvoir mettre en œuvre (et par conséquent, le niveau de réussite atteint). Car le processus de médiation cognitive opéré par le SEP sur l'aptitude manifeste se fait au profit de la croyance la plus élevée. Cependant, il précise aussi qu'en termes de réussite, « une aptitude n'a que la valeur de sa mise en œuvre » (Bandura 2007, p. 59). Pour tout individu, c'est l'expérimentation de son aptitude reliée à un contexte donné qui permet son internalisation. Les croyances telles que le SEP sont le produit d'un traitement cognitif des informations fournies par l'action. Lorsque l'on sollicite les attitudes relatives aux aptitudes et à leurs conséquences au prisme de la TSC, le lit de ce psychologique intra-individuel reste le social ou l'intersubjectif, à l'exemple des interactions modelantes chargées de sens ou des transactions de l'environnement physique et social dans lequel l'individu déploie son action et qui nourrissent ces attitudes. Tel dans le champ de l'orientation, c'est l'usage et l'impact des attitudes sur les aptitudes en contexte, donc les effets de cette aptitude métacognitive sur la construction de la phase décisionnelle de l'orientation socioscolaire et socioprofessionnelle, qui sont visés. Décrit à l'origine par le champ de la psychologie sociale et cognitive comme impactant fortement la motivation et les comportements (Bandura, 1986), ce sentiment d'efficacité issu de l'analyse cognitive d'un expérientiel relatif à un contexte passé s'avère aujourd'hui mobilisé par le champ de l'OSP pour fonction prédictive du niveau de résultat atteint futur dans un domaine donné (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008). Cependant, c'est sous sa forme projetée d'Attentes d'Efficacité et de Résultats que ce dernier s'avère mobilisé par la TSCOSP au sein des modèles qu'elle propose.

2.2 Les sources d'influence de l'élaboration des croyances d'efficacité : un processus « authérorégulé »

Pour Bandura (1986, 2007), quatre éléments participent à l'élaboration des croyances d'efficacité du filtre cognitif attitudinonnel, *produit* de l'expérience vécue en contextes passés et présents. Les expériences de maîtrise, vicariantes, des rétroactions verbales explicatives ou d'encouragement et enfin des affects ressentis sont identifiées comme constructives du SEP. À la fois auto- et hétéro- régulé, le SEP se construit à partir de facteurs qui participent à définir sa nature authérodéterminée.

2.2.1 *L'expérience de maîtrise : une régulation majeure du SEP*

L'expérience de maîtrise s'intéresse à l'influence des réalisations antérieures ou actuelles, entendues comme des références propositionnelles d'actions permettant au décideur d'envisager l'atteinte d'une performance ou d'un objectif, désirés. La réussite manifeste de l'action ou l'atteinte d'un objectif ou d'un résultat sont identifiées comme les sources les plus claires d'influence de l'élaboration des attitudes relevant de l'efficacité personnelle. Elles le sont particulièrement au regard de leur pouvoir renforçateur du lien entre la mobilisation des ressources en contexte et le sentiment de contrôle des événements. « La maîtrise active produit des croyances d'efficacité plus fortes et plus généralisées que ne le font des modes d'influence reposant seulement sur des expériences vicariantes, des simulations cognitives ou l'instruction verbale. » (Bandura, 2007, p. 125) L'efficacité de l'aptitude productrice est confirmée. C'est l'identification des enchaînements efficaces des comportements qui mènent à l'objectif et qui résistent aux aléas ou obstacles qui renforcent le SEP. La dimension fonctionnelle de l'interaction est inhérente à la puissance d'effet de l'expérience de maîtrise sur l'élaboration du SEP. En parallèle, il convient de relever que la dimension d'accompagnement de cette expérience du soi par le contexte est non négligeable.

La validation sociale de l'efficacité personnelle permet de grands progrès. Des améliorations de fonctionnement ont également plus de chances de se maintenir si l'enseignant [ou l'autrui-significatif d'un domaine donné, l'auteur s'appuie sur des études menées en conditions académiques] met l'accent sur le pouvoir personnel de produire des résultats... (Bandura, 2007, p. 126)

C'est l'environnement (informant) qui éclaire et renforce aux yeux (cerveau) de l'individu ce lien de causalité perçue entre son comportement et son pouvoir de contrôle des dimensions de ce contexte, via les images de lui-même ou de son efficacité qui lui sont renvoyées. Dans la perspective de cette validation sociale qui étaye ce sentiment, la dimension d'affect positif reliée à l'expérience émotionnelle qui découle de la réussite validée individuellement par l'observation de la modification de l'environnement physique (ou matériel de l'activité), ainsi que celle de la modification de l'environnement social (le soutien manifestement perçu) sont non négligeables. Elles se synthétisent au sein des conséquences motivationnelles de cette rétroaction confirmatoire valorisante et signifiante d'un soi perçu efficace et utile.

En complément, l'impact du cheminement perçu vers le succès, ou du succès manifeste lui-même, dépend de ce que l'individu fait de cette réussite (valuation) depuis l'efficacité de son action jusqu'aux utilités de son résultat, toutes deux perçues par soi et par autrui. La pondération et l'intégration de l'information succès (matériel ou social) qui infère l'élaboration des attitudes qui composent ce sentiment de contrôle est médié par ces contributeurs à la fois personnels et sociaux (Bandura, 1982, 2007), qui sont de bien meilleurs renforçateurs lorsqu'ils opèrent conjointement que la simple rencontre de l'individu avec sa performance manifeste. L'élaboration cognitive de cette information est construite en interaction manifeste avec un environnement social donné et l'attitude est renforcée par la valeur confirmée, par soi et par autrui, de l'aptitude. L'élaboration du SEP souligne aussi cette nécessité de prendre en compte, au sein d'une approche d'un contrôle conatif des interactions, les affects qui découlent de l'efficacité (ou de l'utilité) perçue des comportements. Ils participent à la congruence conative globale qui découle de l'exercice de contrôle auquel contribue le SEP de nature à la fois cognitive et affective.

2.2.2 Les expériences vicariantes : la médiation individuelle et sociale de la causalité agentique

Symboles transactionnistes, les expériences vicariantes permettent aux individus d'intégrer des comportements efficaces pour atteindre des objectifs utiles à partir de l'observation réflexive de l'expérience manifeste de leur entourage. Dans les contextes où la comparaison sociale participe au jugement de valeur des performances (facteur saillant d'une évaluation pourtant souvent qualifiée d'auto-évaluation), les caractéristiques des autrui proches ou experts influencent fortement ce jugement (Bandura, 1991). L'inférence sociale comparative

(le développement ou changement d'état de soi par vicariance ou mobilisation de compétences observées pour envisager apprentissage, adaptation ou développement) est fortement médiée par la vicinité (similitude culturelle ou sociale, idéologique, professionnelle) perçue de l'autrui. L'automodelage plus ou moins volontaire et agentique (puisqu'il dispose d'une part d'apprentissage incident) par observation des autrui-significatifs participe à l'élaboration du SEP. Le pouvoir de l'influence vicariante est particulièrement saillant en situation d'incertitude forte de confirmation de son pouvoir de contrôle, dans laquelle l'individu est en incapacité de tester sa compétence au regard de contraintes spatio-temporelles. Soumis à ces contraintes, l'individu sollicite le potentiel informationnel de son environnement où « l'information de comparaison sociale continue à transmettre une valeur d'autodiagnostic. » (Bandura, 2007, p. 136). Plus qu'un simple critère allocentré de comparaison, le modelage permet l'intégration au soi de compétences de maîtrise par observation, et les aspirations de soi incarnées par le modèle guident et motivent le développement personnel. Le renforcement du SEP par le comportement observé de l'autrui-significatif ne provient pas seulement des clés données sur l'efficacité du comportement à adopter pour atteindre ses objectifs. Il informe aussi le décideur sur les caractéristiques de l'objectif et la nature de l'environnement auquel il va se confronter pour l'atteindre. Les informations sur autrui (ses caractéristiques, aptitudes, comportements) et données par autrui (caractéristiques de l'environnement, difficultés de l'activité, contraintes ou facilitateurs) influencent l'élaboration des attitudes ainsi que les dimensions proactives des comportements. La vicariance *méta* d'un apprentissage commenté par l'acteur ou d'une pratique verbalement explicitée (qui évoque les facilités ou difficultés rencontrées et les méthodes pour surmonter ces dernières) rend particulièrement efficace le processus. La puissance de l'observation de l'atteinte d'un objectif par autrui ou l'expérience vicariante de maîtrise personnelle ou par procuration est décrite comme particulièrement influente sur l'élaboration du SEP. Selon Bandura (2007), le renforcement de ces attitudes reliées à la compétence de soi s'opère en effet dans cette situation d'objectif atteint, même en cas de comportements médiocres observés en amont de la réussite (modalité d'atteinte de la réussite, méthode ou moyens sollicités par autrui jugés comme aléatoirement efficaces). L'utilité (conséquence) perçue des comportements apparaît dans cette perspective encore plus utile à la motivation relative aux attentes de réemploi de l'action observée que sa dimension d'efficacité. Cette importance de l'influence de la perception du résultat atteint se situe dans la droite ligne de l'approche de la TJS décrite un peu plus en amont. La capacité confirmatoire de l'indice *tâche réussie*, tel un critère *écologique* objectif, puisqu'intersubjectivement partageable car manifestement observable par soi et autrui, vient logiquement pondérer ce processus

d'évaluation subjective du décideur. On retrouve au travers de cette capacité observée d'un autrui à utiliser les ressources d'un contexte donné à travers son comportement efficace (vicariance du coping) l'effet motivationnel de la prise de conscience, par l'observateur, de la capacité perçue d'un contexte donné (son potentiel perçu) à laisser un individu (aux caractéristiques proches de soi) exploiter le sien. En ce sens, et pour l'orientation, ce processus apparaît particulièrement confirmatoire de la puissance déterminante de l'agentivité potentielle du soi, que ce contexte pourrait laisser se déployer en cas de confrontation choisie à venir.

2.2.3 Les rétroactions verbales ou persuasions sociales : une régulation hétéronome positive

Les rétroactions verbales ou transactions positives en provenance du contexte social proche encouragent l'exploration efficace de soi et de son environnement. Elles renforcent les croyances des individus en ce qu'ils possèdent des aptitudes capacitaires pour atteindre leurs objectifs. Elles agissent comme des persuasions sociales aux dimensions capacitaires pour soi, reliées à un domaine donné et à ses activités. Face à des choix d'actions et d'objectifs difficiles, qui vont demander des efforts (intensité, persistance) ou remettre en question la confiance que l'individu peut détenir en ses capacités : « il est plus facile pour quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance en ses capacités que s'ils manifestent des doutes. » (Bandura, 2007, p. 156) Mais les persuasions verbales ou les encouragements ne montrent leurs influences que lorsqu'elles restent réalistes, qu'elles s'adressent à des personnes qui ont quelques raisons de croire en amont qu'elles peuvent produire des effets au moyen de leurs actions. La persuasion sociale peut par exemple renforcer causalement les effets d'une expérience de maîtrise partielle ou en cours, mais en aucun cas l'induire. Le renforcement verbal de capacités illusoires n'est pas motivationnel, au contraire, il décrédibilise le discours de celui qui le tient. À ce titre, l'accompagnateur qui est perçu comme félicitant en permanence l'apprenant, sans que ce dernier ne puisse relier ces compliments à la causalité de son action sur ses conséquences (son efficacité), ne juge pas ces derniers comme des encouragements mobilisateurs. Au contraire, ils sont vus telles une erreur de jugement, une supercherie ou une ruse (pédagogique) qui s'avère finalement inopérante. De même, sur les bases de la théorie des attributions causales de Weiner (1986), certaines caractéristiques de ces persuasions verbales, tel que l'objet qu'elles visent à travers leurs attributions (l'effort ou les habiletés malléables par opposition à des dimensions plus fixistes, telles que l'intelligence), influencent la capacité de l'individu à mobiliser son sentiment de

pouvoir agir ou de coping face à la diversité des contraintes environnementales auxquelles il s'avère confronté. Globalement, la certitude (ou le doute) que la nature de ces persuasions verbales infère impacte l'intensité et la réalisation des authéroprophéties comportementales. Les persuasions verbales qui influencent les attitudes telles que le SEP réduisent ou encouragent la motivation, les choix de domaines et d'activités ainsi que leur exploration qui développe les intérêts et compétences des personnes. Dans les situations décisionnaires, et particulièrement à l'époque de l'adolescence et des doutes sur soi, les personnes ont tendance à extérioriser, comme évoqué, leurs demandes évaluatives sur soi et sur les caractéristiques à surmonter des contextes présents et à venir. Insuffisamment confiants sur la dimension confirmatoire d'un expérientiel à venir, ils se basent sur les opinions de leurs autrui (significatifs) en contexte, qu'ils pensent en capacité de juger plus objectivement (puissance de l'intersubjectivité confirmatoire) leurs compétences. Dans cette perspective, la dimension perçue en provenance d'autrui-significatifs experts, appartenant au monde scolaire ou professionnel par exemple, peut venir confirmer aux intéressés qu'ils étaient, sont ou seront capables, et ce malgré certaines croyances plus faibles perçues en provenance d'autres autrui-proches. Finalement, c'est la congruence des perceptions positives issues de l'environnement social avec celles en provenance de l'environnement physique (le jugement individuel porté sur l'activité réussie) qui reste le renforçateur majeur des attitudes telles que le SEP. Et « la persuasion sociale sert d'auxiliaire utile pour des influences plus puissantes de facilitation de l'efficacité » (Bandura, 2007, p. 163).

2.2.4 Les affects positifs : un soutien au développement positif de soi

Les affects positifs ou négatifs suggérés par la mise en œuvre de réalisations manifestes qui découlent des choix stratégiques d'objectifs infèrent l'élaboration d'attitudes telles que le SEP. Les expériences de maîtrise réussies, de modelage par vicariance ou encore de persuasions verbales positives diminuent les réactions émotionnelles négatives ressenties face aux menaces contextuelles (doute, stress, angoisse). Elles élèvent le SEP et participent à l'amélioration des performances et à la réussite des personnes au sein d'un domaine, et ce dernier s'avère perçu alors comme plus *secure*. Les interprétations subjectives des réactions émotionnelles non contrôlées et négatives (doute, stress, angoisse) diminuent, *a contrario*, les croyances d'efficacité dont les individus disposent pour gérer les situations inattendues ou complexes. Mais là encore, selon les études menées sur la perception subjective de la compétence (Bandura,

2007), ce ne sont pas tant les déséquilibres physiologiques des processus émotifs qui impactent le processus d'élaboration des attitudes que leurs interprétations. Au sein du processus émotionnel, l'approche sociocognitive souligne que l'étiquetage social de l'émotion (son interprétation partagée socialement, puis médiée et intégrée individuellement au cours des phases d'apprentissage du traitement émotionnel) est responsable des impacts différenciés sur les croyances d'efficacité et les choix d'objectifs et d'actions qui en découlent. Une même émotion (le stress) jugée comme une activation facilitatrice d'un comportement (stress positif et dynamisant) entraînera des conséquences différenciées sur l'activation jugée comme affaiblissante (stress négatif et paralysant). En parallèle de ce facteur interne, plus la difficulté de l'activité augmente (paramètre écologique), plus ces effets différenciés individuels vont s'intensifier. On observera alors un comportement d'abandon chez un sujet à l'auto-efficacité faible et qui fait face à un défi à relever dont la complexité augmente, et une volonté grandissante de relever ce même défi qui se complexifie, pourtant, chez un individu dont le niveau de SEP apparaît élevé (Bandura, 2007). L'évaluation réflexive nécessaire à ce repérage et à la conscientisation de ces phénomènes, donc à leur accompagnement pour ceux qui relèvent du monde de l'éducation, de la formation et de l'OSP, s'avère déterminante de leur puissance causale et leur mobilisation en contexte.

3 Les Attentes de Résultat

En complément des premiers développements, l'atteinte d'un objectif, ou des résultats qu'il incarne, provient d'actions entreprises au sein d'un contexte donné, c'est-à-dire de l'adaptation des conduites individuelles aux contraintes de ce contexte afin de les rendre utiles à cette atteinte. Cette adaptation vise l'efficacité ou l'efficience de ces comportements déployés en contexte, en relation avec le service attendu qu'ils doivent rendre. Pour la théorie des Attentes de Résultat (AR) que propose Bandura (2007), le schème causal de l'exercice de contrôle global se déroule ainsi : l'expérience dans un domaine donné est causalement antérieure aux attitudes ; qui sont causalement antérieures aux comportements ; qui sont causalement antérieurs à l'atteinte de la performance (objectif) ; qui est elle-même antérieure aux résultats ou conséquences de cette dernière. Dans la continuité de ce processus, ces résultats ou conséquences sont causalement antérieurs à la confirmation de l'agentivité perçue par l'individu à l'origine du comportement, puisqu'ils viennent confirmer ses habiletés ou ses valeurs qui composent, confirment ou participent à l'évolution de son identité psychosociale.

3.1 La théorie des AR de la TSC : une clarification conceptuelle nécessaire

Pour la TSC, les attentes représentent des états cognitifs anticipatoires reliant causalement le comportement à la fois à l'atteinte d'un objectif, et par l'intermédiaire de cette atteinte, aux résultats qui en découlent. La croyance d'efficacité déterminante du futur de soi en contexte peut être envisagée de façon élargie, au travers de l'exercice de contrôle intentionnel, motivationnel et multidimensionnel qu'envisage à l'origine la TSC au sein de sa théorie des AR. Cet exercice intègre à la fois le SEP sous une forme projetée (qui demande encore un éclairage à ce stade de l'étude), ainsi que deux dimensions duales des AR. Dans son approche originelle, la TSC envisage que « l'efficacité personnelle perçue est un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances alors qu'une attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront » (Bandura, 2007, p. 39). Bandura (1986, 2007) repris par Blanchard et Soidet (2013) précisent que les AR peuvent être considérées comme des incitateurs de motivation autonome en cas d'attentes positives, et de motivation hétéronome, voire d'amotivation, dans le cas inverse. Ils précisent que les attributs de ces attentes peuvent se décliner sous trois formes principales :

- Les attentes relatives aux effets physiques et émotionnels qui accompagnent les comportements (expériences sensorielles, affects),
- Les attentes et réactions sociales d'autrui telles que les approbations ou les désapprobations, la reconnaissance ou l'exclusion sociale, les encouragements ou les critiques, ainsi que les gains ou les pertes matérielles pour autrui,
- Les attentes auto-évaluatives positives ou négatives (telles que celles nourries par l'expérience de maîtrise relative à l'action de l'individu sur son environnement matériel ou physique) qui découlent des réussites personnelles et qui relèvent tout autant du domaine développemental de soi (maîtrise, progression, sens intrinsèque) que de la dimension extrinsèque plus utilitariste de l'intérêt matériel (gain d'argent, par exemple).

Dans cette perspective, la théorie sociale cognitive des AR ne postule pas les gens ni uniquement gouvernés par autrui ni totalement dépendants de leurs propres jugements, elle les postule à l'instar de la régulation ou de la motivation envisagée en amont : authéro-déterminés.

Une fois que les gens ont adopté des critères personnels, ils y ajustent leur comportement, font des choses qui leur procurent de l'autosatisfaction ainsi qu'un

sentiment de fierté et de valeur personnelle et évitent de se comporter d'une manière qui les rendrait insatisfaits eux-mêmes [et] leur comportement est partiellement régulé par les réactions sociales qu'ils provoquent. (Bandura, 2007, pp. 39-40)

L'Annexe 17 montre les relations conditionnelles entre croyances d'efficacité et AR au sein du schème fonctionnel de l'exercice de contrôle agentique de la TSC (Bandura, 2007).

Pour Bandura (2007, p. 39), « Les résultats proviennent des actions entreprises [...] et la performance est causalement antérieure aux résultats [...] De même, les résultats prévus dépendent largement du jugement des personnes sur leur capacité à réussir. » Conventionnellement, une performance (ou un objectif atteint) est une réalisation nommée *marqueur de performance* au sein de cette approche théorique. Le résultat attendu est ce qui est issu de cette performance ou de cet objectif atteint. Pour l'auteur, des problèmes conceptuels surgissent lorsque les marqueurs de performances (les notes de l'évaluation scolaire ou le diplôme de fin d'étude, par exemple) sont confondus avec les résultats de ces performances. Et ces résultats, pour un même marqueur de performance, sont à la fois propres à un domaine donné et propres aux individus, ou valorisés (inter)subjectivement. Dans un fonctionnement organisationnel, ils dépendent grandement du niveau de référence que l'environnement ou l'entourage donne à cette performance (un niveau d'études atteint dans un domaine scolaire et professionnel donné n'est pas valorisé de la même manière par les personnes de différents groupes socioprofessionnels, par exemple). En référence au traitement cognitif envisagé par la TSC (l'interprétation et l'utilisation du résultat d'une expérience de maîtrise et de son influence sur l'objectif et la performance à venir), Bandura précise que :

Ceux qui interprètent à tort un marqueur de performance comme étant un résultat de lui-même se lancent dans une régression infinie de la performance [...] La mauvaise interprétation d'une performance comme étant un résultat d'elle-même et le problème de régression à l'infini qui en résulte peuvent être aisément évités en centrant l'analyse sur les résultats physiques, sociaux ou auto-évaluatifs qui proviennent de la performance. (Bandura, 2007, p. 39)

Positionner clairement l'objectif visé, atteint ou attendu, entre la performance (illustrée par son marqueur) et le résultat (illustré par ses effets), permet d'aborder avec plus de clarté la dynamique conceptuelle plus large de l'exercice de contrôle agentique de la TSC. Les croyances des gens en leur efficacité, en l'efficacité du comportement qu'ils mettent en œuvre, ainsi qu'en

la valeur d'un résultat visé, influent de manière significative et différenciée sur ce qu'ils font, pensent, comment ils se motivent et se comportent (Bandura, 2007 ; Reeve, 2017). « Il est largement reconnu que la croyance que les actions personnelles déterminent les résultats augmente le sentiment d'efficacité et de pouvoir, alors que la croyance que les résultats surviennent indépendamment de ce que fait l'individu crée de l'apathie » (Bandura, 2003, p. 37, cité par François 2004, para. 8, en référence au concept de résignation acquise élaboré par Seligman, 1975). Privilégiées par l'approche sociale et cognitive de l'OSP, les AR ainsi clarifiées, notamment relativement à l'efficacité personnelle, montrent leur place initiale envisagée par la TSC originelle, au sein de son exercice de contrôle agentique de dimension plus large.

3.2 Le concept d'AR en tant que dimension d'un exercice de contrôle agentique et motivationnel plus large

Comme évoqué en introduction, l'étude des comportements décidés et motivés a permis aux théories des attentes (*expectancy*) de prendre une place de choix au sein des approches du champ de la psychologie sociale, et à celle des AR (Bandura, 1986a) d'être reconnue comme une théorie motivationnelle à part entière (Fenouillet, 2016 ; Reeve, 2017). Irwin (1971), puis Bolles (1975), ont participé à souligner l'importance des inférences entre action et résultats (l'acte-résultat) sur les comportements intentionnés et intentionnels. Ces prismes soulignent que l'apprentissage est à l'origine de l'acquisition d'attentes, où les comportements d'adaptation ou de développement sont à l'origine de résultats attendus. Les croyances causales motivationnelles (ou causalités selon Rotter, 1966) reposent sur l'analyse de ce lien perçu entre l'action de l'individu et le résultat perçu puis attendu par ce dernier. Bandura (2007, p. 35) souligne que « Seligman (1975) a mis en évidence l'idée que les gens se comportent de façon résignée quand ils acquièrent des attentes dont ils ne peuvent influencer les résultats par leurs actes ». Atkinson (1964), Feather (1982), ainsi que Vroom (1964) décrivent historiquement la performance (ou l'atteinte d'un objectif) comme influencée par l'attente qu'un type de comportement augmente la probabilité que survienne un type de résultat. La *valence* motivationnelle conceptualisée par Vroom (1964) au travers de ces deux dimensions, la probabilité d'occurrence d'un résultat inférée par soi et son comportement, et la *valuation* de ce résultat (en tant que valeur subjectivement accordée à l'objet, en référence à la *valuation* originelle de Lewin) ont participé à cet avènement. Se détachant de l'idée d'un acte inné (ou d'habitude) déterminant le comportement ou l'apprentissage, Tolman (1932) souligne à son

époque que le comportement animal dépend de ce que l'animal en question a vécu, mais surtout de ce qu'il sait être présent au bout de sa course labyrinthique : *le résultat attendu* (en référence aux expériences de l'*apprentissage latent*, 1932). À ce titre, la motivation dispose depuis peu d'une définition complétée. L'ajout issu des travaux sommatifs et intégratifs des théories motivationnelles de Fenouillet (2016) insiste sur cette présence attendue du résultat, de dynamique particulièrement motivationnelle pour l'individu.

La motivation est ce qui explique le comportement [...] désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. (Fenouillet, 2016, pp. 9-11)

Mais elle « suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu [ce qui renvoie, à la définition qui précède] mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il décide d'agir. » (Fenouillet, 2016, p. 14). L'individu motivé, celui qui choisit de déclencher, d'orienter, d'intensifier et de faire perdurer son action au sein d'un domaine d'activités s'entend aujourd'hui comme une personne qui anticipe ce qu'il s'attend à rencontrer ou à déclencher. De façon similaire à la répétition d'un comportement acquis propre au courant béhavioriste, mais de nature cognitive cette fois (puisque les humains disposent d'une capacité autoréflexive inférentielle), la croyance en la valeur positive d'un résultat et en celle de sa forte occurrence d'atteinte (un résultat doublement attendu, voire plus, au titre que ces valuations s'influencent) a colonisé petit à petit les courants motivationnels. Cette perspective s'impose définitivement aujourd'hui de manière plus globale au sein des processus motivés, en s'incarnant au sein du concept de prédiction du MI des motivations (Fenouillet, 2016), en tant que partie prenante de ces processus explicatifs et prédictifs de la conduite humaine. La croyance en la valeur et en l'occurrence d'apparition d'un résultat, l'attente généralisée de ce dernier, signifient et explicitent plus et mieux le processus qui anime les individus. À ce titre, Reeve (2017, p. 36) précise que « le système de croyances autoréférentes est fondamental pour le fonctionnement humain adaptatif ».

3.2.1 *Attentes de Résultat et lieu de régulation de l'action : une indépendance soulignée*

Concernant les croyances issues de l'approche du contrôle Bandura (2007), Carbonneau et al. (2016) ou encore Reeve (2017) soulignent qu'empiriquement, les résultats ont démontré

une distinction conceptuelle entre efficacité perçue et *lieu de contrôle* (*locus of control*) de l'action. Le lieu de contrôle s'entend tel un lieu perçu interne ou externe au soi à l'origine des décisions stratégiques d'objectifs et d'actions. Il est le sentiment de l'individu à penser qu'il est, ou non, à l'origine de ses actions ainsi que de leurs conséquences et de ce à quoi, in fine, il se voit confronté. Le lieu de contrôle se centre sur les effets de la localisation par rapport au soi de la raison de l'action ou de l'expérience (lieu d'origine interne versus externe) et les conséquences de cette subjectivité sur les comportements. Dans cette approche, Bandura (2007) précise que l'individu peut ressentir un soutien motivationnel volontaire à la réalisation d'une activité ou à l'atteinte d'un objectif, sans pour autant se sentir à l'origine d'une action demandée par son contexte. La motivation de l'exercice de contrôle n'est donc pas *a priori* déterminée par le lien perçu entre causalité de l'action et lieu de contrôle. Ce dernier peut néanmoins participer à l'internalisation du processus et permettre à l'individu de percevoir sa proactivité comme un déterminant de son adaptation-développement, mais il peut aussi tout à fait s'engager à répondre à une demande d'autrui avec motivation et réussite. Cette situation est particulièrement courante lorsque l'on s'intéresse aux objectifs des environnements contraints, tels ceux des environnements pédagogiques et scolaires institutionnels. En ce qui concerne le contrôle et ses effets motivationnels opérant sur les comportements, ce n'est pas le lieu qui apparaît déterminant, mais sa capacité à relier l'attente avec le résultat.

Cela ne signifie pas pour autant que les attentes de résultat [dans le cadre d'une injonction externe au soi à la pratique ou à l'atteinte d'un objectif] n'ont pas d'impact sur le comportement. Elles en ont si elles sont précisées et évaluées en rapport avec les actions qu'elles produisent. (Bandura, 2007, p. 37)

Si elles autorisent une perception d'efficacité et d'utilité par l'individu, qu'elles soient auto-, hétéro- ou authéro- référencées, les attentes opèrent des effets motivationnels sur les décisions d'actions des individus. L'évaluation de ces attentes d'efficacité et de résultat demande donc, dans cette perspective, de prendre en compte le niveau de congruence qui les relie au sein de l'exercice de contrôle déterminant de l'action des individus (versus le lien entre lieu de contrôle et auto-efficacité ou attentes), si l'on souhaite étudier leurs inférences motivationnelles et comportementales. À ce titre, Bandura (2007, p. 37) précise que « le comportement et l'état émotionnel de l'être humain devraient être mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et de résultats des performances attendues... ».

3.2.2 *L'Exercice de contrôle de la TSC : l'articulation fonctionnelle et opérante des dimensions d'attentes*

En ce qui concerne leur déploiement en contextes sociaux, les caractéristiques de ces contextes sont considérées comme particulièrement déterminantes en ce qu'elles apparaissent aux individus comme en mesure de leur offrir des possibilités de développement vers leurs objectifs, ou de leur imposer des contraintes qui les éloigneraient de ces derniers (Cadet & Chasseigne, 2009). Comme le montre le tableau des effets du croisement ou des approches combinées du SEP et des AR (Annexe 18) : « ces conditions permettent aux individus d'exercer un contrôle substantiel sur leur vie par l'intermédiaire du développement personnel » (Bandura, 2013, p. 37). Les problématiques psycho-socio-cognitives des apprenants-décideurs qui évoluent au sein des contextes d'apprentissage-orientation étudiés, de dimension duale à la fois de métier mais aussi de vie, s'inscrivent dans cette double détermination proposée par l'approche combinée du SEP et des AR. Cette perspective apparaît retranscrite par le cadran n° 2 du tableau des effets du croisement des AR et du SEP présenté (Annexe 18), où les choix s'avèrent motivés à la fois par un engagement productif (efficacité de soi et de son action en contexte professionnel), une aspiration de soi (utilités pour soi et son identité en contexte social), ainsi que par la satisfaction personnelle (affects positifs hédoniques et eudémoniques) d'un soi qui se réalise. Ces attentes multidimensionnelles authéroréférencées relatives à l'efficacité d'un comportement à adopter comme à l'utilité du résultat auquel il mène, de dimensions affectives, épistémiques (eudémoniques ou plus utilitaristes) ou encore axiologiques (référence à la norme), intègrent et composent avec le SEP le schème plus global de l'exercice motivationnel de contrôle (ou de l'auto-efficacité) de la TSC. Sociocognitif, agentique et motivationnel, ce schème psychologique s'avère mobilisé par la TSCOSP au travers des Attentes d'Efficacité et d'Utilité (ou de Résultat) de son modèle appliqué aux Choix d'orientation (TSCCOSP). Comme évoqué dans la partie dédiée à son analyse, ce dernier centre son intérêt sur les dynamiques des causalités inférées par ces attentes (d'efficacité et de résultat) sur le niveau de résultat atteint au sein d'un domaine scolaire et professionnel donné par ces derniers, via les choix d'objectifs et d'actions des apprenants-décideurs. La notion de contrôle anticipé motivationnel déterminé par cette relation causale éclairée et réunifiée entre attentes et soi puis résultats et soi, via son environnement, se voit réaffirmée aujourd'hui au sein de ce prisme d'approche. Pour rappel, l'ouvrage d'Albert Bandura (2007) qui retrace telle une anthologie de sa pensée scientifique l'approche sociale-cognitive de l'auteur, et traduit par Jacques Lecomte (2007), s'intitule en français et après discussion avec son auteur : *Auto-*

efficacité, le Sentiment d'Efficacité Personnelle. Mais le titre princeps de sa version originale en anglais, reste à l'origine et à ce jour : *Auto-efficacy, the exercise of control*.

3.3 La congruence conative des dynamiques motivationnelles différenciées des AR

Les AR en tant qu'attitudes projectives sont composées de jugements de valeurs (inter) subjectifs à propos des caractéristiques d'un environnement socioprofessionnel et des activités qui s'y déploient. Elles incarnent ce que l'individu envisage pouvoir faire et être au sein de cet environnement, par son action et les résultats-conséquences de cette dernière sur ce contexte (Bandura et al., 2009). Dans cette perspective, ces AR sont une combinaison des préférences internalisées des personnes pour des activités et des caractéristiques socioprofessionnelles particulières organisées et exprimées par ces environnements. Ces contextes rentrent alors en raisonnement avec les croyances initialement construites par les individus au cours de leurs expériences de vie, sociale, scolaire ou professionnelle. Pour le domaine de l'orientation, Lent (2008) précise que pour les choix de carrières, savoir que des professions particulières offre bien des avantages positionne ces éléments comme des renforçateurs motivationnels attractifs, qu'ils soient jugés initialement intrinsèques (telles la compétence, l'autonomie, l'affiliation sociale) ou extrinsèques (plus compensatoires ou plus utilitaristes tels le pouvoir, le statut ou encore l'argent) par leur entourage.

Le potentiel motivationnel d'un résultat attendu déterminé par sa valeur intégrée au soi et celui d'un comportement induit par ce résultat et jugé utile à son atteinte composent le principal ressort motivationnel de ce concept. En référence au courant des *expectations-value* de la psychologie des motivations intégratif de la TSC (Fenouillet, 2016), la valuation subjective du résultat s'envisage tout autant au sein d'une dimension hédonique des comportements (Deci & Ryan, 2000), qu'au sein d'une dimension eudémonique de ces derniers. Au sein de la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD), le continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) montre qu'un comportement jugé efficace et stratégique, bien que déplaisant, peut s'avérer régulé par une motivation autonome (plus intrinsèque) et servir un objectif distal intégré au soi (plus eudémonique). Les dimensions subjectives des dynamiques conatives des modèles de l'OSP se doivent donc, elles aussi, d'envisager des motivations d'utilités instrumentales (compensatoires ou plus extrinsèques), comme plus développementales (eudémoniques ou de croissance). Ces approches (Fenouillet 2016 ; Heutte,

2019 ; Reeve, 2017) décrivent une intensité motivationnelle (un niveau d'autodétermination élevé ou un type de régulation intégrée, voire intrinsèque ou autonome) lorsque comportements et objectifs s'avèrent congruents : que les dimensions motivationnelles des objectifs et que la valuation subjective des résultats qu'ils incarnent induisent des comportements identifiés et mis en œuvre, car ils sont perçus comme au service de ces buts.

In fine, lorsqu'un comportement est parfaitement intégré, il est considéré comme étant volontaire et en harmonie avec d'autres comportements que l'individu estime importants en tant que tels [...] il devient cohérent avec l'identité et les valeurs partagées par celui-ci (Ryan, 1985) [...] il va permettre aux individus d'être en congruence avec des mêmes *a priori*, intrinsèquement inintéressants (notamment certaines contraintes qui régissent le comportement au travers de règles). (Heutte, 2019, p. 117)

C'est notamment cette dimension doublement congruente (ou de double congruence) des comportements et des objectifs et leur articulation en contexte : l'efficacité de comportements perçue au service de l'utilité d'objectifs désirés (congruence 1), par soi et autrui (congruence 2) qui, selon les auteurs des motivations précités, définit la qualité motivationnelle de ce processus sur le continuum des régulations de la motivation individuelle. Elle lui donne sa valeur conative déterminante, notamment, des comportements décisionnels d'engagement vers un contexte à venir de réussite (Fenouillet, 2016 ; Heutte, 2019 ; Reeve, 2017). Au-delà des représentations et au contraire d'une motivation régulée totalement intrinsèquement, pour laquelle « les raisons du comportement [ne sont] liées à aucune demande externe ou contingence sociale » (Heutte, 2019, p. 115), sans influence du contexte social et uniquement par l'intérêt autotélique de, et pour, l'action elle-même, les AR permettent d'intégrer cette médiation majeure des influences sociales. « Pour notre part, nous [Jean Heutte], souhaitons retenir que la motivation autonome allocentrée [ou motivation de régulation intégrée] constitue la motivation optimale en contexte institutionnel. » (Heutte, 2019, p. 15) La figure de l'Annexe 19 permet de resituer les éléments du propos en leurs lieux et places qu'ils adoptent au sein du continuum d'autodétermination de la TAD (Deci & Ryan, 1986, 2000). Ce dernier, revisité par Heutte (2019), montre la perspective contemporaine d'un individu *collectivement motivé*, ou allo- et auto- centré (authérodéterminé pour un ancrage à l'exercice de contrôle agentique et motivationnel de la TSC), au sein d'un contexte institutionnel.

3.4 Valeurs d'attentes et de résultat : les dimensions subjectives de la construction d'une décision

L'éducation comme l'orientation, qu'elles relèvent de la raison ou de l'action, ou de la motivation comme de la volition, sont portées par les dynamiques de l'intentionnalité. La scolarité individuelle, ou parcours scolaire, est mue par l'idée de projet pour soi (Boutinet, 2011, 2012), qu'il soit personnel, professionnel ou plus largement social. Ce dessein développemental de *se faire soi* au travers d'un processus d'acculturation-différenciation complexe à articuler infuse tout au long du parcours individuel de formation cette force propositionnelle de devenir. Mais en confrontant le jeune à cette injonction de prendre des décisions relatives à son avenir, cette *éducation-orientation* de soi au sein du projet individuel ou collectif se retrouve en contradiction avec tous ces possibles qui éclairent des devenirs potentiels de, et pour, soi. Elle amène alors l'apprenant-décideur à projeter, non plus ces devenirs potentiels exaltants pour soi, mais bien souvent un advenir assuré pour soi. « L'environnement le pousse à formuler des projets, à savoir ce qu'il veut faire, mais en même temps, cet environnement le contraint dans la réalisation de ce projet » (Boutinet, 1990, cité par Franquet, Friant & Demeuse, 2010, n° 39, para. 4). Comprendre les mécanismes qui se déroulent en arrière-plan du choix d'orientation exprimé par les apprenants-décideurs nécessite donc une clarification de ce que ce choix incarne ou mobilise chez ces décideurs libres de choisir, mais contraints de le faire. Pour Mullet (1985), un choix existe dès que deux options au moins sont proposées, à disposition ou au moins envisageables. Pour (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, n° 39/4), « le choix de l'élève [qui] s'apparente dès lors à une prise de décision [...] sous-entend la mise en place de représentations ». En situation d'injonction décisionnelle scolaire et professionnelle, décider consiste donc à examiner chaque possibilité, se faire une opinion et la traduire sous forme de choix d'objectifs et d'actions stratégiques à mettre en œuvre dans la perspective interactionnelle de résultats à venir (*valués* par, et pour, soi et autrui). Ce schème cognitif intègre de nombreuses représentations et le filtre cognitif attitudinal au sein duquel il se déroule devient alors un médiateur plus ou moins puissant d'informations intra et interindividuelles disponibles, d'indices et de critères individuels et écologiques. S'informer, juger et choisir d'agir au quotidien ou de manière plus exceptionnelle à plus long terme au travers de choix potentiellement mobilisateurs de dimensions profondes de soi, tels les choix d'orientation, est un processus qui conditionne de multiples formes de satisfaction et de réalisation, et donc mobilise des représentations de soi.

Parente cognitive d'une psychologie des motivations plus sociale, la psychologie de la décision s'est intéressée très tôt à l'étude des probabilités d'occurrences des événements déterminante des choix (objectifs et subjectifs) et des décisions (collectives et individuelles) opérées en contextes incertains. Cadet et Chasseigne (2009, p. 27) rappellent, à ce titre, la problématique de ce champ : « comment juger et décider, c'est-à-dire comment traiter des informations en vue de choisir une action permettant d'aboutir à un résultat recherché, alors même que l'incertitude existe ? ». La mobilisation d'attentes et de résultat au sein de ce propos rappelle que cette science était considérée « historiquement, [comme] la première théorie de l'expectation[attente]-valeur[résultat] » (Fenouillet, 2016, p. 43). « Il existe [pour cette perspective théorique] plusieurs façons de décider, et le choix des stratégies tient compte, explicitement ou implicitement, des valeurs personnelles du décideur, mais aussi du type de situation qu'il convient de traiter. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 11) Née en amont du courant plus contemporain des motivations, cette psychologie a largement influencé par ses approches sociales, cognitives et fonctionnelles des jugements et des comportements l'étude de la prise de décision. En tant que processus hautement cognitif menant à minima à deux occurrences distinctes et incertaines, la décision a permis, par son étude, la mise en lumière des *Subjective Expective Utility* (SEU) tels des déterminants majeurs des processus décisionnels.

3.4.1 *La construction de la prise de décision : un processus hautement cognitif*

Les théoriciens princeps de la psychologie du jugement et de la décision (Bayes, Bernoulli, Brunswick ou encore plus récemment Anderson) rappellent certaines difficultés propres à ce champ de recherche : de la grande diversité des contextes, des situations ou encore des différences individuelles propres aux décideurs eux-mêmes. Paradoxalement, il semble que ce soient ces variabilités multiples et l'intérêt qu'elles suscitent qui aient été jugés, finalement, à l'origine de l'évitement d'un réductionnisme scientifique des approches. Ces conduites différenciées de prise de décision sont décrites comme le résultat d'un processus psychologique de traitement cognitif des informations de haut niveau (Cadet & Chasseigne, 2009), dont les processus intuitifs sont déclarés très souvent absents des processus de traitement et d'intégration de l'information, alors même que certains biais cognitifs perdurent. Ce n'est pas l'absence d'un processus cognitif complexe qui est caractérisé par les théories psychologiques du jugement et de la décision, mais ce sont des formes différentielles de pondération et d'intégration du traitement de l'information qui sont identifiées comme déterminantes des

choix. Pour Costermans (2001), lorsque l'on étudie ces processus psychologiques à partir de l'étude des comportements et des actions des individus, il s'agit de s'intéresser aux processus de traitement qui ont généré ces différenciations. Pour Timmernans (1993), faire penser tout haut le décideur permet d'explicitier ses opérations cognitives, de transcrire les traces de leur enchaînement et d'en extraire les valeurs personnelles, valuations ou pondérations subjectives. Ces théoriciens soulignent qu'à l'exception de certains biais de jugement (ou heuristiques), relativement rares au sein des processus engageant fortement les valeurs de soi, les automatismes sont presque totalement exclus de ces processus cognitifs. Même si une troisième étape est proposée aujourd'hui par l'approche théorique fonctionnelle de la cognition (Anderson, 2008), et concerne les phases implicites et explicites de la séquence d'expression de l'information, l'individu progresse vers la décision selon deux étapes processuelles majeures : l'évaluation et l'intégration des informations. Pour la première, l'évaluation, Cadet et Chasseigne (2009) parlent d'intensité donnée aux informations recherchées et d'ouverture de l'empan perceptif. Pour la seconde, l'intégration, ils décrivent une synthèse qui amène à l'expression, par le décideur, d'une valeur unique de jugement alors que ce dernier se trouve en situation déstabilisante d'incertitude. Il apparaît alors que la motivation est parmi d'autres variables indépendantes, celle en capacité d'influencer de façon majeure ce schème cognitif de construction de la décision (Mac Crimmon, 1974, cité par Cadet & Chasseigne, 2009).

3.4.2 La construction du choix : un processus subjectif d'intégration des utilités espérées

Dans le champ de l'étude psychologique des jugements des processus décisionnels, Cadet et Chasseigne (2009) proposent de retenir quatre grandes familles de modèles cognitifs d'analyse de la construction des choix :

- Les Théories Comportementales de la Décision (TCD, Bernouilli & Laplace pour les mathématiques précurseurs ; Mac Crimmon, 1974 et Edwards, 1961 pour le domaine de la psychologie),
- Les Modèles Mentaux Probabilistes (MMP) qui traitent des heuristiques de biais de jugement (Edwards & Tversky, 1967 ; Gigrenzer, 2002 ; Kahneman & Tversky, 1972 ; Kahneman, Tversky & Slovic, 1982),
- La Théorie du jugement social (TJS, Brunswik, 1957 ; Hammond, 1965, 1975),

- Et enfin, la Théorie Fonctionnelle de la Cognition (Anderson, 1981, 1982, 1991, 1996 ; Janet, 1889) issue de l'Intégration de l'Information et des Attributions.

L'intérêt des sciences pour cette dimension conative des processus décisionnels et des comportements humains prend sa source dans l'affection relativement ancienne de l'humain pour les jeux de hasard. Leur analyse s'est très rapidement centrée sur l'estimation des probabilités de réussite ou de gain qu'ils laissaient espérer, cette dimension apparaissant particulièrement mobilisée pour ses dimensions stratégiques, motivationnelles et déterminantes de la prédiction, de l'engagement décisionnel et surtout de l'engouement suscité par ses situations incertaines de la réussite. Historiquement, les problématiques du *Chevalier de Méré* pour Pascal, du *Paradoxe de Saint-Petersbourg* pour Bernouilli, ou plus récemment en économie la *Problématique de Allais* (1953), toujours à partir d'une situation incertaine de jeux, sont des références originelles de ce champ d'études. Une situation de conduite de prise de décision se présente « chaque fois qu'une personne se trouve mise en présence d'actions concurrentes [empreintes d'incertitude] et qu'il lui appartient d'opter pour l'une d'entre elles. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 33). Pour le décideur, cela correspond alors à choisir une modalité d'action et à la traduire en comportements. Cependant, cette série d'opérations mentales réalisées en amont ou ce travail sur les informations ne peuvent être réduits à un instant volitionnel (l'expression du choix). Tout l'intérêt de l'étude réside donc dans la précision de la description et de l'explicitation de la séquence réflexive qui précède cette volition décisionnelle. Pour Cadet et Chasseigne (2009), la recherche se doit de tenter alors d'en percevoir la pertinence, ou à l'inverse, l'imprécision et les erreurs ainsi que leurs facteurs. Selon Cadet et Chasseigne :

Pour Mac Crimmon (1972), un problème de décision se produit : lorsqu'un décideur constate un écart entre un état existant et un état désiré ; à la motivation aussi bien que le potentiel pour réduire l'écart ; alors qu'il existe plus qu'une possibilité d'action qui peut ne pas être immédiatement disponible ; que la mise en œuvre d'une modalité d'action demande une allocation irréversible des ressources ; et que les utilités associées à chaque choix sont partiellement ou totalement incertaines. (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 60)

Pour Cadet et Chasseigne, ces courants théoriques ont tous pour caractéristique commune de s'avérer

utiles pour la compréhension de nos conduites quotidiennes, dans notre vie privée tout aussi bien que publique, dans nos activités de loisir tout autant que professionnelles [et montrent qu'elles] peuvent nous guider dans nos décisions, et par là même, nous permettre de mieux nous adapter à des situations nouvelles. (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 421)

Et l'ensemble de ces approches se réunissent autour de la question première posée par le champ : « Comment juger et décider, c'est-à-dire comment traiter des informations en vue de choisir une action permettant d'aboutir à un résultat recherché, alors même que l'incertitude existe ? » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 27). Cette problématique fait pleinement écho à la situation cognitive qui précède l'expression du choix d'orientation entre STS et insertion professionnelle pour les jeunes des classes de terminale de la formation professionnelle du secondaire. Que ce soit plus en amont sur un temps plus long au cours de leur formation (de façon plus cognitive et réflexive) ou dans le cas d'une réflexion qui précéderait de peu l'injonction de l'expression du choix (de façon plus intuitive), ce processus décisionnel reste d'une grande complexité cognitive et rend son accompagnement difficile. L'approche cognitive prône la centration des approches sur les conditions pensées (jugées, évaluées, appréciées, comprises ou encore interprétées) par l'individu, car elles déterminent l'expression comportementale de cette articulation cognitive préalable, ainsi que la qualité future de sa mise en œuvre (Cadet & Chasseigne, 2009). Ces conditions sont notamment caractérisées par la recherche au moyen des liens qu'elles entretiennent à la fois avec les niveaux de certitudes (ou d'incertitudes) relatifs aux contextes futurs de l'action (probabilités d'événements ou niveaux d'attentes des décideurs sur ces environnements), ainsi qu'avec la valeur des objets sur lesquels se portent ces attentes (valeur des résultats visés ou contextuellement attendus). L'articulation ou les interinfluences de ces deux dimensions d'attentes et de valeur, ou d'*expectations-value*, restent à ce titre un enjeu de la recherche du champ de la psychologie de la décision, tandis que sa dynamique conative s'avère toujours interrogée par la psychologie des motivations relative à ces *expectations-value* (Fenouillet, 2016).

Le but a en effet la particularité d'être une projection dans l'avenir. Il faut cependant remarquer qu'un but peut être considéré sous deux facettes qui peuvent être dissociées : l'anticipation d'un état final [...] et l'anticipation de la réalisation de cet état final [...] C'est précisément sur ce deuxième aspect que porte la probabilité subjective [...] en

plus du but, l'expectation entretient également des relations avec [...] la valeur. (Fenouillet, 2016, p. 42)

Cadet et Chasseigne (2009) soulignent qu'en situation de décision, il faut connaître les paramètres de la situation et identifier clairement les buts et les moyens pour appréhender cette planification de haut niveau cognitif. L'expression du choix s'impose alors au décideur comme une évaluation des risques de pertes ou de gains d'un résultat, donc à la fois l'évaluation de la valeur de ce résultat, ainsi que la prise en compte de ses chances de réussite. Il apparaît dans ces situations que l'expression du choix peut à la fois respecter des axiomes dits formels (raisonnements probabilistes), mais que bien souvent, les décideurs font appel à des fonctionnements heuristiques, des biais cognitifs d'interprétation des éléments de la situation. Ces derniers intègrent à un processus de haut niveau cognitif de la mémoire de travail (Crahay, 2010) leurs ancrages ou leurs référencements de stimulation, qui sont à l'origine des biais de jugement. Les Théories Comportementales de la Décision identifient la prédominance de ces informations subjectives au sein des processus cognitifs, où les SEU s'avèrent en mesure de contrecarrer les calculs probabilistes de l'Utilité Attendue (ou *Expected Utility*, EU en anglais), par l'inférence, en particulier en cas d'incertitude, du degré de croyance des individus en leurs représentations (Phillips, 1973). Hey (1983, cité par Cadet & Chasseigne, 2009) souligne cette croyance subjective comme l'élément majeur de différenciation des décisions comportementales observées en contexte. Rappelons que parmi les modèles théoriques, les modèles Bayesiens (voir Cadet & Chasseigne, 2009, pp. 98-126 pour plus) sont particulièrement représentatifs de cette psychologisation du jugement humain en situation. Ils traduisent les difficultés rencontrées par les individus dans leur capacité à distinguer à la fois la valeur des stimuli, ainsi qu'à les sélectionner avec pertinence au regard des objectifs qu'ils souhaitent pourtant atteindre. L'idée de valeur subjective qui serait à l'origine des heuristiques s'avère proposée par l'approche de Tversky et Kahneman (1992), qui décrivent les probabilités et les utilités des occurrences de la décision comme des pondérations qui intègrent de façon majeure les processus de construction des choix, en tant que *décision-weight*. Ces pondérations psychocognitives apparaissent pour les auteurs comme des (é)valuations opérées par les décideurs et la prise en compte de ces références cognitives subjectives permet d'expliquer certaines heuristiques des comportements décisionnels. Ces approches théoriques confirment que les caractéristiques contextuelles ou situationnelles (objectifs, expériences, environnement, dispositions personnelles, interactions avec autrui) et les espérances subjectives relatives aux valeurs données aux attentes et au résultat influencent de façon majeure le traitement et

l'intégration de l'information, le processus de jugement et celui décisionnel ou de construction des choix individuels.

3.4.3 Des EU au SEU : l'interaction soi-contexte déterminante des processus décisionnels

L'approche cognitive stipule aujourd'hui qu' « il [le processus cognitif décisionnel] s'agit généralement d'une structure complexe dans laquelle s'insèrent des informations différentes qui se trouvent mises en situation de dépendance réciproque » (Cadet, 2009, p. 60). Confrontées jadis à la nécessité de prendre en compte le niveau élevé de subjectivisation des conduites humaines, les *Expected Utilities* (EU) se sont vues plus récemment confrontées à l'articulation nécessaire du social et du psychologique au sein de leurs approches de la décision. Les EU, pour leur approche cognitive, se définissent comme une valeur potentielle obtenue à partir du produit de la réalisation probabiliste d'un événement et de ses conséquences en termes d'utilité pour l'individu décideur. Les valeurs de ces utilités sont dans cette perspective accessibles au travers de la subjectivité des acteurs. Elles déterminent la dimension individuelle des comportements observables qui découlent des jugements subjectifs qui orientent les objectifs et les actions choisis pour les rejoindre. Pour l'approche des EU, cette subjectivité s'applique aussi aux probabilités. Lorsque ces dernières sont reliées uniquement à la fréquence objective de l'événement (nombre de cas d'apparition de l'événement / nombre de cas observés), elles sont dites *fréquentistes* et relèvent des EU. Lorsque ces probabilités dépendent de l'interprétation de la situation par les individus, de leur subjectivité (attitudes, croyances ou encore opinions), elles donnent naissance à des Utilités Espérées Subjectives (Subjective Expected Utility ou SEU). Dans cette perspective, Cadet et Chasseigne (2009) précisent que l'analyse de la construction des choix par l'approche des Utilités Espérées se doit intégrer à sa démarche trois grandes familles de déterminants : les éléments de la structure (ou du système), les probabilités et les conséquences. Les éléments de la structure sont les paramètres écologiques à disposition du décideur (la cartographie/radiographie de l'état de nature de la situation ou son écologie). Dans le cadre d'une décision sur un événement à venir, ces états de nature sont pondérés par la probabilité (objective ou subjective) d'occurrence qu'un événement ou qu'une situation advienne. La valeur donnée à cet indice objectif au travers du processus de subjectivisation-valuation va venir pondérer ce stimulus écologique, qui va alors inférer un type d'intégration plus ou moins interne pour finalement médier la décision et guider le comportement. La croyance subjective en la pertinence d'un indice de l'écologie ou l'utilité

espérée subjective des conséquences d'un comportement influence les projections et les choix stratégiques de l'action des individus. En ce qui concerne les utilités, l'approche des SEU propose d'imputer d'une pondération subjective les conséquences des actions probables de l'individu qui découleraient de ses choix, face à l'état de nature initial de la situation. L'analyse des SEU permet de décrire plus et de comprendre mieux pourquoi les individus décident de faire ce qu'ils font. Malgré une apparente dimension intégrative et cognitive, la prise de décision s'avère être fortement ancrée, aussi pour la psychologie de la décision, aux interactions de la situation. On observe alors des interactions entre des éléments subjectifs (personne) et écologiques (environnement) qui modèlent les décisions d'actions (comportement), telles les transactions de la psychologie sociale et cognitive de l'ancrage premier. L'approche cognitive de la décision précise que ces interactions déterminent les actions en contexte et modifient ce dernier en retour, traduisant pour l'individu les conséquences (ou informations) que ces modifications perçues (intégrées) peuvent avoir sur la personne (son soi). Pour Cadet et Chasseigne (2009, p. 77), il convient aujourd'hui de s'accorder avec l'idée que :

ce n'est plus l'événement qui sera quantifié mais l'opinion que chacun construit quant à son apparition et qui généralement varie d'une personne à l'autre [...] le processus cognitif de choix repose donc sur l'évaluation de différences perçues à un moment donné, dans un certain contexte, beaucoup plus que sur l'invariance de relations [cognitives] logiques. (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 75)

Pour Cadet et Chasseigne (2009, p. 77), « ce qui importe, c'est la nécessité de la prise en considération des spécificités personnelles et des caractéristiques de l'environnement »

3.5 La pensée inférentielle : les dynamiques de l'intention cognitive

« Une grande partie du comportement humain étant intentionnelle, celui-ci est régulé par la prévision qui exprime des buts connus. » (Bandura, 2007, p. 181) En tant que choix d'objectifs et d'actions, les stratégies servent de guides pour le développement des individus, « de scénarios à succès » (Bandura, 2007, p. 181). Les simulations cognitives au sein desquelles les individus s'imaginent en train d'agir de manière efficace et obtenir des résultats valorisants augmentent la motivation et l'atteinte de la performance visée. En retour, ces expériences de réussite (ou de maîtrise) participent à l'élaboration des attitudes qui servent à la lecture intentionnelle des contextes à venir pour soi. « Une fonction majeure de la pensée est de

permettre aux individus de prédire les résultats probables de différents enchaînements d'action et de créer les moyens permettant d'exercer un contrôle sur les résultats qui affectent leur existence. » (Bandura, 2007, p. 181) Seules les rétroactions des environnements (physique et social) qui permettent de relier de manière effective acte et résultat autorisent sa mue en expérience de maîtrise, et inversement. Bandura (2007, p. 42) précise que « la contrôlabilité [acte-résultat] influe sur l'ampleur du façonnement des attentes de résultat par les croyances d'efficacité et sur le niveau d'accroissement de la prédiction de la performance par les attentes de résultat ». En d'autres termes, les individus développent des projections plus nombreuses, plus sensibles et plus stables (ou denses) dans les domaines au sein desquels ils s'attendent à être en mesure de causer les conséquences qu'ils désirent au moyen de comportements qu'ils se sentent en mesure d'adopter. Tel un cercle vertueux, le pouvoir d'agir de l'exercice de contrôle d'un individu en contexte motive ce dernier à choisir de s'y orienter pour y développer toujours plus d'attentes.

3.5.1 *La pensée inférentielle : une conception cognitive intégrative des attentes de résultat*

La pensée inférentielle (Bandura, 2007) incarne le principe théorique de l'agentivité. Elle exprime la force de la relation que les individus se représentent entre leurs actions et les résultats qui en découleront. Ces résultats étant entendus perceptibles par le sujet au travers des rétroactions en provenance des comportements et des contextes, c'est la modification de l'environnement perçu (transaction chargée de sens) qui va autoriser l'individu à rendre manifeste son efficacité. Cette perception des modifications contextuelles perçues et intégrées va alors permettre à l'individu de se penser dans un état nouveau, de conscientiser son passage de N à $N+1$ pour ce qui relève de ses apprentissages, de son adaptation ou encore de son développement à venir. Plus ces relations projetées sur un contexte futur donné sont tenaces, et plus les incertitudes qui donnent une nature probabiliste aux événements sont intentionnellement contrôlables par des règles prédictives sur lesquelles les individus s'appuient pour s'engager. Pour rappel, au sein des processus cognitifs de médiation des éléments écologiques de la prise de décision, la performance envisagée en contexte n'agit pas seule (performance de soi ou des moyens employés). L'utilisation (pondération) des résultats sociaux (indices écologiques) impacte fortement le processus de décision. Les potentialités perçues de soi ou des environnements sont converties en réalités attendues grâce à ces guides cognitifs qui autorisent le maintien de l'individu dans l'effort d'acquisition de nouvelles

compétences et d'aptitudes reconnues accessibles et utiles par soi et par autrui. Ces dernières, acquises en contextes passés ou présents, se voient projetées pour y être développées au moyen de l'exploitation anticipée de celui futur. La comparaison sociale ou les jugements d'autrui-significatifs influent fortement sur ces évaluations relatives aux potentialités de soi et des contextes, et par l'expérience accumulée, sur les intentions d'efficacité qui exercent un impact accru sur l'atteinte des objectifs et leurs résultats. Bandura (2007) précise qu'en situation inconnue ou d'incertitude forte, les performances passées (subjectivités des interactions vécues) sont les facteurs majeurs d'influence des objectifs et des croyances d'efficacité projetés sur l'avenir. Dans la perspective d'un choix motivé auto-déterminé, ces attentes participent à la construction cognitive des processus décisionnels et influencent les choix d'approche ou d'évitement des contextes futurs. On assiste aussi en arrière-plan à un chevauchement plus qualitatif de la compétence réelle de l'individu et de sa perception subjective, ou l'expérience et l'âge qui vont souvent de pair avec un domaine scolaire et professionnel donné, expérimenté, améliorent la qualité comme l'intensité des sentiments et prédictions. Au sein de cette récursivité causale agentique et motivationnelle, l'atteinte des objectifs influence de façon plus forte les croyances d'efficacité et de résultat au travers de la pensée analytique relative à l'auto-efficacité acquise en contextes passés ou présents, et s'incarne alors en attentes fortes d'efficacité et de résultat relatifs à un contexte à venir relativement proche de celui pratiqué jusqu'alors. Et la pensée relative à l'aspiration à la réalisation de soi influence le niveau atteint dans un domaine via les stratégies choisies (choix d'objectifs et d'actions). « L'action finalisée est enracinée dans l'activité cognitive » (Bandura, 2007, p. 188). Pour Bandura (2007), au travers de la pensée inférentielle c'est « le futur projeté [qui est] impliqué dans le présent par l'intermédiaire de la prévision » (Bandura, 2007, p. 188). La figure de l'Annexe 20 présente la conception de la motivation sociale cognitive envisagée par Bandura (2007) et la place des motivateurs cognitifs anticipatoires qui incarnent cette dynamique motivationnelle de la pensée inférentielle sur l'atteinte de la performance future.

3.5.2 La pensée inférentielle et la prédiction du modèle intégratif des motivations

Cette prévision cognitive inférentielle envisagée par la TSC apparaît mobilisée par le schème motivé du déroulement de l'action sous le terme de *prédiction* (Fenouillet, 2016). Comme évoqué, elle intègre le MI des motivations proposé par Fenouillet (2016) au sein du champ des motivations relevant du courant des *expectations-values*. Les Annexes 21a et 21b

exposent respectivement le MI de la motivation conceptualisé par Fenouillet (2016) et celui appliqué à la théorie de l'auto-efficacité ou de l'exercice de contrôle de la TSC. Au sein de ce dernier apparaissent les attentes prédictives et inférentielles d'efficacité relatives aux comportements et d'utilité relatives aux résultats, ainsi que leur situation par rapport aux phases motivationnelle et volitionnelle de la décision-choix de l'action motivée (Fenouillet, 2016). Les évaluations du comportement et du résultat en contextes vécus sont reliées de manières causales et récursives aux attentes relatives aux comportements et aux résultats en contexte à venir. Cette prédiction (ou ces attentes), qui relève de la phase motivationnelle et cognitive (versus volitionnelle et conative), positionnée en amont de l'expression de la *décision-choix* ou de l'acte de la volonté (volition), infère des choix stratégiques (d'objectifs et d'actions) qui influencent à leur tour le résultat atteint par l'individu dans un domaine donné de compétence. L'essentiel de ce qui pousse l'individu à agir (sa motivation) est élaboré cognitivement de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prédictions multidimensionnelles. Elles sont composées de valeurs cognitivement élaborées par les individus, sur la base d'intersubjectivités contextuelles, et sont relatives aux attentes de comportement et de résultat. Elles sont des guides cognitifs décisionnels fonctionnellement destinés à laisser entrevoir se réaliser un futur désiré et s'éloigner un avenir désagréable. Comme Bandura (2007, p. 188) le rappelle, « les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation, et ces motivateurs agissent par l'intermédiaire de mécanismes d'anticipation ».

Chapitre 3 De l'auto-efficacité de la TSC à l'exercice de contrôle en OSP : une relecture au service de l'éclairage de la construction des choix d'OSP

Dans une approche fonctionnaliste, l'évaluation individuelle de la compétence est déterminée par sa capacité à servir, ou non, l'atteinte d'un objectif et de ses conséquences. L'auto-efficacité prédit l'adoption d'objectifs personnels et des comportements qu'ils induisent, et par leur causalité, la volonté d'atteindre ces objectifs décrits aujourd'hui, authéroréférencés. Ce processus infère cognitions et conation à propos d'interactions de réussites nouvelles, par leur référencement à un contexte à venir similaire, proche de celui expérientiel pratiqué positivement jusqu'alors. Ces interactions comportementales apparaissent de dimensions suffisamment proches de celles déployées et jugées au cours de cette expérience soi-contexte passée, pour autoriser l'inférence causale de capacités de contrôle de ces interactions soi-contexte à venir. Efficacement et utilement envisageables au service de l'atteinte de résultats désirés au sein de ce contexte futur, elles déclenchent, intensifient et font perdurer un flux intra-individuel en mesure d'inférer conation et volition d'orientation du soi. Ce schème agentique aux dynamiques motivationnelles retrace une construction cognitive d'attitudes mobilisée tel un filtre de lecture-écriture des sois, de leurs environnements, de leurs interactions, qui détermine la construction orientante de la sélection d'un contexte à venir pour se faire soi. Comme soutenu par les avancées de la psychologie des jugements et de la décision (Cadet & Chasseigne, 2009), cette élaboration cognitive d'attitudes (SEP et AR pour la TSC) dépend de la relation fonctionnelle perçue entre le soi, ses comportements et son environnement ou son contexte (physique et social). Et la TSC identifie au travers de son principe interactionniste des facteurs en mesure d'affecter cette relation fonctionnelle co-adaptative des attitudes cognitives de la personne, de ses comportements et de ses environnements. Par son application à l'OSP, la TSCOSP identifie la nécessité d'intégrer à son schème, notamment, et afin de relire le plus justement possible la construction des choix de l'OSP, l'influence des facteurs sociaux des contextes proches (Bandura et al., 2009 ; Blanchard & Soidet, 2013) sur ce processus décisionnel. Étude, circonscription et évaluation de ces attitudes, modelées et modelantes, se doivent en effet de suivre le même chemin que la construction cognitive effective en contexte. Pour cela, elles se doivent, non seulement de prendre en compte ces facteurs sociaux qui ont servi à leur élaboration, mais aussi de s'intéresser avec attention à la nature de leurs attributs, si elles veulent envisager approcher la nature de leurs dynamiques et comprendre celle des interactions qu'elles produisent et qui les déterminent en retour (récurtivité causale, Carré, 2004, cité par Masson, 2011). La pertinence du chevauchement du terrain observé par la théorie et son approche scientifique en dépendent. De la capacité du modèle d'analyse à représenter plus et mieux la réalité de cette dynamique cognitive de lecture-sélection-écriture des environnements, notamment du type d'interactions modelantes ou de

transactions identifiées comme déterminantes au sein d'un contexte donné d'étude (leurs caractéristiques intersubjectivées et leurs influences), dépend la justesse de la retranscription fonctionnelle du processus qui s'établit chez le décideur au moment de construire sa décision d'orientation, en direction, ou non, d'un contexte donné.

1 L'unidimensionnalité du SEP : une limite

Pourtant prégnante dans les processus de l'apprentissage scolaire et professionnel, l'approche par la notion de compétence du SEP ne rend pas suffisamment compte selon Bandura et al. (2009), eux-mêmes, des effets des perceptions collectives et individuelles que demande l'analyse des processus motivationnels d'orientation et de choix de carrière des adolescents. Alors qu'elle participe grandement au dépassement des difficultés de parcours rencontrées et alimente les inférences soutenant le niveau de résultat atteint dans le futur au sein d'un domaine donné, la TSCOSP souligne avec intérêt dans son modèle de la TSCCOSP l'intégration nécessaire des effets des contextes sociaux proches. Elle retranscrit cette médiation cognitive individuelle et l'intégration de ces effets, au moyen et au travers du concept d'attentes choisies, et de ses dimensions d'efficacité et de résultat identifiées. Bandura (2007), à propos de cette forme d'articulation-transposition entre SEP et AR (choix d'Attentes versus SEP de la TSCOSP), précise que lorsqu'un travail est mené à partir de la compétence perçue, il ne mesure pas suffisamment les effets de l'autorégulation dus à l'efficacité personnelle, notamment celle qui permet de faire face aux pressions sociales des pairs ou de la famille, ainsi que les influences en provenance de ces environnements qui influencent le passage de la décision au résultat atteint (causalité des critiques, positives ou négatives, sur la confiance, la probabilité de l'atteinte ou de la réussite). Toujours selon Bandura (2007), l'interprétation des résultats relative aux effets de l'efficacité perçue, même correctement contextualisée (ni macro, ni micro, mais de niveau contextuel relié à un domaine de compétence-activités), devrait être plus pertinente si les études pouvaient y adjoindre l'intégration de certaines facettes de ses multiples dimensions et de leurs effets. Les dynamiques motivationnelles qui découlent de ces jugements et attitudes (intersubjectivités en jeu) participent en effet grandement aux décisions stratégiques des décideurs qui déterminent le résultat atteint dans un domaine d'activités. À terme, la perspective d'un accompagnement plus pertinent à l'*automobilisation* des dimensions de cette auto-efficacité perçue (aptitude sociocognitive plus large de prise de conscience de l'authérodétermination des processus d'élaboration, du SEP et des AR par exemple, pour la TSC) mobilise en amont une initiation à cette approche différenciée et différenciatrice de ces

motivateurs cognitifs et de leurs effets. Cette perspective initiée par les travaux de la psychologie de l'accompagnement et du conseil en orientation, qui mobilise au travers de son approche plus qualitative la TSC (Guyon et al., 2013), souligne avec insistance l'intérêt d'approcher plus et mieux les effets de cette intégration cognitive des influences sociales sur la construction des processus de l'OSP.

1.1 Dynamiques motivationnelles du SEP : la nécessité d'un référencement contextualisé différencié

Pour Bandura (2007, p. 99), « le comportement est mieux expliqué par les croyances qu'ont les gens de pouvoir faire ce qui est nécessaire pour réussir dans une situation donnée, que par leurs croyances dans un seul aspect d'efficacité donné ». Pour exemple, la perspective subjective d'efficacité d'un apprenant en formation professionnelle et relative à l'utilisation d'une clé de serrage au couple d'un écrou d'une machine agricole lors de son exercice à l'atelier (au lycée, en entreprise de stage ou d'apprentissage) ne permet pas à ce jeune, à elle seule, de prédire et de s'appuyer sur sa compétence potentielle et plus globale qui a trait au domaine de réparation des machines agricoles. Pourtant, cette compétence plus globale demande bien la maîtrise de la procédure de mise en œuvre de l'outil évoqué et sa mise en œuvre effective dans le respect de cette dernière. Cette auto-efficacité s'avère plutôt prédictive d'un dorénavant relativement confiant de sa capacité (expérimentée) à procéder au serrage de l'écrou avec justesse et maîtrise, à respecter l'intégrité du boulon, voire à assurer la stabilité des pièces assemblées lors de l'utilisation future du matériel par le client. C'est la perception subjective des caractéristiques de soi relatives à des contextes plus larges d'un environnement de l'activité (le diagnostic de la machine, la gestion du poste de travail, des commandes de pièces, de réception des machines, la relation client ou encore la gestion des équipes, par exemple) qui fait les potentialités comportementales et développementales perçues et attendues par, et pour soi, au sein de ce contexte de mécanique et de réparation agricole pris pour exemplification de l'approche théorique. La forme compensatoire (versus disjonctive), sommative ou moyenne de plusieurs éléments facilitateurs (motivateurs cognitifs) en mesure de laisser l'apprenant percevoir le potentiel de ce contexte à valoriser le sien, participe à l'élaboration interactionnelle et contextualisée de cette auto-efficacité de domaine, ou plus globale, de la compétence (versus de la situation, de l'activité ou de l'efficacité). Pour Bandura (2007), « l'évaluation de sous-compétences unidimensionnelles ou trop précises au sein d'un domaine d'activité donné connaît certaines limites en ce qui concerne sa capacité prédictive des comportements (Bandura,

2007 ; Bandura et al., 2009). L'auteur précise que pour la TSC, *le tout est plus que la somme des parties* reste un principe qui, dans l'idée d'un tout contexte, s'applique à la recherche des facteurs prédictifs des comportements. Il précise aussi qu'à l'inverse, l'auto-efficacité propre à un domaine d'activités prédit beaucoup plus efficacement la compétence dans ce domaine que la compétence dans un autre connexe ou plus global. L'auto-efficacité dans le domaine de la réparation des matériels agricoles, pour poursuivre l'exemplification initiée, prédit beaucoup plus la compétence en mécanique agricole, qu'en réparation ou mécanique automobile, parcs et jardins, travaux publics ou encore mécanique générale. Ainsi, baser la prédiction sur des mesures globales de perception de compétences généralisées qui ne chevauchent pas suffisamment les interactions inférées par un domaine expérientiel expérimenté par soi, ou dépendantes des caractéristiques de ce dernier, ne rendra pas compte de cette efficacité perçue par les individus comme responsable des relations fonctionnelles projetées. « L'efficacité de réussite [contextualisée] constitue un meilleur prédicteur du niveau de changement des aspirations [...] que l'efficacité dans les sous-fonctions (Zimmerman et Bandura, 1994), [comme] les mesures d'efficacité indifférenciées et décontextualisées ont une faible valeur prédictive. » (Bandura, 2007, pp. 80-81). À l'image du principe de la vicariance appliquée à l'apprentissage évoqué, l'auto-efficacité s'avère donc particulièrement adaptée à la prédiction comportementale lorsqu'elle est évaluée à propos d'activités relatives à des contextes futurs particuliers, c'est-à-dire qui disposent de ressemblances fortes avec ceux déjà connus et expérimentés, et perçus exploitables et plus développementaux. L'élaboration de cette attitude productrice de décisions d'actions et de comportements étant inférée par le niveau de contrôle des interactions modelantes, et ces interactions étant déterminées notamment par les caractéristiques des environnements, les modèles proposés se doivent d'intégrer leurs influences discrétionnaires et différenciées de ces derniers.

1.2 Entre individuation et intégration du soi : la prise en compte des valeurs

L'approche du SEP mobilisé par l'OSP et appliqué aux choix de carrière depuis la fin siècle dernier a été l'élément le plus retenu par la littérature scientifique relative à l'accompagnement et au conseil en orientation (Lent et al., 1994). Cependant, François (1995, 2005) suggère que le relativisme culturel autorise à soulever la question de l'application de la TSC telle qu'elle est pratiquée (la centration sur la compétence par l'intermédiaire du construit SEP et de l'unidimensionnalité de l'auto-efficacité retenue et mobilisée par les analyses) dans

des cultures différentes de celle d'origine (nord-américaine) de l'auteur. Bandura souligne, dans le même sens, que les croyances d'efficacité ainsi que les buts auxquels elles s'appliquent peuvent varier au gré d'influences culturelles différenciées et différenciatrices. C'est d'ailleurs un des principes premiers de la TSC qui stipule que si « le SEP favorise les réalisations dans toutes les cultures (Bandura, 2003, p. 55), sa théorie intègre bien les influences sociales et culturelles pour rendre compte de la façon dont les processus d'autorégulation opèrent » (François, 2009b, para. 2). François (2010a), en accord avec les principes de la TSCOSP exposés, partage l'idée que le SEP contribue à la persévérance et aux performances davantage que les intérêts. Mais il envisage un processus décisionnel qui repose sur l'élaboration d'une identité professionnelle qui intègre et mobilise une *aspiration de soi* plus large (Rogers, 1959). Plus largement socialement située pour l'auteur, notamment par son intrication au projet de vie pour soi, il réinterroge l'approche performative de la TSC appliquée aux choix de carrière qui s'exerce au travers de la mobilisation du construit SEP et de cette auto-efficacité unidimensionnelle. Il questionne la possibilité de relativiser l'approche de la décision d'OSP proposée au travers de cet indicateur, le sentiment perçu de compétence dans un domaine et à un moment, tous deux donnés, au regard des valeurs relevant de l'identité sociale plus large que les individus souhaitent élaborer à plus long terme, notamment par la construction de décisions relevant des choix d'une carrière professionnelle socialement ancrée. De dimension plus normative ou plus axiologique en référence aux valeurs, aux pratiques ou aux normes sociales que l'individu internalise au cours de cet expérientiel co-constructif, ce questionnement fait pleinement écho au prisme de la psychologie du conseil et de l'accompagnement à la prise de décision en orientation (Blanchard & Soidet, 2013 ; Brown & Lent, 2009). Ce dernier prône la prise en compte des effets des contextes sociaux proches au travers du construit d'attentes, de ses dimensions et dynamiques différenciées qui visent la retranscription des influences, notamment, des valeurs identitaires égo- et allo- centrées. On retrouve aussi très explicitement ces formes d'utilités-résultats reliées aux valeurs de, ou pour, soi et autrui de cette perspective de la construction de la décision d'OSP motivée, au travers de la feuille de bilan-inventaire de Wheeler et Janis (1980) mobilisée par Blanchard et Soidet (2009) au sein de leurs travaux relatifs à l'accompagnement à l'orientation des personnes (Olry et al., 2013). La feuille de bilan inventaire présentée au sein de l'Annexe 22 invite le décideur à traiter, pour les intégrer de manière consciente à la construction de son processus décisionnel, les jugements approuvateurs versus désapprouvateurs et la valeur posée par autrui sur une activité, un comportement ou ses résultats. Cette forme d'authéro-évaluation réflexive visant les effets des interactions modelantes (transactionnelles) relatives aux valeurs en jeu au sein de ces processus

d'orientation, rejoint la perspective de Danvers (2009), et utilisée comme titre de son ouvrage : *S'orienter dans la vie : une valeur suprême*. Cette dernière enjoint l'étude des processus d'OSP à ne pas omettre qu'en arrière-plan de ces décisions d'orientation de soi en contexte, ce sont des « enjeux existentiels [d'élaboration de multiples sois] d'une grande pratique sociale » au sein de laquelle « les conflits de valeurs sont [à tort] éludés, de même que la place du sujet. » (Danvers, 2009, p. 17).

Pour Solaux (2009, p. 14), une triple visée anime les processus d'orientation : « un processus d'humanisation (ontogénèse), un processus de socialisation (intégration sociale) et un processus de personnalisation (individuation) qui fait de l'individu, un acteur-auteur-interprète de sa propre existence, où la dimension symbolique et imaginaire des actes est toujours présente ». À travers son aphorisme « l'orientation est une question de point de vue », Solaux (2009, p. 17) porte en avant l'idée qu'être cet acteur-auteur-interprète de son projet de vie professionnel (individuel et social) est « inconciliable avec une vision unidimensionnelle de l'homo œconomicus ». À l'image du propos de Cadet et Chasseigne (2009), la décision d'OSP en tant que jugement individuel (ou interindividuel en contexte) repose sur des intentions *objectives d'intensité subjective*. À l'instar de la supériorité du pouvoir analytique prédictif de la compétence perçue sur la compétence réelle (Bandura, 1986a), ce sont ces valeurs perçues (dimension identitaire pour soi et autrui) et les effets de leurs transactions que le décideur mobilise dans les phases de construction de sa décision (perception, valuation, intégration, expression interne puis externe selon le prisme andersonnien et son approche fonctionnelle de la cognition appliquée à la décision). Dans la perspective de ces approches, une centration élargie aux évaluations de nature identitaire de soi et d'autrui relatives à l'*intégration* et l'*individuation* des personnes souligne l'intérêt donné par la TSCOSP au construit d'attentes et à ses capacités de retranscription des dynamiques motivationnelles qui s'exercent au sein de ces contextes d'apprentissage et d'orientation du soi.

1.3 Les limites de l'évaluation-orientation des parcours au moyen de la valeur de la compétence-performance

François et Botteman (2002a, p. 537) relèvent qu'« avec la théorie sociale cognitive [appliquée à l'OSP et moyen du SEP] on est moins, nous semble-t-il, dans une recherche de l'ensemble des potentialités de l'individu que dans l'évaluation et l'élaboration d'un projet relativement précis ». Pour ces auteurs, ce prisme reste influencé par la surutilisation de la

performance au sein des démarches du champ de la psychologie sociale, et ne vise pas pour objet premier une recherche plus ouverte sur l'orientation. Les auteurs reconnaissent cependant que sans être incompatible à une approche où l'on prendrait le temps de remettre à plat l'ensemble des variables en jeu, en visant uniquement un domaine particulier de compétence, cette dernière a le mérite d'être opérationnelle et compatible avec des contraintes fortes (budgétaires, temps imparti restreint, orientation au travers de critères académiques). La perspective d'une extension ou complétude de cette théorie pratique et opérationnelle au sein du champ d'études de l'OSP au travers d'une opérationnalisation du concept des AR relève d'une opération de remise à plat de l'ensemble des variables en jeu. L'exercice de contrôle agentique et motivationnel de la TSC, dans le cadre de son application par cette étude à l'analyse du processus de construction des choix d'OSP, est posé en mesure de répondre à cette demande de clarification multidimensionnelle et d'intégration nécessaire de ces dimensions soulignée à la fois au service de la connaissance scientifique et de l'accompagnement des apprenants à plus long terme. Selon François et Aïssani (2002b), l'apport principal du modèle appliqué au choix de la TSCOSP est sa capacité à situer avec pertinence le moment du questionnement du décideur et de la construction du schème décisionnel, entre la découverte novice de ses intérêts pour un domaine d'activité et le choix d'actions et d'objectifs stratégiques confirmés en lien avec les caractéristiques de ce dernier, déjà cristallisé et spécifié (Savickas, 2011 ; Savickas et al., 2010). Au travers de son modèle appliqué aux choix d'OSP, l'exercice de contrôle intégratif des AR permet d'opérer une ouverture plus large intégrative de ces conceptualisations intersubjectives portant sur des valuations multidimensionnelles nécessaires à prendre en compte, s'éloignant alors de celles accordées, seulement, à une auto-efficacité de dimension unique et relative à une compétence contextuelle ou une performance situationnelle.

1.4 Entre sens des valeurs et valeur de cette signification : un exercice agentique et motivationnel à élargir pour l'OSP

François (2000) souligne que les corrélations entre les aptitudes et les intérêts atteignent rarement 0.40 et se situent le plus souvent entre 0 et 0.2 (Bujold & Gringas, 2000 ; François 2000, 2010). Fenouillet et Lieury (2013), dans le domaine de la motivation scolaire, précisent que le choix d'une matière d'enseignement (l'exemple pris est celui des mathématiques) n'est pas ou que très faiblement corrélé avec l'intérêt et que cette corrélation reste bien plus marquée avec la compétence perçue. Ils reprennent à ce propos, pour l'exemple, l'ennui des élèves compétents que Maria Montessori soulignait déjà à l'époque dans le cadre de ses observations

pédagogiques. De la même manière, on peut être sensible à l'idée que ce peut être un risque d'accompagner les élèves dans leur choix de carrière en leur proposant une approche qui les mène, certes à la performance et à la réussite académique ou sociale, mais ne les protège pas de l'absence de signification de l'activité pratiquée et de l'ennui qu'elle génère, ou du fait qu'elle puisse contrecarrer les valeurs centrales de leur soi. À ce titre, les faibles corrélations relevées au sein des études menées en contextes académiques (contraints) entre la performance et l'intérêt, mises en perspective de la forte prédictibilité de la compétence ou de la performance, questionnent depuis longtemps le champ de la motivation (Fenouillet, 2013). Elles s'avèrent, à ce titre, soulignées comme une problématique toujours contemporaine de celui de l'OSP (Bandura et al, 2009). Et la non-congruence des choix d'objectifs ou de comportements avec les intérêts individuels ou personnels (Fenouillet, 2013), ainsi que l'efficacité et la pertinence de ne prédire l'orientation que majoritairement au travers des dimensions qui relèvent de la compétence et de la performance, interrogent les systèmes éducatifs. En d'autres termes, le SEP ou la perspective unidimensionnelle de l'auto-efficacité, son évaluation au service de l'éclairage de son influence au sein des processus d'apprentissage-orientation, pourraient être alors perçus comme les constituants d'une approche adaptée à relire une éducation, une formation ou une orientation scolaires et professionnelles basées essentiellement sur la performance et éloignées des intérêts plus intrinsèques des individus. Perpétuer un fonctionnement et son analyse basés sur un critère unidimensionnel de performance-compétence ou accepter cette surpondération descriptive, voire explicative, d'un fonctionnement actuel, voire d'un fonctionnement institutionnalisé, pourrait en outre apparaître comme une vision à contre-courant des propos que donnent à lire les politiques contemporaines relatives à l'orientation tout au long de sa vie (lois relatives à l'OSP, 2008-2009 et 2018-2019, visant notamment le développement de l'auto-évaluation réflexive sur soi, dans une perspective de développement social plus large). Car en s'inscrivant sur les traces d'un *counseling* à la française (d'accompagnement-conseil très psychologique, compréhensif et à l'origine individualisé), ces dernières lois posent l'éducation à l'auto-orientation comme guidée par la congruence entre les goûts, intérêts et passions des apprenants-décideurs et leurs choix d'orientation. Si la perception de compétence « pousse l'élève à se donner des bonnes habitudes de travail, à s'engager dans des études, à fournir des efforts, à persévérer et à réussir » (Pelletier, 2009, p. 4), on observe pour autant bon nombre d'individus très compétents et efficaces insuffisamment heureux de faire ce qu'ils font au quotidien et à plus long terme. Concernant la réorientation scolaire et universitaire dans le supérieur, on relève déjà en 2006, et selon Convert (2006), plus de 20 % de réorientations en première année d'études supérieures après seulement

quelques mois de mise à l'épreuve des compétences acquises dans le secondaire, et sur lesquelles ces jeunes se sont appuyés pour construire leurs processus d'orientation. Aujourd'hui, un jeune sur cinq en moyenne se réoriente et l'on dénombre en moyenne 26 % de réorientation en BTS au niveau national selon les chiffres du ministère de l'EN (2017). Pour la réorientation professionnelle, la grande démobilisation professionnelle des travailleurs très actuelle (reliée initialement à la pandémie mondiale connue) peut être soulignée, en référence à l'expression *la grande démission* de l'article éponyme paru dans *Le Monde* du 15 juin 2022. Ce dernier reprend, notamment, les conclusions de Brooks Holtom, 2022, professeur d'économie à la *McDonough School of Business* de l'université de Georgetown, et celles de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES) publiées en 2021 (pour la dimension nationale du processus), à propos de cette problématique de déperdition de la signification de l'activité professionnelle pourtant souvent réussie. L'ampleur de ces changements de vies scolaires, étudiantes et professionnelles qui impactent les plus jeunes comme les adultes de nos sociétés pourtant souvent en situation (potentielle) de réussite, repousse largement la perspective théorique du déclin professionnel envisagé, à l'époque, et initialement, par le cycle de carrière de l'approche développementale et orientante de Bujold, Gringas, ou encore Super dès les années 50. Elle a encouragé les scientifiques (Convert, 2006), puis l'institution (Loi sur l'orientation de 2009), à abandonner la connotation épisodique d'un moment à intervalles utilisés pour décrire les processus de l'orientation, pour lui préférer un processus libre, de droit, et posé dans une perspective de recherche de sens, individuel et collectif, tout au long des parcours de vie des personnes. Ce dernier, au travers de ses objectifs personnels, est censé signifier l'activité plus proximale quotidienne, en la posant en congruence avec des objectifs plus distaux, riches de sens et de valeur pour soi et vis-à-vis d'autrui (Boudrenghien & Frenay, 2011, à propos du modèle hiérarchique des buts de Carver & Scheier, 1995). Et ces évolutions scientifiques devenues institutionnelles et structurelles ont tendance à mettre en lumière l'expression de cette dissonance entre des SP désirés et des activités performatives déterminantes des parcours scolaires et professionnels pourtant parfois insignifiantes pour les personnes. Des dissonances extrinsèquement motivationnelles, voire amotivationnelles, ont de fortes répercussions à la fois sur le dorénavant socioprofessionnel des apprenants de tout âge, sur leur état psychosocial au quotidien et à plus long terme, ainsi que sur le dorénavant plus large des sociétés qui les intègrent et qu'ils animent. Solaux (2009, p. 12) en s'interrogeant de la façon suivante : « l'éducation à l'orientation ne doit-elle prendre en compte que la préparation des choix ou bien doit-elle interroger aussi la période qui suit les décisions pour aider ceux qui n'ont pas eu satisfaction ? », soulève ici un problème encore

aujourd'hui relié à la décision imposée par des processus et des outils sociotechniques, qui restent basés sur une compétence-performance académique sélective insuffisamment reliée à l'expérience socioprofessionnalisante. Et ces processus sont source de frustrations chez les individus et de dysfonctionnement social. Cette perspective soutient l'idée que ces processus d'OSP basés sur la surpondération de la performance imposent des « arbitrages individuels accompagnés de sentiments négatifs, de regrets pour les objets écartés, pour les objets que l'on n'a pas choisis ou que l'on n'a pas pu choisir » (Solaux, 2009, p. 13). Cette perspective rattachée à des dimensions de valeur pour soi, parfois idéologiques, mais souvent insuffisamment mises en perspectives de l'accompagnement de ces processus d'OSP et de leur analyse, laisse encore aujourd'hui la possibilité à certains de vivre ce que Danvers (2009) qualifie de *drame de l'orientation*.

Bandura (2004) précise que l'approche psychologique, sociale et cognitive de l'agentivité personnelle (et notamment celle centrée sur les AR), et quel que soit le contexte donné de son application, doit s'intéresser à la fois aux facteurs dits rationnels en interactions, ainsi qu'à ceux de dimensions affectives ou émotionnelles entendus eux aussi comme des motivateurs cognitifs. Pour les premiers, ils s'incarnent dans des dimensions à la fois épistémique (celle qui signifie plus objectivement les comportements ou la perspective partagée de ce qu'ils permettent d'atteindre, par exemple) et axiologique (celle qui positionne, par exemple, les résultats vis-à-vis d'autrui ou de la norme sociale à respecter). Pour les seconds, émotionnels, ils s'incarnent dans les dimensions affectives issues des interactions ou des jugements posés sur ces dernières et relatifs aux comportements ou aux résultats. Et ils travaillent eux aussi, comme ceux de la dimension axiologique précitée, les valeurs du soi. Pour rappel,

aucune décision n'est prise sans émotion et personne n'est motivé uniquement par le désir de maximiser ses intérêts. Les personnes ne choisissent pas ce qui est le plus utile [...] Elles ont tendance à choisir des actions qui leur offrent une satisfaction personnelle et le sens de leur propre valeur, et rejettent celles qui les dévalorisent. (Bandura, 2004, p. 45)

Dans la droite ligne de sa définition première portée par la TSC (Bandura, 2007), le construit d'AR d'un exercice élargi de l'auto-efficacité apparaît en mesure de répondre à cette nécessité d'intégrer à l'analyse ces multiples motivateurs cognitifs et leurs dimensions des processus de l'OSP.

2 Le construit d'AR : la retranscription des effets qui impactent la construction des choix d'OSP

Au sein de la TSCOSP, le concept d'AR est identifié telle une composante importante des processus agentiques et de son sentiment de contrôle motivationnel (Bandura, 2003, cité par François, 2005). Ses attributs d'Efficacité et de Résultat participent de façon majeure à influencer les choix d'objectifs et de comportements stratégiques ainsi que les résultats atteints au sein d'un domaine d'activité donné (Bandura et al., 2009). Le prisme des travaux sur la représentation sociale des compétences (François, 2003, 2004, 2005, 2010a) permet d'éclairer certains processus de la TSC relatifs à l'autorégulation des conduites qu'elle souligne. Pour Bandura (2003, cité par François, 2005), les conceptions fixistes individuelles relatives à la compétence considèrent parfois cette dernière comme une expression de qualités innées. Ces individus privilégient les contextes qui valorisent ou garantissent leur réussite, afin de ne pas souligner un manque de capacités aux dimensions à la fois incontrôlable, stable et interne (Weiner, 1979). À l'inverse, les personnes percevant la compétence comme incrémentielle (contrôlable, instable et interne), et pour laquelle apprentissage et expérience sont source d'acquisition ou d'amélioration, sont motivés par la recherche d'environnements plus nourriciers à exploiter. Par exemple, la place de l'essai-erreur adopte dans ce cas une valeur tout autre : « elles considèrent les erreurs comme des moyens d'apprendre et évaluent plutôt leurs capacités en termes de progression personnelle que par comparaison sociale » (François, 2005, p. 35). Le rôle de ces attributions n'est pas sans effets sur l'orientation, le déclenchement, l'intensité et le maintien du flux motivationnel d'approche ou d'évitement des situations et des contextes qui s'offrent à elles pour se développer. Et « le couplage de la TSC et des représentations sociales permet d'insister sur les déterminants sociaux de ces représentations » (François, 2005, p. 35). À la lumière de ces conceptualisations, ce couplage permet d'éclairer trois types majeurs de représentations des compétences (RC) qui se retrouvent articulés par le schème agentique de l'auto-efficacité ou de l'exercice de contrôle de la TSC plus large, et participent à leur exercice motivationnel. Les représentations sociales de ce qu'est une compétence en général, celles des compétences requises pour mener à bien une activité et les représentations propres des compétences personnelles des individus, deviennent alors un prisme de relecture de l'exercice de l'auto-efficacité ou du contrôle de la TSC qui permet à François (2005, p. 35) de soutenir que : « dans l'évaluation de la motivation, les types de représentations sociales apportent des informations importantes ».

2.1 La représentation sociale de la compétence ou la perspective authérodéterminée des processus

François (2004a) soutient, à propos des fondements sociaux de la pensée de l'action développée par la TSC, qu' « une lecture théorique est possible en accordant davantage de poids aux déterminismes sociaux... ». Loin de remettre en question les conceptions premières et les nombreux résultats issus des solides confrontations empiriques, François (2004, para. 8) envisage cette relecture propositionnelle telle une complétude théorique de « modulations culturelles des processus d'efficacité » et de « cognition à l'ancrage social davantage explicité », au prisme de laquelle « la TSC ne pourrait que gagner en prédictivité ». En soulignant que Bandura (1986a, p. 124) rappelle à la fois que : « de nombreux facteurs personnels, sociaux et situationnels affectent la manière dont les expériences [...] sont interprétées cognitivement » et que l'auto-efficacité « [...] ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information », François (2004, para. 3) renforce l'idée selon laquelle les « valeurs [...] affectent la manière dont les croyances sont développées, les objectifs qu'elles visent et les moyens qu'elles utilisent ». Le traitement de l'information (attention, perception, valuation, intégration ainsi que ses expressions internes et externes évoquées relativement à la construction de la décision-choix) s'avère souligné comme influencé de façon majeure par les caractéristiques des contextes. Au sein de sa conception première, « l'efficacité personnelle montre bien que l'influence de l'environnement social sur le traitement de l'information d'efficacité n'est pas étrangère à la TSC » (François, 2004 para. 8). Pour autant, « [...] l'ensemble des éléments d'une situation donnée assignant la causalité des événements à cet ensemble » (François, 2004 para. 3), adopter cette perspective sociale et cognitive contemporaine d'approches des processus possède un potentiel explicatif qui pousse à s'engager sur les traces de cette complétude heuristique de l'exercice de la TSC.

2.1.1 La perspective de la RC : une approche différentielle éclairante des attributs et effets de l'exercice de contrôle

Pour François, la théorie princeps de l'apprentissage social distingue tout d'abord les approches fixistes et incrémentielles de la compétence, telle une première catégorie de RC qui traite de la représentation générale de ce qu'est une compétence. Ensuite, on retrouve distingués relativement à ce qu'ils apportent des informations importantes dans l'évaluation des motivations : le concept d'AR (deuxième catégorie de RC requise pour mener à bien une

activité) et celui du SEP (troisième catégorie de RC identifiable comme le jugement de la personne sur ses capacités). Sur les traces de Bandura (1986, cité par François, 2005, p. 35), qui propose d'entrevoir l'AR telle une composante importante des processus motivationnels en ce qu' « elle correspond aux croyances d'un individu que certains comportements peuvent lui permettre d'atteindre des résultats visés », François (2003, p. 32) définit « la représentation de l'efficacité des moyens (REM) comme l'identification et l'évaluation des moyens qui mènent à une performance ». Le SEP, en tant que type différencié de RC selon l'approche de la RC, est défini à l'origine par la TSC comme les croyances d'un individu sur ses capacités à adopter ou mettre en œuvre un comportement qu'il juge efficace en contexte (ou de REM positive) pour atteindre un résultat visé. Pour François (2005, p. 35), ce concept qui correspond aux jugements que les personnes ont de leurs propres capacités à organiser et réaliser des actions jugées contextuellement efficaces et utiles relève aussi des « croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie » (François, 2005, p. 36). Au travers de cette précision conceptuelle rattachée à la perspective des représentations sociales, l'auteur éclaire à nouveau l'importance de la place des attributs du schème de l'exercice de l'auto-efficacité relativement à l'objectif ou à la performance et son marqueur, dans la perspective de l'évaluation des dynamiques motivationnelles et de leurs effets. François (2005, p. 36) souligne l'importance d'éclairer à nouveau cette distinction envisagée entre SEP et AR, notamment pour les effets motivationnels de leurs perspectives croisées (Annexe 18, pour rappel), mais surtout car « le croisement des AR et du SEP est tout à fait fondamental pour accéder à la compréhension des processus motivationnels situés dans un environnement socio-économique ». Au sein d'une réflexion sur la conception des compétences et de leurs effets en contexte, les représentations des compétences requises et les représentations de ses propres compétences interviennent dans les processus cognitifs motivationnels (François, 2005). Et cette intervention majeure issue de leur croisement vient soutenir cette approche différenciée. Le fait d'identifier des moyens efficaces permettant d'atteindre un objectif précis augmente la motivation à mettre en œuvre ces comportements.

Par la réflexion sur ses propres actions ou sur celle d'une personne observée (modèle), le sujet infère des croyances sur les comportements efficaces qui peuvent mener à certains résultats attendus. Ces règles pourront ensuite être appliquées dans l'autoguidage des activités. (François, 2005, p. 35)

La prise en compte de l'efficacité perçue de la méthode (comportement), à adopter par soi (la personne) pour atteindre un objectif ou une performance, est décrite comme une influence motivationnelle de la prédiction décisionnelle stratégique des individus. À ce titre, François précise que : « nous avons obtenu plusieurs résultats [...] suggérant que l'AR pourrait, dans certaines conditions, s'avérer plus déterminante de la performance que le SEP, alors que Bandura met, lui, nettement l'accent sur cette dernière composante. » (François, 2005, p. 35) En termes de dynamiques motivationnelles relatives à l'efficacité en contexte, il semble donc que penser qu'une méthode soit efficace pour atteindre un objectif ne soit pas la même chose, pour l'individu, que penser avoir la capacité d'adopter cette dernière.

2.1.2 Les attributs du concept d'attentes de résultat : une perspective différenciatrice nécessaire

Pour mémoire, si « [...] la psychologie [qui a trait à l'étude de la décision] doit s'intéresser à la texture [causale] de l'organisme, elle doit aussi s'intéresser à la texture [causale] de l'environnement » (Brunswik, 1957, p. 5, cité par Chasseigne, 2019, p. 256). Et « le regard porté sur les comportements ne peut être disjoint [dans une approche sociale et cognitive de la compétence] des renforcements du milieu » (François, 2004, p. 37). Dans ces perspectives, ce sont les représentations des différentes composantes de la situation et de leurs interactions en contexte qui déterminent cette dernière (François, 2005).

Le versant social de la TSC pourrait être renforcé par rapport au cognitif, notamment en reliant encore davantage que ne le fait Bandura les processus cognitifs à des logiques sociales. Ainsi nous avons trouvé que les représentations des compétences peuvent varier selon des logiques de fonctions professionnelles, de relations intergroupes, de hiérarchies organisationnelles... (François, 2005, p. 38)

L'auteur souligne que les résultats de ses études consacrées à la relecture des principes énoncés de la TSC montrent que les représentations des compétences et leurs effets, comme les compétences elles-mêmes, varient en fonction de l'expérience, de la filière d'étude ou encore des processus identitaires en jeu. « Les représentations des compétences de l'endogroupe suivent des logiques sociales identitaires » (François, 2005, p. 38), et ces dernières s'avèrent palpables au travers des dimensions des AR qui permettent d'intégrer ces effets des contextes sociaux proches sur le fonctionnement cognito-motivationnel des individus évoluant au sein de ces derniers.

En 2009, François précise son analyse à propos des AR, et en partant de l'idée que si, à l'origine, la TSC différencie bien les liens de causalité qui unissent comportement et performance et comportement et résultat-conséquence de la performance, « il arrive que la différence entre conséquence des comportements et conséquence des performances s'estompe dans les formulations » (François, 2009b, para. 3). Comme évoqué, la TSC originelle pose bien la nécessité de distinguer l'efficacité du comportement au moyen de la performance et de son indicateur ou marqueur, des conséquences de l'atteinte de cette performance. Or pour François (2010, para. 6), lorsque la TSC stipule que les AR correspondent aux croyances d'un individu en ce que certains comportements peuvent lui permettre d'atteindre des résultats visés (Bandura, 1986), « il s'agit d'un raccourci et non d'une contradiction ». Mais s'il pointe la nécessité de distinguer performance et résultat, Bandura traite ensemble comportement et performance. Passé quelques hypothèses explicatives avancées, envisagées comme imputées, notamment, aux traductions des écrits en langue française, François pose comme heuristique la perspective de distinguer tout autant performance et compétence, que performance et résultat. En se basant sur la distinction des *expectations* et de la *value* qui composent la dynamique motivationnelle de l'approche théorique de Vroom (1964), François (2010a) propose de définir les attentes relatives au résultat comme celles de premier niveau (ou AR1 : efficacité des moyens qui mènent à la performance ou le jugement sur l'efficacité de la méthode à adopter en tant que REM), et les attentes relatives au résultat de deuxième niveau (ou AR2 : utilité attendue des conséquences de la performance). La première dimension de cette approche permet donc de distinguer l'efficacité de la compétence et la performance qu'elle permet d'atteindre, et la seconde le jugement de l'individu à propos de l'instrumentalité du comportement (post-performance atteinte), versus l'efficacité de ce dernier (ante-performance atteinte). Pour François (2010a, para. 10), l'AR1 se définit comme « l'identification et l'évaluation des moyens qui mènent à la performance », où « le fait d'identifier des moyens efficaces permettant d'atteindre une performance augmenterait la motivation... ». Dans le prolongement de cette complétude de la TSC, l'explicitation des AR2 revient à les envisager comme l'évaluation de l'utilité de la performance atteinte, ou le fait d'identifier des conséquences utiles en provenance de son environnement, soumis à l'origine à l'efficacité de ces comportements.

2.1.3 Entre expectation et valence : une explicitation des dimensions des AR de l'exercice de contrôle

Pour François (2010, para. 23), « il est vrai que l'attention des chercheurs est souvent focalisée sur le SEP et moins sur d'autres variables de la TSC comme les AR et les objectifs ». De la même manière, et même si l'on trouve au travers de l'approche de la TSCOSP une volonté de centrer l'intérêt des recherches sur le concept d'attente et ses attributs différenciés d'efficacité et de résultat, « il n'est pas exclu qu'une certaine hétérogénéité des conceptions ou un relatif flou théorique n'incitent à minimiser la détermination des conduites par l'AR » (François, 2010a, para. 23). En parallèle du modèle de la TSCOSP, l'approche de la représentation sociale des compétences accompagne de sa volonté cette nécessité soulignée d'une complétude à envisager de la perspective théorique originelle de la TSC pour approcher plus finement les processus de l'OSP. Pour François (2010a, para. 33-35), dans les études qui comportent une opérationnalisation de l'AR1 (dimension privilégiée par les travaux de l'auteur), « l'AR1 est corrélée à la performance » et « ces études exploratoires devraient inciter à étudier plus systématiquement la variable AR [...] », car « [...] il y a matière à alimenter la réflexion à propos de l'importance des AR ». L'auteur met aussi en garde les chercheurs sur la nécessité de porter attention aux opérationnalisations des variables de la TSC. Non indépendantes de l'environnement et par nature, contextualisées, SEP et AR infèrent un recours aux outils standardisés décontextualisés, si ce n'est limité, en tout état de cause à raisonner avec prudence (François, 2010a). L'articulation des approches différenciées des modèles des construits d'attentes et de valeur (Annexe 23) permet d'avancer que :

on n'est pas dans le même registre de diagnostic ou d'accompagnement [dans le cadre d'un entretien d'OSP] si on découvre que la personne pense qu'il y a peu de chance que l'accroissement de certaines compétences lui apporte quelque chose ou bien si elle valorise peu ce que ça peut lui rapporter. [De même], il est clair qu'une information sur les moyens perçus, par exemple les contenus d'une formation, est de nature à faire évoluer les représentations. (François, 2005, p. 37)

De la même manière, le sentiment d'être largement capable d'adopter un comportement (celui demandé par une formation menant à un grade de niveau largement inférieur à celui déjà obtenu par le biais d'une autre antérieure et de sa diplomation, par exemple) ne peut avoir aucun effet motivationnel si ce comportement est jugé inopérant pour atteindre un résultat désiré. Ces

perspectives dimensionnelles des AR et leur intégration au sein de l'exercice de contrôle de la TSC pour en révéler leurs effets motivationnels soulignent l'importance de différencier SEP, AR1 et AR2 au moyen d'une conceptualisation affinée. Et cette dernière s'envisage tout autant nécessaire pour les dimensions d'efficacité et d'utilité à distinguer relativement à la performance ou au résultat atteint, que pour celles des sentiments et attentes à différencier relativement à leurs contextes respectifs d'ancrage et aux processus cognitifs distincts qui s'y rattachent. Cette perspective laisse, de plus, envisager une meilleure approche de l'articulation de ces effets motivationnels soulignés différenciés, au service de leur éclairage au sein des processus étudiés. Rappelons que dans le cas de la théorie *Valence-Instrumentality-Expectancy* (ou VIE) de Vroom (1964), la règle intégrative proposée par l'auteur est celle d'une articulation multiplicative, postulant l'absence de motivation en cas d'absence de valuation d'une des trois dimensions mobilisées : attente, instrumentalité ou valeur de l'objet. François (2010b) souligne que la réflexivité nécessaire sur la compétence et ses représentations devrait mobiliser tout autant le construit des AR que celui du SEP, car le fait de se penser éloigné d'un objectif pourtant socialement désirable peut être imputé tout autant à une représentation erronée de sa capacité qu'à celle de la capacité de la méthode.

2.2 Dimensions des AR et dernières avancées de la psychologie de l'accompagnement et du conseil en OSP

Comme souligné par Olry (2013) et évoqué en introduction, il aura fallu attendre les travaux d'Hackett et Betz (1981) pour initier une relecture des processus de l'OSP à partir des construits SEP et AR de l'auto-efficacité. Lorsque la psychologie de l'accompagnement et du conseil en OSP mobilise la TSC originelle au service de son analyse, elle montre que ces aptitudes psychologiques relatives au filtre cognitif individuel d'attitudes intégratif des influences sociales des contextes jouent un rôle fondamental au sein du processus décisionnel d'orientation. Perçues comme *produits* de l'expérience socioprofessionnelle en contexte vécu, tout autant que productrices de celle en contexte à venir des personnes, elles portent à la fois sur l'efficacité perçue et attendue qui mène à leur compétence en contexte, que sur leurs valeurs qui participent à la construction de leur identité individuelle et sociale. Pour mieux s'adapter en contexte d'apprentissage et se développer tout au long de leur parcours de vie, les personnes s'orientent en se référant aux caractéristiques de leurs environnements pour envisager de développer des conduites leur permettant à la fois d'acquérir des compétences au service du progrès de soi, ainsi que d'exprimer leurs valeurs identitaires au service d'un positionnement

différenciateur et intégrateur de soi. Au sein de ce processus de préservation-expansion de soi, ces éléments contextes sont jugés tels des potentiels d'adaptation-développement au travers d'un schème intégratif de la causalité des interactions soi-contexte, où l'efficacité des comportements qui mènent à un objectif-performance s'avère évaluée, aussi, relativement à l'utilité des résultats-conséquences de ce dernier.

2.2.1 La feuille de bilan inventaire : les liens d'effets entre efficacité des comportements et utilité du résultat

Le modèle analytique de la TSCOSP appliquée aux choix d'orientation (Annexe 14c) distingue deux grands types d'opportunités sociales à disposition des décideurs. Les premières, les influences socioculturelles biographiques plus lointaines (premières influences sociales primaires et secondaires) participent à façonner l'élaboration des attitudes individuelles (intérêts premiers et goûts des individus pour des domaines d'activités ou des possibles pour soi, ainsi les premières formes de SEP et d'AR relatives à des contextes expérientiels). Ces dernières infèrent chez les individus des grilles de lecture cognitives (parfois plus stables, plus profondes ou plus centrales dans le temps) d'interprétation du monde qui les entoure (rôles culturels, rôles professionnels, types de modèles, valeurs partagées des familles ou premiers pairs rencontrés). Le second type d'opportunités a trait aux influences sociales de ces contextes d'apprentissage-orientation, qui, plus proches de la décision d'OSP étudiée, influencent sa construction et l'élaboration des choix scolaires et professionnels. « Les facteurs relatifs aux influences contextuelles influant sur les choix sont, notamment, les soutiens sociaux et les potentialités ou opportunités offertes par le milieu social, mais aussi les obstacles perçus. » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 343) Considérations utilitaires positives ou négatives, approbations sociales positives ou négatives, les jugements d'autrui, attendus et construits à partir de ceux perçus dans des interactions soi-contextes identiques ou proches vécues intègrent les processus de construction de la décision d'orientation. Ces jugements d'autrui, attendus par soi en contexte à venir, sont « des aspects que l'on prend explicitement en compte lorsque l'on hésite entre deux options possibles... » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 347). En tant que perceptions subjectives des potentialités (à exploiter ou à éviter) d'un contexte à venir, ces considérations attendues caractérisent les influences positives ou négatives qui motivent les individus à orienter leurs choix d'approche ou d'évitement.

Dans sa démarche qualitative de recherche, la psychologie de l'accompagnement et du conseil qui mobilise la TSC propose d'instrumentaliser ces jugements sociaux médiatisés au sein des attitudes individuelles, au travers notamment de l'utilisation prônée de la *Feuille de bilan inventaire* de Janis et Wheeler (1980). Ce guide de l'interaction de conseil repris par Lent (2008), puis Blanchard et Soidet (2013), répertorie les principaux jugements allocentrés qui impactent selon cette approche les choix des individus.

Pour Lent (2008), une conception clé du modèle du choix de la TSCOSP est que les personnes ont une probabilité plus forte de réaliser leurs choix professionnels (c'est-à-dire de traduire leurs buts en actions) si elles perçoivent que leurs options préférées seront associées à des obstacles faibles et à des soutiens sociaux solides. (Blanchard & Soidet, 2013, p. 356)

Ce processus d'accompagnement réflexif repose sur l'idée que « les intérêts ont une plus grande probabilité de devenir des buts, et les buts ont une plus grande probabilité d'être atteints quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables » (Lent, 2006, para. 30). Au travers des résultats obtenus, les auteurs soulignent que ces soutiens accroissent ou diminuent les probabilités attendues par les individus de voir se réaliser certaines utilités conséquences de leurs actions, on relève alors un accroissement ou une diminution des probabilités effectives des occurrences décisionnelles d'orientation. Les jugements d'autrui perçus par soi, lorsqu'ils sont pris en compte, permettent d'expliquer plus *comment* agissent les dynamiques entre attentes, objectifs, comportements et niveau atteint dans un domaine de compétences, et de comprendre mieux *pour quoi*, certaines dimensions ou certains attributs de construits régissent ces relations. Ces relations entre intérêt, objectifs, comportements et niveau atteint dans un domaine de compétences s'avèrent, selon les analyses de la TSCOSP (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008), attendues plus fortes dans des conditions environnementales perçues par le décideur comme plus soutenantes. L'Annexe 22 présente les deux attributs d'attentes de la feuille du bilan inventaire mobilisée dans le cadre des travaux d'accompagnement et de conseil menés dans le champ de la psychologie de l'OSP, évaluées comme des influences de la construction des choix d'orientation. Les considérations utilitaires et normatives (ou axiologiques) se voient déclinées à la fois dans leurs dimensions auto- (ou égo-), ainsi qu'hétéro- (ou allo-) centrées. Elle engendre, notamment chez le décideur, par l'induction des conséquences attendues d'objectifs et d'actions que le choix anticipé de ce dernier initie, un

accompagnement réflexif de prise de conscience des facteurs sociaux soutenant et limitant, en mesure d'influencer, en arrière-plan, la construction de son choix de contexte d'orientation. « Ces hypothèses ont conduit Lent et ses collaborateurs à considérer sérieusement les soutiens et obstacles potentiels dans le processus de counseling décisionnel » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 356), et la recherche à les considérer, aujourd'hui, comme des facteurs saillants du processus d'élaboration du choix d'OSP. Cette médiatisation cognitive du social s'incarne telle *la part de l'autre* (Heutte 2019) qui motive le soi en contexte, et reste à intégrer à cette prise de conscience réflexive envisagée par les méthodes de l'accompagnement à l'OSP (Blanchard & Soidet, 2013 ; Lent, 2008).

2.2.2 La feuille de bilan inventaire : la caractérisation des dimensions des influences au travers de celles des AR

Le modèle de prise de décision proposé par Wheeler et Janis (1980), repris par Blanchard et Soidet (2004) et souligné par Guyon et al. (2013), propose une démarche basée sur l'analyse des composantes du coping et des processus d'adaptation mobilisés par le décideur pour construire son choix. Cet accompagnement initiateur d'une auto-analyse réflexive du processus décisionnel d'OSP vise en particulier :

- L'adaptation au stress décisionnel par la recherche de stratégies d'ajustement, notamment celle relative aux soutiens sociaux et aux émotions positives,
- La connaissance de soi en relation avec la connaissance des professions pour leurs contextes de réalisation et d'expression,
- L'évaluation des éventualités à venir relatives, conséquences d'un potentiel choix pris,
- Le maintien de la décision à long terme en relation avec ses anticipations.

Le consultant est encouragé à classer ces professions à l'intérieur de catégories plus spécifiques reflétant : - les croyances d'efficacité [...] ; - les attentes de résultat [...] ; - le manque complet d'intérêt [...] Les professions sont classées dans les sous-catégories croyances d'efficacité et attentes de résultat sont ensuite explorées du point de vue du réalisme des capacités et des perceptions de résultat. (Lent, 2008, p. 78)

Le consultant est amené à remplir la *Feuille de bilan inventaire* de Wheeler et Janis (1980, présentée par Blanchard & Soidet, 2013, p. 355). Il est demandé « expressément aux consultants d'envisager les conséquences positives et négatives [pour soi et autrui] liées à chacune des

options professionnelles qu'ils ont sérieusement envisagées » (Lent, 2008, p. 82). Cette grille d'analyse apparaît alors comme un outil de lecture heuristique de certains éléments du processus de construction des choix d'OSP, au travers des formes ou dimensions d'AR qu'elle propose de révéler, pour les poser au débat intersubjectif du conseil de cet accompagnement signifiant des processus individuels et sociaux en mesure de déterminer la construction de la décision d'OSP. Cette conceptualisation s'envisage alors initiatrice d'une auto-évaluation réflexive sur les « influences des contextes sociaux proches » qui apparaissent au sein de son modèle appliqué à l'analyse des choix (Annexe 14c), de manière à raisonner leur intégration. Ces influences qui s'expriment au travers des effets des construits d'attentes d'efficacité et de résultat du modèle caractérisent des dimensions de ces construits qui déterminent, toujours au sein de ce modèle, ceux des « choix d'objectifs » et des « choix d'actions » qui mènent l'apprenant-décideur à son futur « niveau atteint selon le domaine » (Bandura et al. 2009 ; Lent, 2008).

Ce modèle de prise de décision de Wheeler et Janis (1980) se définit comme « un processus actif par lequel les individus, par l'auto-appréciation de leurs propres activités et de leurs motivations, font face à des situations stressantes et réussissent à les maîtriser » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 352). Les autoperceptions relatives aux stratégies d'ajustement face à l'adversité (*coping* des décideurs, par exemple) sont relevées par Janis et Wheeler dans trois dimensions : le sens du problème, celui de leurs émotions, ainsi que celui du soutien social. Ils évaluent tout particulièrement les désaccords entre les intérêts et les aptitudes d'une part, et entre les intérêts et les valeurs, d'autre part. Ensuite, les désaccords sont relevés et servent de base d'échange et de travail. Lent souligne que les désaccords entre intérêts et valeurs doivent donner lieu, par exemple, à un travail sur les AR qui semblent non réalistes (Lent, 2008), et qui interagissent avec l'efficacité personnelle. Les représentations de soi, les objectifs que se fixent les individus ou leurs AR peuvent être évalués de façon erronée et conduire à l'intégration de stéréotypes de choix. En identifiant les oppositions ou les désaccords de la valuation personnelle des facteurs déterminants des objectifs scolaires et professionnels, cette fiche-inventaire permet un approfondissement de la réflexion individuelle et une prise de conscience plus claire des buts du décideur et de ses attentes (Lent, 2008). L'auto-évaluation réflexive de la valuation des interactions de ces sois-contextes futurs, à partir de ceux vécus, internalisés ou intégrés, permet d'enclencher un travail *méta* qui éclaire les raisons d'un choix initialement exprimé par le décideur. Les dimensions sociales intégrées aux déterminants individuels de la construction des choix et l'influence qu'elles ont sur les valeurs données par les décideurs aux

objectifs et comportements choisis pour construire leur avenir, sont ciblées par cette auto-analyse réflexive initiée par l'autrui accompagnateur au moyen de cet outil d'évaluation. Comme le montre l'annexe qui lui est dédiée, quatre points clés d'évaluation des conditions de construction des choix personnels d'OSP composent la fiche de bilan inventaire :

- Les considérations utilitaires en tant qu'avantages et inconvénients pour soi,
- Les considérations utilitaires en tant qu'avantages et inconvénients pour autrui,
- Les approbations et désapprobations de soi,
- Les approbations et désapprobations émanant d'autrui.

Ces dimensions se situent dans la droite ligne de l'approche conceptuelle des AR de deuxième niveau (ou AR2), classifiées par François au moyen du prisme de la RC appliquée à la relecture de la TSC originelle. L'utilité de la performance (ou de l'objectif) envisagée atteinte se voit déclinée selon deux dimensions différenciées, à la fois égo- (auto-) et allo- (hétéro-) centrées. Cette dialogique authérodéterminée et déterminante des processus s'inscrit comme une réponse à des questions clés de la recherche du champ de la psychologie de l'orientation, lorsque Guillon, Olry et Loarer (2013, p. 20) questionnent ainsi la recherche : « N'est-il pas opportun [...] de penser cette orientation sur un mode dialectique intégrant auto- et hétéro- orientation, sans séparer ces deux approches l'une de l'autre ? » La TSCOSP, au travers de cette forme d'entretiens qualitatifs qu'elle conduit et analyse, envisage plus fortes les probabilités que les individus construisent et réalisent leurs choix professionnels s'ils les perçoivent associés à des obstacles faibles et à des soutiens sociaux forts. Elle guide en ce sens le questionnement relatif aux dimensions du schème agentique et motivationnel de l'exercice de contrôle élargi de l'auto-efficacité qu'elle mobilise, et qui tend alors vers une interrogation contemporaine au service de l'OSP, de sa recherche comme de sa pratique : « Comment mobiliser les subjectivités intra- et interpersonnelles pour les mettre en question ? » (Guillon, Olry & Loarer, 2013, p. 29). En réponse,

la TSC suggère de ce fait qu'il est important que les interventions individuelles et collectives se focalisent sur la prise de conscience (clarification) et le renforcement du SEP actuel, sur une réflexion relative aux AR, sur les obstacles perçus dans la réalisation des projets et sur une recherche de soutiens sociaux (Lent et al., 2000, 2002). (Blanchard & Soidet, 2013, p. 348)

Et cet accompagnement à la prise de décision réinterroge les facteurs dits plus rationnels (ou plus objectifs), au profit de ceux plus signifiants (ou plus subjectifs) des situations. Car « ce sont des aspects [perception des soutiens sociaux et des obstacles] que l'on prend explicitement en compte lorsque l'on hésite entre deux options possibles et que l'on remplit une feuille de bilan inventaire » (Blanchard & Soidet, 2013, p. 347).

2.3 Le concept de prédiction du MI : entre *expectations* et *valuation* des comportements et des résultats

Comme le montre la figure de l'Annexe 21a, le MI des motivations (Fenouillet, 2016, p. 40) souligne les dimensions et les dynamiques du concept d'AR au moyen de leur intégration au travers du construit de prédiction. Au sein de cet « ensemble conceptuel de prédiction » (Fenouillet, 2016, p. 40), la « catégorie conceptuelle distinction expectation-valeur » (Fenouillet, 2016, p. 43 et p. 218) intègre la théorie de l'auto-efficacité. Cette dernière articule celle propre au SEP et celle propre aux AR (Bandura, 2007) au sein de son exercice de contrôle agentique et motivationnel de l'auto-efficacité, comme le montre la figure de l'Annexe 21b. Pour Fenouillet (2016), la régulation motivationnelle de la TSC originelle fonctionne selon les principes suivants :

- « L'individu va en permanence s'évaluer au travers de ses standards ... »
- « ... le fait de se rapprocher de ses standards va générer chez lui un système d'autorécompenses qui va se maintenir tant que le standard n'est pas atteint. »
- « ... la perception d'une différence entre la performance et le standard crée une insatisfaction qui va motiver un changement correctif de comportement ... »
- Et « ... Dès qu'un standard est atteint, le sujet va se fixer des standards plus élevés pour redynamiser cette autorégulation motivationnelle. ». (2016, p. 225)

Pour l'auteur : « Cette relation entre but, connaissance des performances et satisfaction nous permet de mieux comprendre les résultats... ». L'Annexe 24 présente le MI des motivations, annoté de manière à souligner les dimensions de la perspective conceptuelle des AR (ou *expectations-value* pour le modèle) au regard des approches mobilisées jusqu'alors. Il reprend et explicite de manière synthétique les dimensions et dynamiques des AR que la TSCCOSP envisage au sein de son modèle, et envisagées par le prisme de l'approche de la RC. Dans le courant des motivations, la démarche de Feather (1992, cité par Fenouillet, 2016) propose, elle aussi, de la même manière, d'envisager la détermination des décisions des individus de mettre en œuvre des conduites au moyen de ces déterminants que sont l'expectation et la valeur. Elles

sont considérées par Feather (1992) comme la synthèse cognitive des expériences des individus qui donnent leur signification aux interactions de ces derniers avec leurs environnements. L'Annexe 25 présente la représentation intégrée du modèle de l'*expectation-value* de Feather, selon Fenouillet (2013). « Ces structures ne sont pas abstraites mais chargées » (Fenouillet, 2023, para. 1), dans le sens d'une nature intersubjective de ces dimensions telle que l'envisage la TSC dans sa perspective de transaction modelante. Pour Feather et selon Fenouillet :

cette [la valeur] croyance [...] de ce qui doit-être [...] peut aussi être considérée comme une motivation [...] les valeurs sont construites sur une base normative qui implique une dimension bien/mal [...] affectent l'appréciation subjective que les personnes se font d'une situation, des activités et des résultats potentiels en fonction de la valence positive ou négative qu'ils leur affectent. (Fenouillet, 2023, para. 2)

Dans la droite ligne de l'opérationnalisation des AR proposées par la *Feuille du bilan inventaire* mobilisée en amont, les AR développent, aussi, dans cette perspective, une dimension normative et appréciative de la part des individus. Pour Feather (1992, cité par Fenouillet, 2023) et sur les traces de Bandura, les individus n'agissent pas uniquement déterminés par la valence ou l'attractivité des alternatives, de leurs événements ou de leurs résultats. Leurs croyances en ce qui peut être déclenché et ce qui ne peut pas l'être déterminent leurs actions. « Les croyances d'efficacité sont liées aux croyances personnelles, ce qui fait que les conséquences des performances attendues et les résultats sont souvent intriqués, il est parfois difficile de les distinguer à un niveau empirique. » (Fenouillet, 2023, para. 3) L'impossibilité perçue engendre une dévalorisation de l'objet et « ces croyances sont en relation avec les capacités de l'individu, les contraintes de l'environnement et les croyances concernant les relations moyen/fin (comment faire quoi) » (Fenouillet, 2016, p. 120).

Les croyances de l'individu concernant la possibilité de réaliser une activité en fonction de standards requis ne sont pas indépendantes de celles liées aux conséquences négatives et positives qui peuvent potentiellement faire suite à la réussite de l'action dans son ensemble. (Fenouillet, 2023, para. 3)

Pour Feather (1992), et au travers du MI de Fenouillet (2016), les interactions entre attentes et valeur du résultat déterminent la « décision-choix », ainsi que la « stratégie » d'objectifs et d'actions qui mène l'individu au « résultat ». « Pour lui [Feather], les valeurs sont à même d'initier des activités orientées par des buts, de peser sur le niveau d'effort investi dans ces

mêmes activités, d'influencer la persistance, notamment face à la présentation de possibilités alternatives. » (Fenouillet, 2016, p. 119).

3 L'Exercice de contrôle : entre différenciation, intégration et articulation des dimensions

La perspective interactionniste et fonctionnaliste de l'action motivée d'orientation souligne l'absence de valeur intrinsèque de l'objectif ou de la performance. C'est au travers du résultat attendu comme conséquence de l'atteinte de cette performance ou de cet objectif (pensé comme atteint au moyen d'un marqueur socialement défini) que cette valuation intersubjective prend forme. L'éclairage de cette différenciation entre les comportements efficaces à adopter et les conséquences utiles à récolter permet alors d'approcher plus finement les dynamiques motivationnelles de ce schème théorique de retranscription de l'action et ses articulations. Apparaît alors la fonction motivationnelle de la congruence des dimensions du schème agentique et causal de cet exercice de contrôle en contexte (notamment, d'OSP) : l'efficacité de comportements au service de résultats attendus. Reliée à la capacité de soi à adopter ces comportements pensés efficaces relativement aux contraintes ou caractéristiques d'un contexte à choisir pour s'orienter (se préserver comme se développer), cette congruence peut alors livrer tous ces effets motivationnels tout au long des contextes d'apprentissage-orientation d'un parcours de vie.

3.1 Entre sentiment et attentes, la perspective d'un référencement différencié

En mobilisant la TSC première dans le champ de l'OSP, la TSCOSP appliquée aux choix a éclairé la nécessité de s'intéresser aux attitudes déjà *ancrochées* au contexte-objet de la décision à prendre. L'interactionnisme et ses effets co-modelant, ou le transactionnisme en tant que pilier de l'approche théorique sociale et cognitive, a fait se centrer (logiquement) l'approche de la TSCOSP et son modèle appliqué au choix (TSCCOSP) sur le construit d'attentes. Ce construit apparaît alors comme un éclairage, au moyen de leur intégration, des deux dimensions essentielles à la compréhension de la construction des processus motivés d'orientation. En premier lieu, il permet de centrer l'approche sur le modelage des attitudes des individus par les caractéristiques d'un contexte à venir et de leurs effets attendus, différenciés de ceux perçus relatifs aux contextes, passés ou présents, de l'expérience vécue (en référence à cet

interactionnisme chargé qui décrit un environnement réactif responsable de l'adaptation du filtre cognitif de lecture des contextes par la personne). Concrètement, la capacité (perçue) de soi à adopter un comportement (perçu) efficace relativement aux caractéristiques du contexte occurrence du choix d'OSP apparaît incarnée par le construit d'*Attentes d'Efficacité* (AE). Enfin, *Attentes d'Efficacité* (AE) et *Attentes de Résultat* (AR) (en interaction) de la TSCOSP apparaissent en mesure de retranscrire, et donc d'éclairer, par l'intégration qu'elles proposent, les influences des contextes sociaux proches indiquées comme des déterminants (hétéro) majeurs des processus auto- (régulateurs et motivationnels) de construction des choix d'objectifs et d'actions qui mènent l'individu à un résultat désiré et attendu. Dans la perspective de cette médiation cognitive des influences sociales, la TSCOSP a initié l'instrumentalisation de ces attentes efficaces et de résultat (ou d'utilité), centrant notamment l'intérêt de ses analyses sur les dimensions normatives et affectives des utilités relevant des influences de soi et d'autrui. Jugements de soi et d'autrui attendus relatifs aux valeurs de l'utilité attendue, ou de valence des conséquences de l'atteinte probable d'un objectif-performance (de dimension hédonique et plus instrumentale ou eudémonique et plus développementale), ainsi qu'à l'efficacité des comportements attendue ou expectation probable de cet objectif-performance (reliée à la capacité de soi ou à celle de ses comportements à autoriser l'atteinte de la performance ou de l'objectif), sont décrits comme les dimensions des attentes mobilisées par ce modèle de l'OSP. Pour illustration de cette avancée théorique, les figures des Annexes 26a et 26b montrent le glissement de la conception première du SEP et des AR de l'auto-efficacité au sein de la TSC (indifféremment ancrées aux contextes expérientiels de la personne), à celle des attentes d'efficacité et de résultat de la TSCOSP (ancrées au contexte à venir occurrence du choix d'orientation). Elles mobilisent alors la capacité reconnue de modeler les attitudes du filtre cognitif de lecture des environnements de la personne. On peut observer que les construits SEP et AR qui relient les personnes et leurs environnements au moyen des effets de leurs comportements apparaissent conceptualisés sous les construits d'AE et d'AR, relativement à leur ancrage défini au contexte d'OSP à venir. Dans l'idée d'une complétude affinée, il conviendrait alors que les AE envisagées expriment à la fois les dimensions initiales des attitudes relatives à la capacité de soi, ainsi qu'à celles de ses comportements, et que les AR envisagées intègrent, pour les exprimer, les dimensions d'utilités épistémiques, affectives et normatives envisagées par les approches mobilisées, qu'elles relèvent de perspectives utilitaristes ou plus développementales.

3.2 Entre premier et deuxième niveau d'AR : l'éclairage d'une différenciation nécessaire

Le prisme de la RC de la théorie des représentations sociales de la compétence appliqué à l'auto-efficacité de la TSC permet d'éclairer l'importance des influences motivationnelles des dimensions du construit des AR. Initialement envisagées comme influencées par le sentiment de compétence, elles apparaissent au sein de ces travaux comme en mesure d'influencer la capacité perçue de soi à adopter un comportement (SEP). Par son instrumentalisation du construit d'AR, l'approche théorique et empirique de la RC éclaire et différencie deux dimensions d'AR (AR1 et AR2) qui autorisent une relecture motivationnelle plus fine de leurs effets respectifs et croisés. À partir de la nature et de la place donnée à la performance par la TSC au sein de son schème agentique de l'auto-efficacité, et dans le cadre des entretiens motivationnels d'orientation que la RC opère, elle distingue AR relatives à l'efficacité des comportements qui mènent à la performance (AR1 ou représentation de l'efficacité des moyens, REM) et AR relatives à l'utilité des conséquences de l'atteinte perçue effective (marquée) de l'objectif ou de la performance (AR2). En référence aux nombreux travaux sur la perspective motivationnelle du contrôle de l'acte-résultat, et à l'approche de la TSC qui envisage la performance (ou l'objectif) comme dénuée de valeur en soi (n'adoptant que la valeur que revêtent ses conséquences ou son résultat), cette dernière dimension (AR2) s'envisage aussi telles des attentes relatives au comportement qui mènent au résultat (post-performance atteinte). À partir de cette différenciation-intégration des construits à leur schème premier de l'auto-efficacité, la RC distingue les dynamiques motivationnelles de son exercice de manière différenciatrice, soulignant l'importance de considérer l'individu qui s'oriente motivé de manière distincte, en fonction qu'il se réfère à sa capacité d'adopter un comportement qu'il considère efficace, ou à l'efficacité de ces comportements à le mener à la performance, ou encore à la valeur qu'il donne à ces conséquences. Pour la RC, l'évaluation de ces dimensions d'efficacité et d'utilité des attentes relatives aux comportements et aux utilités s'opère relativement à soi et aux autrui de son environnement. De dimension hétéro- et égo-centrée, ces influences des comportements d'orientation opèrent leurs inférences motivationnelles au sein de cette méditation cognitive du social que le construit d'AR (et ses dimensions AR1 et AR2) est en mesure de retranscrire. Au regard des résultats qu'elle obtient, la RC soutient une opérationnalisation plus fine des AR, envisagée en mesure de retranscrire ce processus cognitif différencié qui s'opère en contexte, au profit des influences du social, de leur valeur et de leurs influences motivationnelles. Entre valence et expectation individuelles et sociales

(sociocognitive), la RC envisage l'exercice des influences motivationnelles de la TSC comme une articulation de celles du SEP (sous la forme d'attentes), des AR1 et des AR2 sur les conduites d'orientation, et entre elles. Pour illustration de cette avancée théorique, les figures des Annexes 26a et 26c montrent le glissement de la conception première des AR de l'auto-efficacité au sein de la TSC (indifféremment ancrée aux comportements qui mènent à la performance ou aux résultats) à celle des AR1 et AR2 différenciées par la RC au regard de leurs ancrages respectifs à l'efficacité des comportements à mener à la performance (REM) pour la première, et aux utilités des comportements ou des conséquences-résultat de l'atteinte de cette performance, pour la deuxième. On peut observer que les construits de SEP et d'AR qui relient les personnes et leurs environnements au moyen des effets de leurs comportements (interactions modelantes) apparaissent conceptualisés sous les construits de SEP, d'AR1 et d'AR2, relativement aux valeurs (sens, norme, émotion) qu'ils adoptent, et aux attentes de contrôle des interactions modelantes qu'ils permettent d'inférer.

3.3 Le schème de l'Exercice de contrôle de l'OSP : la perspective d'une instrumentalisation affinée

La capacité perçue à adopter un comportement (efficace) peut s'entendre telle la capacité d'un individu à maîtriser ce dernier en contexte (efforts, intensité, durée, techniques ou habiletés particulières qu'il demande). Le SEP peut être alors pensé tel un potentiel perçu détenu de compétence ou d'efficacité à permettre à un comportement de délivrer le sien, aidé des soutiens potentiels du contexte de déroulement de cette action, ou malgré les contraintes auxquelles il se voit confronté. Un Sentiment relatif à l'Efficacité Personnelle (SEP) peut alors s'entendre comme un Sentiment de Contrôle Personnel (SCP) d'un comportement donné. Ancré aux caractéristiques d'un contexte à venir, il s'exprime logiquement telles des Attentes de Contrôle Personnel (ACP) sur un comportement, ou encore des Attentes relatives à un niveau d'Efficacité Personnelle (AEP) de contrôle de ce comportement.

SEP et SCP d'un côté, comme AEP et ACP de l'autre, peuvent alors s'envisager équivalents. Le concept d'AEP est alors posé telle l'équivalence ancrée à un contexte à venir de celui de SEP, ancré aux contextes vécus (passés ou présents) de l'expérience. De la même manière, la capacité d'un comportement à mener un individu (capable de le contrôler) à une performance ou à un objectif s'entend comme le potentiel d'efficacité de ce comportement lors de sa mise en œuvre en contexte. En termes d'attentes, l'AR de premier niveau (AR1 ou REM),

ou Attente d'Efficacité du Comportement (AEC) correspond à l'Attente de Contrôle de la Performance ou de l'objectif (ACP). Les conceptualisations AR1, AEC ou ACP s'envisagent équivalentes et relatives à la représentation de l'efficacité des moyens ou de la méthode à amener l'individu à l'atteinte de la performance marquée ou de l'objectif qu'il s'attend à atteindre par la mise en œuvre de cette méthode ou de ce comportement (qu'il se sent d'adopter, relativement aux caractéristiques d'un contexte à choisir donné). AEP et AEC s'envisagent alors telles les dimensions qui composent les Attentes d'Efficacités (AE).

De la même manière, mais à propos de l'Utilité, l'AR2 peut s'envisager telle l'Attente d'Utilité d'un Résultat (AUR), ou d'un comportement si l'on considère l'absence intrinsèque de valeur d'un objectif-performance (ou encore l'incarnation de la valeur de cet objectif-performance dans celle du résultat-conséquences qui découle de son atteinte). L'AUR peut alors s'entendre comme le contrôle des rétroactions de l'environnement perçues par le décideur, ou encore le contrôle de l'image qu'il donne de son soi au moyen, à l'origine, de sa propre action. AUR et AR2 peuvent s'envisager alors équivalentes et relatives à la représentation de l'Utilité d'un Résultat conséquence d'une performance atteinte, pour sa dimension d'expectation de l'objet résultat. Enfin, lorsque l'on envisage que la dimension de valence se distingue en termes d'influences motivationnelles de celle d'expectation (un individu pouvant se trouver motivé distinctement selon qu'il affectionne ou estime ce qu'il a de grandes chances d'obtenir par l'atteinte d'une performance), il y a lieu d'envisager une dimension d'Attente d'Utilité (du Résultat) Personnelle (AUP ou AURP). Elle incarne la dimension de valeur (inter-)individuelle accordée par le décideur à la dimension d'Utilité (valence). AUP (ou AURP) et AUC (ou AURC) peuvent s'envisager alors telles les dimensions qui composent les Attentes d'Utilité (du Résultat), (AU ou AUR). L'Annexe 26d illustre ce glissement conceptuel et propositionnel posé aujourd'hui au sein de cette étude. Elle montre la représentation synthétique de l'intégration de l'exercice de contrôle de l'OSP et de ses construits au principe de la causalité triadique réciproque de la TSC. On peut observer la place de ces Attentes d'Efficacité et d'Utilité reliées à la Personne et reliées aux Comportements, et ancrées aux caractéristiques d'un Environnement à venir d'orientation.

4 L'exercice de contrôle agentique de l'OSP au travers de son jugement vicariant orientant

Les dernières approches de la psychologie des motivations relatives à l'autodétermination de la TSC, des *expectations-value* ou encore du contrôle (Bandura, 2007 ; Bandura et al., 2009 ; Fenouillet, 2016 ; Lent, 2008 ; Reeve, 2017), comme celle de l'accompagnement et du conseil de l'OSP (Blanchard & Soidet, 2018 ; Chartier, 2020 ; Olry et al., 2013) identifient les attentes et leurs inférences intentionnelles comme les attitudes déterminantes des processus de construction des choix motivés en contexte d'apprentissage-orientation. Elles amènent les individus à envisager et adopter des stratégies décisionnelles et d'actions qui leur permettent d'atteindre un résultat au sein d'un domaine d'intérêt choisi d'activités. Les résultats des études menées par la TSCOSP posent le construit d'attentes comme en mesure de retranscrire ce processus d'orientation décisionnel et multidimensionnel, (versus le sentiment unidimensionnel tourné, à l'origine, et au sein de ses multiples contributions qui le mobilisent, vers la compétence et la performance individuelle). Le glissement conceptuel du sentiment aux attentes relatives à l'efficacité, sur le modèle de celles relatives à l'utilité du résultat, mérite cependant une complétude explicative plus fine en mesure d'exprimer cette transition cognitive qui s'opère en contexte, et donc à retranscrire conceptuellement. À partir de la mobilisation de l'exercice de contrôle agentique originel de la TSC, cette transition révèle cette composition duale opérante de ces attitudes agissantes, à la fois *produit* de l'expérience (sentiment) et *producteur* de cette dernière (attentes). Et c'est la projection intentionnelle inférentielle et prédictive d'attentes, ancrée aux caractéristiques d'un contexte d'orientation occurrence de la décision à construire, qui opère ses inférences sur les conduites à venir au moyen de ses dynamiques motivationnelles différenciées. Dans cette perspective globale des approches psychologiques, sociocognitives et motivationnelles des processus d'orientation de soi en contexte et pour la vie, ce construit d'attentes concentre les intérêts relatifs à ses dimensions, comme à ses dynamiques. La différenciation des premières (ses dimensions ou attributs de nature conceptuelle) se retrouve au service de l'éclairage des secondes (ses dynamiques ou effets motivationnels) et de leur articulation.

4.1 La dynamique du jugement vicariant de l'exercice de contrôle : une complétude intégrative

Les figures des Annexes 27a, b et c illustrent la relecture propositionnelle des construits du schème fonctionnaliste de l'auto-efficacité puis de l'exercice de contrôle de la TSC et de leur articulation conceptuelle à l'origine issue de l'approche du contrôle de l'acte-résultat par le comportement (Bandura, 2007 ; Reeve, 2017 ; Rotter, 1965 ; Skinner, 1995). Ces schématisations et leurs conceptualisations expriment sous la forme d'une complétude théorique propositionnelle de l'approche de la TSCOSP appliquée à l'analyse de la construction du choix d'orientation, les dimensions du filtre cognitif dual d'attitudes mobilisées par la dynamique du jugement vicariant de l'exercice de contrôle de l'OSP envisagé par cette étude. Le jugement vicariant orientant, explicité, devient alors la colonne vertébrale de l'exercice de contrôle de l'OSP et explicite l'articulation des dimensions et des dynamiques envisagées au sein de cette transition sociale et cognitive d'adaptation-développement, telle l'orientation du soi qui s'opère en contexte au moyen du potentiel envisagé de ces interactions soi-contexte à venir. La lecture de la TSC originelle qui proposait d'envisager SEP d'un côté, et AR1 et AR2 de l'autre (à l'image de ses théories distinctes du SEP et des AR qu'elle articule au sein de l'auto-efficacité agentique première), apparaît relue au prisme des psychologies des motivations et de l'orientation comme positionnant, en quelque sorte, d'un côté les AE (relatives au soi et à ses comportements) et de l'autre les AU (relatives au résultat ou au comportement-conséquence).

L'Annexe 27a envisage la première dimension différenciée des attitudes du filtre cognitif dual ou celle *produit* des comportements (issue des jugements de l'expérientiel vécu et *producteurs* d'attitudes). Elles apparaissent éclairées sous la forme de sentiments (tel le SEP) et incarnent les croyances acquises à partir des jugements de valeur portés sur les interactions soi-contextes passés et présents de l'expérience vécue, conscientisés, internalisés par la personne et intégrés à son soi. Concrètement, sentiment d'auto-efficacité global ou sentiment de compétence, SEP, AR1 et AR2 en tant que dimensions originelles de la TSC, deviennent respectivement, au moyen de l'éclairage autorisé par les approches mobilisées : SC (Sentiment de Contrôle plus global de l'exercice), SEP (Sentiment d'Efficacité Personnelle), SEC (Sentiment de l'Efficacité du Comportement) et SUR (Sentiment d'Utilité du Résultat), tous ancrés au contexte de l'expérience vécue, passée ou présente.

L'Annexe 27b envisage la deuxième dimension différenciée d'attitudes du filtre cognitif dual ou celle *producteur* de comportements (issue des jugements intentionnels *ancrochés* à l'expérientiel attendu déterminé par les caractéristiques du contexte à venir). Elles apparaissent éclairées sous la forme d'attentes et incarnent les croyances inférentielles productrices de jugements de valeur portés sur le potentiel attendu des interactions soi-contexte à venir et déterminent des conduites futures de l'apprenant-décideur. Concrètement, le sentiment d'auto-efficacité ou de compétence plus global relié à un domaine, SEP, AR1 et AR2 en tant que dimensions originelles de la TSC, deviennent respectivement, au moyen de l'éclairage autorisé par les approches sociales et cognitives mobilisées, et au sein de l'exercice de contrôle de l'OSP : AC (Attentes de Contrôle plus globales de l'exercice), AEP (Attentes d'Efficacité Personnelle), AEC (Attentes d'Efficacité des Comportements), AURP ou AUP (Attentes d'Utilité *du Résultat* Personnelle) et AURC ou AUC (Attentes d'Utilité *du Résultat* du Comportement). Ces dernières attentes relevant de l'évaluation personnelle (valuation subjective) de la valeur qu'un résultat peut avoir pour soi. Comme l'illustre la figure de l'Annexe 27c, cette perspective théorique et conceptuelle affinée permet de souligner la place donnée au jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP, au sein de cette transition sociocognitive et motivationnelle d'orientation (d'adaptation-développement) de soi en contexte, et tout au long d'un parcours de vie. Mobilisé par les apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation pour construire leur choix d'OSP, il laisse entrevoir la possibilité d'éclairer les dimensions conceptuelles des attentes qui influencent ces processus sociocognitifs, au moyen de leurs dynamiques motivationnelles soulignées comme différenciées et congruentes.

4.2 Le jugement vicariant : une complétude analytique des approches sociales, cognitives et motivationnelles de l'OSP

La figure de l'Annexe 28 reprend le modèle de la TSCOSP appliqué aux choix, complétée des indications nécessaires au positionnement de l'approche envisagée de la relecture des environnements au prisme de la dynamique du jugement vicariant de l'exercice de contrôle explicité. Entre expériences d'apprentissage (vert) et inférences intersubjectives des attentes d'efficacité et de résultat (bleu), le positionnement du filtre cognitif dual d'attitudes (constructives et influentes) et de ses dynamiques motivationnelles (versus volitionnelles) s'avère précisé (violet). Le modèle expose enfin la capacité intégrative du construit d'attentes mobilisé (AE et AR) et leurs influences sur les choix stratégiques d'objectifs et d'actions

(rouge). Le jugement vicariant de l'exercice de contrôle motivationnel d'orientation intègre, et incarne au moyen des AR, cette médiation cognitive individuelle des influences sociales proches du contexte d'apprentissage-orientation sur la construction des choix d'orientation, révélant alors l'authérodétermination, ou l'authérorégulation du processus observé, aujourd'hui retranscrit.

Pour Danvers (2009), l'éducation qualifiée aujourd'hui de positive, c'est-à-dire motivée par son soutien stratégique à l'adaptation-développement autonome, compétent et intégratif de soi à son environnement, passe par l'éclairage des critères internes qui donnent sens pour soi, ainsi que pour autrui, à des valeurs dans lesquelles l'individu et ces autrui se reconnaissent. Dans cette perspective, l'accompagnement d'une OSP positive s'envisage telle

une aide à apporter à l'individu pour lui permettre de se déterminer [...] dont le principe qui fonde ses actions est celui du développement de l'autonomie de l'individu : c'est la personne concernée qui effectue ses propres choix ; l'aide qui lui est apportée lui permet de prendre des décisions plus réfléchies. (Guichard, Forner & Danvers, 2009, p. 10)

De quelque nature qu'il soit (accompagnement volontaire ou répondant à une demande), la psychologie de l'OSP souligne « le rôle majeur de l'environnement dans lequel se déploient les conduites d'orientation » (Olry-Louis et al., 2015, p. 27). Cette perspective permet d'intégrer à l'analyse réflexive l'idée que : « les solutions aux limitations d'aspirations et de parcours professionnels nécessitent des remèdes à la fois individuels et sociaux » (Bandura, 2007, p. 651). Dès lors, il s'agit de s'interroger sur ce comment *faire parler* ces autrui en soi qui jugent le potentiel de ce soi-contexte à venir, et notamment au travers des AR visées par les approches mobilisées au travers de cette étude.

Certaines recherches récentes en accord avec les hypothèses de la TSCCC sur l'importance des influences contextuelles et culturelles suggèrent aussi que les centres d'intérêt jouent un rôle moindre dans le processus de choix. Les centres d'intérêt semblent largement écartés en faveur de l'auto-efficacité et des influences familiales en ce qui a trait à la prédiction des choix liés à la carrière. (Bandura et al., 2009, pp. 77-78)

Face à des intérêts professionnels qui prédisent les choix, mais pas toujours, selon Lent (2008), la TSCCC montre que les attentes d'efficacité et les AR font que les apprenants transforment ces intérêts en « choix d'objectifs » et en « choix d'actions » stratégiques, car ils s'attendent à ce qu'ils les mènent à un « niveau atteint selon un domaine » (Annexe 28). Le MI des

motivations (Fenouillet, 2016) annoté (Annexe 29) expose l'intégration du jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP envisagé, en lieu et place de la dialectique motivationnelle de ses construits *prédiction* (attentes) et *motif secondaire* (valeur, sentiment). Apparaissent précisées (en rouge) des dimensions de construits et de leurs dynamiques, sur les principes de l'authérodétermination élaborée des motivations. Le prisme propositionnel de l'exercice de contrôle de l'OSP et de son jugement vicariant orientant qu'il articule, se retrouvent ici retranscrits et transposés au sein d'une perspective motivationnelle venant, en parallèle, soutenir et renforcer l'approche propositionnelle envisagée et proposée aujourd'hui par cette étude.

Précision de la problématique et définition des hypothèses opérationnelles au prisme de l'ancrage théorique

En tant que point d'étape de cette première partie, et en prolongement du propos introductif, problématiques et hypothèses peuvent maintenant être affinées au prisme de l'ancrage théorique opéré. Dans une perspective duale, ce point d'étape articule, tout d'abord, pour les préciser, les intérêts à la fois sociaux et scientifiques qui sont à l'origine de ce travail de recherche. Sont ensuite définies, au prisme des avancements conceptuels envisagés, les hypothèses opérationnelles. Le travail sur l'analyse de la méthode et des résultats mené ensuite, devrait permettre à cette étude de répondre aux hypothèses opérationnelles, au service des conclusions à apporter à celles scientifiques ou de recherche.

1 La volonté de répondre à une problématique sociale

Comme évoqué en introduction, se situe en arrière-plan de l'intérêt scientifique premier visé par toute recherche doctorale, la volonté d'apporter des réponses à une problématique sociale plus vaste. Issue de l'expérience professionnelle et sociale de terrain du chercheur de cette étude (praticien et citoyen), elle est aussi à l'origine de la démarche et questionne en permanence l'intérêt des travaux engagés. Cette recherche de thèse s'inscrit donc logiquement et légitimement dans cette perspective duale. Elle suit les traces d'une précédente recherche *masterante* initiée, à l'époque, par la pratique éducative et formative d'un enseignant professeur principal et coordonnateur en charge d'accompagner l'orientation d'une population d'apprenants des voies professionnelle et technologique de l'enseignement agricole du MASA. Les conduites d'orientation observées durant ces nombreuses années d'accompagnement à la construction des choix d'OSP de cette population en contexte ont été à l'origine d'un questionnement récurrent sur les pratiques et méthodes proposées par l'institution pour accompagner ces jeunes, et, en retour, mises en œuvre au quotidien et en contexte par ses

acteurs. Observant des confrontations itératives à des problématiques qui l'étaient tout autant, et qui relevaient plus souvent du domaine psychologique et social (relatives au soi individuel et social des individus, à son ancrage comme à son développement) que du domaine scientifique et technique, l'envie et le besoin de se référer à la pensée scientifique inspirante des institutions et de leurs directives sont nés. L'idée d'influencer la mise en œuvre de ces dispositifs pour les positionner de manière encore plus saillante au service de l'orientation de cette population et de son accompagnement, à partir d'un accès privilégié aux dernières connaissances et avancées scientifiques de la recherche, notamment en OSP, a sous-tendu et sous-tend encore le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance de ce flux intra-individuel à l'origine de cette conduite d'expertise et de recherche initiatrice de cette démarche d'études et de ce travail doctoral.

Aujourd'hui, ces intérêts questionnent la pratique de la mesure de l'approche quantitative au travers de la perspective de l'utilisation d'une échelle de mesure d'attitudes en contexte éducatif. Dans l'idée d'apporter des réponses à cette problématique plus générale et finalement duale, de dimension scientifique (l'obtention de résultats en mesure de soutenir modèles, discours et conclusions de la recherche) et sociale (sans laquelle la première ne vaudrait pas une heure de peine), ce type d'échelles de mesure peut être envisagé, aussi, comme un révélateur éclairant de ces attitudes produits et productrices de l'expérience visées par cette étude. Outil de l'approche quantitative à l'origine de la production de résultats scientifiques pour la recherche, en mesure de soutenir les conceptualisations théoriques hypothéquées des modèles, l'échelle de mesure est envisagée au sein des démarches nouvelles d'accompagnement et de conseil à l'OSP actualisées aujourd'hui, comme un objet initiateur de l'auto-évaluation réflexive visée par les dernières directives insitutionnelles relatives à la mise en œuvre du droit à l'orientation tout au long de la vie (Éduscol, 2022, MEN). S'inscrivant au sein d'une démarche scientifique quantitative pour ce qui relève de sa validation-construction soutenante de l'approche théorique qui l'a opérationnalisée (conceptualisée comme instrumentée), cet outil s'envisage aussi comme potentiellement initiateur de cette autoréflexion *méta*, toujours objet d'intérêt de la recherche scientifique plus qualitative de la psychologie de l'OSP. Soulignés à la fois comme une pratique de recherche à laquelle il serait bon que ce champ psychologique souscrive pour affiner la compréhension des processus d'orientation qu'il étudie (Chartier, 2022), ainsi qu'utile en pratique à l'expression des subjectivités des populations les moins initiées à cet exercice déterminant des choix d'OSP, les outils d'auto-évaluation telle que l'ÉMAR, s'envisagent aujourd'hui comme une des réponses

potentiellement heuristiques face aux problématiques partagées par les chercheurs et les praticiens de l'OSP.

2 L'intérêt premier de la problématique scientifique

Comme explicité, les déterminants visés par cette étude sont élaborés et exercent leurs effets à un niveau (intra)individuel, celui de la décision cognito-motivationnelle. Cependant, ils se construisent au sein d'un contexte social qui exerce des influences majeures sur ce processus d'élaboration, au travers des intersubjectivités agissantes (Chartier, 2022). Dans une perspective d'étude co-constructiviste issue de la psychologie sociale et cognitive appliquée à l'OSP (Bandura et al., 2009 ; Lent, 2008), l'exercice de contrôle de la TSC (Bandura, 2007) s'avère être une mobilisation heuristique pour relire et éclairer les processus d'élaboration de la décision d'orientation et du choix de carrière, notamment pour ceux des adolescents qui évoluent en contextes scolaires et professionnels (Bandura et al., 2009 ; Guyon et al., 2013). Ce modèle appliqué au choix d'OSP met en avant les dimensions et les dynamiques du construit d'AR. Ce dernier est identifié et décrit comme en mesure d'éclairer et de retranscrire les effets de ces attentes (efficacité et résultat) sur les choix d'objectifs et d'actions stratégiques opérés en contexte d'apprentissage-orientation, et qui mènent les individus vers le résultat finalement atteint au sein d'un domaine scolaire et professionnel donné de formation. Au travers de sa mobilisation, c'est tout d'abord la capacité de ce construit à retranscrire l'intégration des influences sociales des contextes proches opérée par le décideur pour construire son choix d'OSP en contexte qui est éclairée. L'approche affinée de la TSC appliquée à l'OSP (ou TSCOSP et TSCCOSP) permet aussi d'identifier la puissance inférentielle des attentes d'efficacité et de résultat construites cognitivement sur la base des sentiments élaborés au cours des expériences vécues au sein d'un domaine donné de formation et de compétence. Cette attitude prédictive a trait à l'efficacité personnelle, mais aussi aux attentes d'efficacité des comportements à adopter pour accéder à un résultat au sein de ce domaine, ainsi qu'aux conséquences qui découlent de cette réussite envisagée. Au sein des théories sociocognitives qui manipulent le concept de soi, Deplace (2008) montre que les SP qui deviennent attendus, les SA, relativement au positionnement sociobiographique et à la perspective socioprofessionnelle contextuelle qu'ils articulent, motivent les choix d'action des individus,

leur orientation, leur déclenchement, leur intensité comme leur persistance en contextes, et tout au long d'un parcours de vie.

En parallèle, l'OSP est aujourd'hui perçue comme un processus dual de préservation et d'expansion (Danvers, 2009) d'un soi social plus large, au travers de l'activation de sa dimension professionnelle intégrative de multiples valeurs personnelles et identitaires. Dans cette perspective d'adaptation-développement du soi en contexte et tout au long de la vie, qui s'éloigne chaque jour un peu plus de la problématique adéquationniste d'un métier fait pour soi ou d'un soi-métier (Guillon et al., 2013), ce processus est décrit comme sensible au niveau de certitudes (d'attentes) que l'individu peut inférer sur ses interactions à venir. Au travers de ces dernières, attendues efficaces et utiles, c'est le potentiel attendu d'un contexte d'orientation à autoriser l'individu à exploiter le sien qui influence (déclenche, oriente, intensifie ou entretient) ce processus de construction de soi. Au travers de l'éclairage proposé par les travaux menés par l'approche de RC (François, 2005) sur le construit d'AR de la TSC, et notamment lorsque ces dernières sont étudiées dans le champ de l'accompagnement à l'orientation (entretiens motivationnels d'orientation), ces AR s'avèrent disposer de dynamiques relevant de registres différenciés. Et cette différenciation de ces dimensions s'avère soulignée, pour l'heure, et selon l'auteur, insuffisamment explicitée relativement à l'importance des effets observés et à prendre en compte de ces dimensions lorsqu'elles sont mobilisées dans le champ de l'OSP. Les dimensions d'AR1 (ou REM reliées à la capacité des moyens employés) et d'AR2 (reliées au résultat-conséquence de l'atteinte d'une performance ou d'un objectif *valué* au travers de ce résultat) ne disposent pas des mêmes ressorts motivationnels.

Pour la motivation, les AR intègrent le construit de prédiction du MI des motivations (Fenouillet, 2016), mobilisé pour intégrer les théories motivationnelles qui se réfèrent au courant des *expectations-value*. Au sein d'une boucle de régulation motivationnelle et volitionnelle de l'action, les effets des attentes relatives aux comportements et aux résultats (motivationnels et volitionnels) apparaissent différenciés. Au travers de l'importance donnée dernièrement par la motivation (Fenouillet 2016) à la valeur de l'expectation, à celle du résultat et à celle de l'articulation de leurs effets (cognitifs, affectifs et conatifs), le courant des motivations engage les approches qui les mobilisent à pousser plus loin l'expertise de ce construit. Dans cette idée, et au sein du courant de la TAD, Heutte (2019) explicite le rôle que les résultats des recherches menées en contexte éducatif (contraint et autonomisant) donnent à la régulation de type intégré. Les jugements égo- (auto-) et allo- (hétéro-) centrés des

comportements (efficaces) et des objectifs (utiles) s'avèrent alors éclairés comme les déterminants saillants des conduites observées au sein de ce type de contexte. Par cette approche, il identifie ce qui peut être entendu aujourd'hui comme une double congruence motivationnelle, déterminée à la fois par celle reliant les jugements de soi et autrui, et par celle reliant les objets sur lesquels portent ces jugements, les objectifs et les comportements qui les servent. Or, si SEP et motivations disposent de très nombreux outils contextuels (ou de référencements plus situationnels ou plus globaux pour les motivations), les approches qui ont mobilisé les AR n'ont pas donné lieu à l'élaboration et à la construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes, permettant d'évaluer et de retranscrire quantitativement les effets de ce construit et de ses dimensions sur les conduites observées ou autorapportées. Caractérisées uniquement au sein d'approches plus qualitatives de l'OSP, notamment par celle de la TSCOSP, les AR évoluent, en quelque sorte, dans une forme de *vide quantitativ* scientifique, relativement aux innombrables caractérisations du SEP proposées par la recherche, alors que ces deux conceptualisations théoriques composent l'exercice de l'auto-efficacité ou de contrôle de la TSC originelle. Le champ de recherche des motivations a permis de donner naissance à des travaux relatifs aux *expectations-value* (Bourgeois, 2009, par exemple), qui ont autorisé la caractérisation des attributs et des mesures d'effets des dimensions de ces construits. Mais comme cette étude le référence au sein de sa partie dédiée à l'instrumentation de l'outil ÉMAR, les dimensions des *expectations-value* ne sont pas conceptualisées de la même manière au sein de ces approches, que ne le fait Bandura (2007) dans sa perspective conceptuelle originelle de la TSC.

Au prisme de son ancrage théorique, cette approche dispose à ce stade d'un éclairage conceptuel affiné des attributs de ce construit d'AR, envisagé telle une complétude des travaux qui mobilisent la TSC au service de la relecture des processus de l'OSP. Cette poursuite des travaux s'exprime maintenant au sein d'un exercice de contrôle motivationnel de l'OSP redéfini, et au moyen de son jugement vicariant orientant en mesure d'articuler les AR, leurs attributs conceptuels et leurs effets. Dans cette perspective, ces AR s'incarnent dans les dimensions mobilisées et reprécisées d'AE et d'AU, qui reprennent celles envisagées initialement par la TSCOSP au travers de son modèle de la TSCCOSP sous les construits d'AE et d'AR. Affinées, leurs sous-dimensions apparaissent alors différenciées sous les formes distinctes d'AEP et AEC (pour les AE), ainsi que d'AUP et AUC (pour les AU). Pour l'heure, ces dimensions explicitées nourrissent des attentes d'évaluation et de caractérisation de leurs

effets sur les choix d'orientation, soulignés comme différenciés par les approches mobilisées au sein de cet ancrage théorique.

3 Définition des hypothèses opérationnelles

Pour rappel, la problématique scientifique générale ou la question de recherche de cette étude s'énonce ainsi : *Dans quelle mesure les influences des contextes sociaux proches des apprenants déterminent-elles les processus décisionnels individuels de leur OSP ?* Les avancées scientifiques mobilisées au sein de l'ancrage théorique mené invitent à questionner à nouveau cet objet premier d'intérêt scientifique pour le préciser. Relative au construit d'AR identifié par la recherche comme en mesure d'intégrer (pour les éclairer) les influences des contextes proches, la problématique scientifique d'étude relative au construit d'AR s'énonce alors ainsi : *Dans quelle mesure les dimensions du construit d'AR influencent-elles les choix d'orientation exprimés par les apprenants en contexte d'OSP ?*

Comme évoqué en introduction et développé au sein de la partie méthodologique de ce travail, la fatigue cognitive d'une passation d'un questionnaire trop long est identifiée comme un biais majeur d'étude (Roussel & Wacheux, 2005). Sur le plan opérationnel, cette contrainte amène cette étude à envisager construire et valider une échelle des AR par étapes, si elle souhaite conserver un niveau suffisant de scientificité des résultats obtenus. En conséquence, l'évaluation des dimensions des AR et de leurs impacts envisagés sur les choix d'orientation vise donc la dimension autodéterminée du processus. Concrètement, et comme le montrent les Annexes 35 et 36 qui seront explicitées au sein de l'instrumentation à venir, ce sont les dimensions autodéterminées des attributs d'AEP, d'AEC, d'AUP et d'AUC qui seront l'objet du processus de construction-validation de l'ÉMAR au sein de cette étude doctorale. La problématique scientifique d'étude affinée et circonscrite aux dimensions autodéterminées du construit d'AR et à leur articulation opérée au travers du prisme du jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP peut alors s'énoncer ainsi : *Dans quelle mesure les dimensions autodéterminées du construit d'AR exercent-elles leurs influences sur les choix d'orientation exprimés par les apprenants en contexte d'OSP et entre elles ?*

3.1 Définition des hypothèses opérationnelles H0-1.1 et H0-1.2

Pour rappel, la première hypothèse scientifique s'intéresse à la démarche de construction-validation de l'ÉMAR, et elle s'énonce ainsi : ***L'ÉMAR ne permet pas de chevaucher-retranscrire les attentes de résultat des apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation de façon fidèle et valide.*** Au sein de cette étude, et comme apposé lors de l'introduction, elle sera identifiée sous le sigle H0-1, en référence à la démarche scientifique de falsification des hypothèses définie dans le cadre d'une méthode hypothético-déductive de recherche. De cette hypothèse scientifique découlent deux hypothèses opérationnelles qui ont trait à la qualité de retranscription visée de l'outil. L'hypothèse opérationnelle H0-1.1 relative à l'identification-caractérisation conceptuelle envisagée des dimensions d'attentes opérationnalisées au travers de l'ÉMAR, et qui peut s'énoncer ainsi : ***Les attentes de résultat d'une population en contexte d'OSP ne s'expriment pas au travers de la structure conceptuelle envisagée de l'exercice de contrôle de l'OSP.*** L'hypothèse opérationnelle H0-1.2 relative à la scientificité de l'échelle de mesure d'attitudes envisagée, et qui peut s'énoncer ainsi : ***L'ÉMAR ne dispose pas d'une structure factorielle suffisamment valide et fidèle pour chevaucher et révéler les attentes de contrôle d'une population en contexte d'OSP.***

3.2 Définition des hypothèses opérationnelles H0-2.1 et H0-2.2

Pour rappel, la deuxième hypothèse scientifique indiquée H0-2, selon la référence indiquée, et relative aux influences des dimensions autodéterminées du construit d'AR s'énonce ainsi : ***L'ÉMAR ne permet pas de montrer que les attentes de résultat exprimées par les apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation et évaluées par l'ÉMAR exercent leurs influences sur la construction des choix d'OSP de cette population et entre elles.*** De cette dernière découlent deux hypothèses opérationnelles qui ont trait à ces influences envisagées. L'hypothèse opérationnelle H0-2.1 relative aux influences des dimensions autodéterminées du construit d'AR sur les choix d'OSP exprimés, et qui peut s'énoncer ainsi : ***« Pas d'effet » entre les dimensions du construit d'AR de l'exercice de contrôle évaluées par l'ÉMAR et les choix d'OSP exprimés par la population en contexte.*** L'hypothèse opérationnelle H0-2.2 relative aux différences exprimées et les influences

mesurées entre les dimensions autodéterminées du construit d'AR, et qui s'énonce ainsi : « ***Pas d'effet-pas de différence*** » entre les dimensions du construit d'AR de l'exercice de contrôle de l'OSP.

Partie B

**Méthodologie de
l'opérationnalisation, création
et exploration des données, et
analyse descriptive des
résultats**

Chapitre 4 Le paradigme de Churchill : un cadre méthodologique de création des données

Au travers de la variance statistique inexpliquée mesurée, ou de la latence des dimensions conceptuelles recherchées au sein des données récoltées, la démarche quantitative en sciences humaines embrasse cette problématique relative à la capacité de la théorie élaborée à parler le plus justement possible du terrain, et à ce dernier à exemplifier explicitement cette conceptualisation déductive élaborée. La variance (partagée), penchant statistique de ce chevauchement recherché entre réalité observée et représentation conceptuelle, s'entend telle la dispersion des valeurs d'une distribution de données récoltées, où variables et effectifs forment la distribution issue d'un échantillon enquêté. Cette variance des valeurs mesurées d'une variable (ou de dispersion d'une distribution de données) est utilisée en statistique pour indiquer, en fonction de sa quantité partagée avec celle d'une autre variable, les liens (différences) ou effets (corrélatifs) entre ces deux variables. Elle permet d'accéder à une compréhension plus fine de la réalité, par les liens entre construits élaborés qu'elle révèle, confirme ou infirme, au travers des significativités des résultats que les analyses statistiques apposées induisent. Le terme de *latence* est utilisé en statistique des sciences humaines pour exprimer les dimensions d'un concept théorique que l'on ne peut pas mesurer directement dans la réalité, et qui pourtant s'y trouve et y opère des effets. Sa mesure demande de passer alors par le regroupement de plusieurs variables qui, elles, s'avèrent mesurables du fait de leurs manifestations directement observables sur le terrain ou à un moment et au sein d'un contexte, tous deux donnés (Lazarsfeld, 1950 ; Roussel & Wacheux, 2005).

En intégrant le principe du paradigme de Churchill (1979) et de ses adaptations méthodologiques heuristiques établies au gré des résultats scientifiques issus des travaux de ses principaux contributeurs (Pupier, 2013 ; Roussel & Wacheux, 2005), cette étude doctorale s'inscrit dans une démarche méthodologique qui identifie et articule de manière réflexive les étapes de ces phases plus descendantes ou plus déductives de la création de données, ainsi que celles plus ascendantes ou plus inductives de la réduction de ces dernières. Au service de la validation-construction scientifique des échelles de mesure d'attitudes, les étapes de création et de réduction de données posent conjointement au travers de leur articulation méthodologique de recherche la justesse du chevauchement des modèles conceptuels et de leurs schèmes avec l'articulation réelle de l'action observée, telle une réponse aux problématiques posées par la recherche d'approche quantitative en sciences humaines. Au travers de son approche méthodologique réflexive, cette étude souscrit à l'idée toute scientifique d'une *réversibilité* théorie-terrain *majorante* (en référence à Piaget 1964), qui, sans conflit cognitif majeur d'explication et de compréhension, envisage la réflexivité sur la méthode telle une approche qualitative de la

démarche quantitative en sciences humaines, au service des avancées de la psychologie sociale de l'éducation, de la formation et de l'orientation.

1 La confrontation méthodologique de la théorie au terrain au prisme du cadre méthodo-réflexif du Paradigme de Churchill (1979)

Au sein du cadre paradigmatique de Churchill (1979), l'opérationnalisation d'une recherche d'approche quantitative consiste en un travail réflexif (intersubjectif) de déduction d'items ou de groupes (pool) d'items en mesure d'évaluer et de transcrire par la mesure de variables, les dimensions conceptuelles proposées par l'approche théorique mobilisée en amont. La réduction revient quant à elle à la mobilisation de la statistique et de ses outils (analyse en composantes principales ou factorielles, par exemple) afin de révéler des facteurs latents (non mesurables mais conceptuellement signifiants) avec lesquels les variables manifestes mesurées entretiennent des rapports de proximités (corrélations, communautés). Cette présentation de la pratique quantitative de recherche peut apparaître quelque peu clivante, entre une phase plus déductive de l'opérationnalisation et une phase plus inductive de la réduction. Pour autant, la catégorisation réductrice permet souvent d'éclairer momentanément le principe, ou l'idée, même si les allers-retours entre le terrain et la théorie s'immiscent bien au-delà de cette présentation synthétique. Pour Vautier (2015), les outils de la statistique restent des artéfacts issus de la pratique sociale. L'approche qualifiée d'inductive (l'utilisation de la statistique pour traiter les données empiriques qui viendront se confronter aux dimensions conceptuelles déductives initialement pensées par les chercheurs) s'avère alors fortement perçue comme inférée par les acteurs sociaux et leurs pratiques normalisées. Cette phase inductive s'envisage alors comme médiatisée par cette déduction réflexive sociale et ses artéfacts. La théorie première de Churchill (1979), en tant que référence en la matière, est devenue paradigmatique, notamment grâce aux nombreuses contributions du monde de la gestion en sciences humaines (Chemangui, 2006 ; Churchill, 1995 ; Evrard et al, 1995 ; Gardès, 2018 ; Pupier, 2012 ; Roussel & Wacheux, 2005). Cependant, cette approche soutenante et éclairante de la démarche quantitative de manipulation d'échelles de mesure d'attitudes reste pour autant réductrice de la réalité des approches et des pratiques qui permettent de faire émerger les savoirs. Au-delà de la mobilisation de ce cadre scientifique *guide* et garant de la méthode d'approche quantitative, l'analyse réflexive de l'articulation de ses étapes ou de la structure de sa démarche s'impose

tout autant que celle de ses outils. Et ce raisonnement à l'origine de choix socialement normés pour la recherche, et d'autres plus individuellement déterminés pour les études et leurs analyses (l'articulation plus discrétionnaire des étapes de la démarche ou de ses outils par le chercheur, par exemple), connote l'approche quantitative d'une dimension qualitative heuristique souvent soulignée par la recherche qui s'y développe. Dans cette perspective, ce raisonnement porté sur la méthode mobilisée explicitée se doit de guider et jalonner l'approche méthodo-réflexive des étapes de construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes. L'Annexe 30 présente une modélisation du principe de cette médiation théorie-terrain pratiquée par le chercheur et envisagée aujourd'hui au sein d'une démarche de recherche d'approche quantitative synthétisée à partir d'une relecture du paradigme de Churchill (1979), au prisme d'une dimension qualitative (Moreau, 2003 ; Roussel & Wacheux, 2005 ; Vautier, 2012).

2 La construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes au prisme du paradigme de Churchill (1979)

La science de la gestion et du management des ressources humaines à laquelle cette étude emprunte ce paradigme, comme d'autres l'ont fait pour évaluer le SEP en sciences de l'éducation (Ambroise et al., 2019) ou estimer des liens que peut avoir ce sentiment avec la compétence relationnelle (Gardès, 2018), souligne l'intérêt de ce cadre méthodologique pour l'étude de construits non directement observables sur le terrain de la formation.

Des concepts tels que la motivation, la satisfaction, l'implication, etc., désignent des phénomènes hypothétiques et supposés influencer l'activité sociale des individus [...] cette caractéristique des phénomènes étudiés non observables dans les sciences de la gestion, est également un point commun aux autres domaines de recherche en sciences sociales. (Roussel & Wacheux, 2005, p. 245)

Sur les traces des premiers travaux de la psychométrie du siècle dernier menés par Lickert, Thurstone ou Guttman dans les années 30, Lazarsfeld ou encore Nunally dans les années 50 et 70, Churchill (1979) a élaboré une démarche méthodologique qui répond scientifiquement à la problématique de l'évaluation des dimensions de concepts latents et non observables. Ces dimensions sont envisagées telles les facettes cognitives, affectives ou encore normatives des attitudes (Ajzen & Fishbein, 1977). Selon Roussel et Wacheux (2005, p. 246), au travers de

cette démarche méthodologique, Churchill répond directement à des questions telles que : « Comment mesurer un concept ? Avec quelle précision ? Est-on certain de ne pas mesurer autre chose ? » Cette démarche scientifique et pragmatique s'avère rassurante face à l'abîme qu'infère l'idée première d'être en mesure de caractériser explicitement l'hypothétique de l'attitude, ou ce flux hypothétique intra-individuel qu'est la motivation (Fenouillet, 2016), par exemple. L'approche théorique du paradigme de Churchill (1979) et son modèle premier sont présentés au sein de l'Annexe 31. Au sein de la démarche prônée, une première phase de « revue littéraire » qui mène à l' « entretien-enquête » et qui, au travers de son opérationnalisation, conduit la méthode à la « génération d'items » puis le chercheur à la « collecte de données ». Elle symbolise la phase première de la recherche d'approche quantitative en sciences humaines relative à la création de données. Au sein de ce paradigme s'en suivent : une phase exploratoire de purification de l'échelle et une phase *confirmatoire* d'estimation de la scientificité (fiabilité et validité) de l'outil de mesure, dans l'objectif de permettre à ce dernier de faire référence et de développer des normes à partir de l'obtention de résultats scientifiques. L'auteur fait alors référence aux erreurs auxquelles sa méthodologie s'attaque : celle systématique relative à l'échelle, à sa construction et à la notion de fiabilité de l'outil, et celle aléatoire relative à sa passation et à la validité de l'outil et de sa méthode d'élaboration exploratoire et confirmatoire. Par sa fiabilité (le traitement de l'erreur systématique) et sa validité (celui de l'erreur aléatoire), l'échelle rapproche la mesure obtenue le plus justement possible (chevauchement le plus fin) de la *vraie valeur*, celle exprimée par la conduite observée de la population, ou autorapportée dans le cas de la passation d'une échelle de mesure intégrant un questionnaire d'enquête.

2.1 Contributions et adaptations plus récentes du paradigme

Les dernières adaptations précitées de ce paradigme, qui traitent de la construction d'outils relatifs à l'évaluation du SEP, montrent des adaptations scientifiques de la trame méthodologique initialement élaborée par l'auteur princeps. Elles concernent les étapes et/ou outils de la recherche et leur articulation sur lesquels les chercheurs ont souhaité porter un accent réflexif particulier au service d'une retranscription plus juste de l'empirique par la théorie, ses modèles, leurs concepts, leurs dimensions et leurs dynamiques. Ambroise et al. (2019) proposent par exemple d'envisager les deux phases initiales et leurs huit étapes du paradigme premier sous la forme de trois phases et neuf étapes, comme le montre l'Annexe 32. On observe que cette proposition méthodologique articule trois phases majeures :

- Une première phase qui va de la revue littéraire de spécification théorique du construit à celle de son instrumentation génératrice d'items,
- Une deuxième phase qui va de la collecte des données de l'opérationnalisation et de sa passation à la purification de l'instrument de mesure au moyen d'un outil statistique exploratoire,
- Et pour finir, une troisième phase qui, au moyen d'une nouvelle collecte de données, envisage de développer des normes par des critères de scientificité (fiabilité, validité et sensibilité) établis par l'articulation d'outils statistiques confirmatoires.

De la même manière, Gardès (2018, para. 27) propose d'envisager cette fois une adaptation du paradigme premier sous la forme de : « quatre étapes : (1) construction des items de l'échelle du construit ; (2) constitution de la base de données ; (3) purification de l'échelle par une analyse factorielle exploratoire ; (4) vérification de l'échelle par l'analyse factorielle confirmatoire ». À son tour, Pupier (2013, p. 373) mobilise la démarche en proposant pour sa part 5 étapes : 1) la spécification du construit ; 2) la création d'items ; 3) la création d'un échantillon et la confrontation initiale de l'outil élaboré ; 4) la purification d'une première validation de l'outil de manière plus exploratoire ; 5) la répétition de l'opération 4 sur un deuxième échantillon (issu de la première collecte d'enquête ou d'une nouvelle opérée), afin d'affiner par une procédure confirmatoire et ses outils la fiabilité, les validités convergentes (pour le trait facteur) et discriminantes (pour les dimensions ou variables) des facteurs-trait ou facteurs composites à révéler, ou entre eux (dans le cas d'échelles multidimensionnelles). Ces derniers représentent la retranscription visée la plus juste de l'expression de ces dimensions d'attitudes, validée au moyen de la construction-validation scientifique de l'échelle qui, en les exprimant, confirme leur conceptualisation théorique première.

2.2 Les critères de scientificités du déroulé de la méthode : la visée légitimée du terrain par la théorie

Au travers de son déroulé méthodologique, Churchill (1979) interpelle deux principales notions relatives à la pertinence d'un outil d'évaluation : celle de fiabilité-fidélité et celle de validité d'une échelle de mesure. Des niveaux suffisants relatifs à ces critères permettent d'envisager que la variance explicative issue des distributions des variables créées à partir des réponses aux items-questions est bien celle à l'origine des effets pensés en amont, et donc contenus dans ces données distribuées des variables :

- La fiabilité-fidélité de cohérence interne de l'instrument de mesure annonce la stabilité des réponses face aux différents contextes de mise à l'épreuve de l'échelle. Pour ce faire, on relève que « le coefficient alpha [de Cronbach (1951)] est sans doute l'une des mesures les plus répandues de la fidélité » (Laveault & Grégoire, 2014, p. 118).
- La validité articule quant à elle les qualités scientifiques des pratiques de recueil de preuves suffisantes et s'applique tout au long d'un processus de recherche. Plus polymorphe et diachronique dans sa mise en œuvre, elle est pour Angoff (1988, p. 19) « le concept le plus fondamental et le plus important » de l'aspect psychométrique d'une étude. Dans une démarche de validation de la méthode, « l'essentiel est en effet d'être assuré de mesurer ce qu'ils [concepteurs et praticiens] veulent mesurer, et uniquement cela. » (Laveault & Grégoire, 2014, p. 163). La validité *convergente* exprime le rapprochement corrélatif des items entre eux, au sein d'une même facette conceptuelle d'un construit et avec cette facette (le facteur-trait latent ou la dimension du concept défini par ses items). Celle *discriminante* montre au contraire l'éloignement corrélatif entre des variables rassemblées autour de deux concepts-facteurs distincts (Laveault & Grégoire, 2014).

Les pratiques d'élaboration et de mise à l'épreuve d'une échelle de mesure peuvent amener cette dernière à ne pas mesurer une *vraie valeur*, pourtant garante d'un chevauchement juste (ou significatif) du réel par la théorie, qui doit sa légitimité à la méthode d'obtention des résultats sur lesquels elle appuie ses constats (Evrard et al., 2000 ; Nunnally, 1978). « Aussi, la méthodologie développée par Churchill vise-t-elle à réduire deux types d'erreur de mesure qui sont susceptibles de susciter le biais d'effet d'instrumentation [halo, désirabilité, contamination, polarisation] et l'absence de validité. » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 247) Dans cette perspective, la première phase de la méthode ou phase exploratoire a trait à la réduction de l'erreur aléatoire due aux effets des contextes de la confrontation (Evrard, 1993). La deuxième ou *phase de validation* tend à poursuivre la réduction du premier type d'erreur, tout en s'attaquant aussi à réduire l'erreur systématique en lien avec la conception de l'instrument lui-même. Churchill (1979) souligne que l'analyse des corrélations interconstruits (au moyen de l'alpha de Cronbach, par exemple) n'est pas suffisante pour estimer les qualités de validation interne d'une échelle de mesure. « L'analyse factorielle permet de mieux souligner les sources de la variance des résultats », qui dispose d'une capacité de convergence et de discrimination de validité à même d'augmenter le niveau de scientificité des résultats (Roussel & Wacheux, 2005, p. 248).

L'anticipation de la réduction des biais de l'opérationnalisation ou des effets d'une instrumentation d'une part, et la vérification du niveau de validité interne d'une méthode, de ses pratiques et de ses outils d'autre part, sont deux angles saillants de l'accompagnement méthodologique proposé par le paradigme de Churchill (1979). Il pose l'étude d'approche quantitative des attitudes dans la perspective attendue d'une forme d'adéquationnisme visé à la fois par une lecture plus juste du terrain par la théorie (la fidélité de l'instrumentation d'approche plus descendante ou plus déductive), ainsi que par une incarnation plus adéquate de la théorie par le terrain (la validité de la réduction d'approche plus ascendante ou plus inductive). L'éclairage de ces deux étapes majeures du processus d'élaboration méthodologique de la construction-validation scientifique de l'échelle de mesure d'attitudes sous-tend celle de la structure (cognitive) de l'objet de recherche qu'elle entend valider (son approche théorique). Elle vient questionner, sous le prisme d'une réversibilité explicative et compréhensive attendue, l'approche du chercheur ou sa conception cognitive du réel incarné par son modèle théorique conceptuel déduit en amont et au gré de la circonscription de son objet d'étude. Ces deux étapes soulignées consistent à légitimer la visée explicative et compréhensive du terrain par la théorie et, à l'inverse, l'incarnation attendue de la théorie par le terrain auquel le chercheur la confronte au travers de l'étude empirique qu'il propose (réversibilité envisagée de l'opérationnalisation, de l'instrumentation, de la passation et de la réduction, ou plus globalement de la méthode ou de sa démarche méthodologique). C'est la puissance de la théorie à relire et exprimer le terrain qui s'avère questionnée au service de l'avancée des connaissances scientifiques de la recherche.

3 Focus sur l'étape 1 de la phase 1 du protocole de création des données : le design exploratoire

La première partie de l'étude doctorale présente ce travail d'ancrage décrit par l'approche méthodologique mobilisée (Roussel & Wacheux, 2005, pp. 250-261 pour les références de ce point), au sein duquel l'exercice de l'auto-efficacité de la TSC est proposé à la relecture au prisme des théories de l'orientation (TSCOSP) et de celles de la motivation (expectation-*value* de prédiction du MI). Même s'ils n'intègrent pas à proprement parler l'étude doctorale, il convient de préciser que ce travail d'ancrage théorique a été précédé en amont, par de nombreux entretiens, centrés (Delpeteau, 2003) ou semi-directifs (Fenneteau, 2007), individuels et de groupes. Ils sont à ce titre à l'origine de l'orientation et de la circonscription

conceptuelle de cet ancrage théorique proposé à l'étude aujourd'hui. Ils ont été réalisés préalablement à la recherche doctorale, soit dans le cadre et tout au long des missions exercées précédemment de professeur principal et de coordonnateur en charge de l'orientation des filières professionnelles au sein des lycées agricoles, soit lors de la réalisation de cette expertise-recherche *masterante* sur l'orientation des élèves de la voie professionnelle de l'enseignement agricole déjà évoquée. Nombreux et informels dans le cadre des missions assurées au sein de l'enseignement agricole, comme plus formellement réalisés selon les préconisations méthodologiques de la recherche au cours de cette expertise-recherche *masterante* (Delpeteau, 2003 ; Fenneteau, 2007), ils sont à l'origine de l'éclairage d'un domaine conceptuel envisagé comme le reflet le plus adéquat des comportements observés et des expressions récoltées. Dimensions motivationnelles des attentes-valeur données par les apprenants des contextes d'apprentissage-orientation à leur soi et à ses comportements, ainsi qu'aux utilités perçues des conséquences de l'objectif atteint apparaissent aujourd'hui comme le résultat de cette étape 1 de la phase 1 exploratoire, du protocole posé comme cadre de la méthode de cette étude. C'est donc au travers d'une relecture propositionnelle de l'exercice de contrôle de l'auto-efficacité de la TSC et de sa perspective conceptuelle première des AR, et au prisme des théories et modèles de l'OSP et de la motivation qui les mobilisent, que cette recherche pose ce construit, ses attributs et son domaine d'étude en réponse aux attentes de l'étape 1 de la phase 1 du protocole méthodologique construit à partir de celui de Churchill et de ses contributions scientifiques plus récentes.

4 La dimension qualitative de la démarche quantitative : une heuristique d'étude

Selon Roussel et Wacheux (2005), ce sont les choix relatifs à la méthode mobilisée qui, raisonnés et opérés au travers de l'approche réflexive de cette dernière, celle qui infère l'articulation des étapes et des outils et qui s'entend telle l'intuition du chercheur ou de sa recherche, questionnent de manière la plus forte la pertinence de cette adéquation explicative et compréhensive théorie-terrain. Dans cette approche de la recherche qui mêle intentions et volontés relatives à cette certification statistique au service de la révélation et de l'explicitation du sens, « il existe toujours une phase d'intuition et une phase de certification [...] où les allers-retours entre exploration quantitative et sensibilité qualitative sont, de fait, complémentaires à l'émergence des savoirs » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 6). Pour les auteurs, cette mobilisation

de l'intuition par la recherche au sein du formalisme de sa méthode, cette dimension qualitative de l'approche quantitative, se fait particulièrement saillante et potentiellement heuristique au détour de ces phases d'opérationnalisation et de réduction de la construction-validation d'une échelle de mesure et de son objet d'étude.

Au regard de ce premier ancrage méthodologique, l'approche d'un modèle (ou protocole) opérationnalisation-réduction (ou *opérationnalisation-réduction-régression* si l'on envisage une approche intégrative de l'hypothèse HO-2 de mesure des liens ou d'estimation des effets des AR sur les choix d'OSP) semble poser une articulation privilégiée pour éclairer la fidélité et la validité de la méthode et de ses pratiques, soulignées comme les enjeux scientifiques premiers de la construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes. L'Annexe 33a explicite l'articulation envisagée des phases et des étapes de la méthode appliquée à la construction de l'ÉMAR, à partir de la mobilisation de celles de Churchill et de ses contributions plus récentes. Cette présentation synthétisée du protocole d'étude choisi décrit l'articulation de quatre étapes au sein de deux phases éclairantes de ces éléments spécifiés comme des déterminants saillants de la scientificité de la méthode par les approches mobilisées. Le passage des *concepts-dimensions* aux *indicateurs-items* (ou phase exploratoire de création des données au moyen de la spécification-opérationnalisation), puis des données-variables aux facteurs composites (ou phase confirmatoire de réduction des données au moyen de la *purification-validation*), via celui des indicateurs-items aux *variables-distribuées* (de l'*opérationnalisation-passation*), incarne pour ce protocole cette réversibilité théorie-terrain méthodologique soutenant de l'objet de recherche pensé au moyen de sa construction-validation empirique. Au travers de cette démarche éclairante des critères premiers de scientificité (validité et fidélité) visés par cette approche réflexive de la méthode mobilisée, c'est tout autant la légitimité scientifique d'un outil que celle de la construction de son objet d'étude et de la qualité de la représentation du réel qui l'incarne, qui s'avèrent questionnées.

Chapitre 5 La création des données de l'étude doctorale au prisme du paradigme de Churchill actualisé

Pour Roussel et Wacheux (2005, pp. 250-261), la première pratique qui a trait à la spécification du domaine des construits (Étape 1 décrite au sein de l'Annexe 33a) demande en priorité l'élaboration d'un *design exploratoire*. Ce dernier se compose, en premier lieu, d'« une revue de littérature exhaustive et actualisée afin de se familiariser avec le concept et d'en maîtriser les définitions et caractéristiques ». Cette spécification demande au chercheur d'élaborer un « design taxinomique » des courants théoriques et de leurs théories afin, soit « de s'inscrire dans l'un d'eux », soit d'« associer plusieurs d'entre eux afin d'élaborer un modèle intégré ». L'objectif de cette première étape méthodologique revient à : « proposer une définition précise, rigoureuse et pertinente du concept, en mettant en exergue ses différentes caractéristiques et facettes ». En ajoutant leurs dynamiques ou effets envisagés au sein de la structure hypothéquée du MI aujourd'hui, par exemple, la première partie de cette étude doctorale s'inscrit dans cette perspective. Dans un second temps, la démarche exploratoire qui mène à la création scientifique de données d'étude demande de confronter au terrain d'étude ses apports théoriques mobilisés, au travers d'une conceptualisation intégrative nouvelle. Ces éléments articulés apparaissent précisés au sein de la schématisation détaillée de l'Annexe 33b, qui présente une explicitation plus fine des quatre étapes du protocole envisagé aujourd'hui par l'approche méthodologique et réflexive de l'étude doctorale, et élaborée à partir de la mobilisation qu'elle opère du paradigme de Churchill et de ses dernières évolutions scientifiques. Ce déroulé *cadre* de la méthode permet de poser un prisme réflexif sur la mobilisation des critères de scientificités des pratiques de cette phase exploratoire, relative à la fois à la spécification du domaine du construit et à son instrumentalisation (le passage des concepts-dimensions aux indicateurs-items), ainsi qu'à celui de son opérationnalisation (le passage des indicateurs-items aux variables-distribuées).

1 Focus sur les étapes 2 et 3 de la phase 1 exploratoire : la construction d'une échelle de mesure, instrumentation et opérationnalisation

La méthodologie des étapes deux et trois de la phase exploratoire du protocole méthodologique s'envisage de manière concomitante. En effet, elle allie à la fois un travail de dimension qualitative, une réflexion de nature sémantique sur la rédaction des items, ainsi qu'un travail plus quantitatif où le nombre d'items élaborés se raisonne relativement à la taille de

l'échantillon, tout en étant dépendant (pour ce qui relève de la validité scientifique de la démarche) des *communautés* (ou *commonalities*), c'est-à-dire de la variance partagée par les items entre eux, ainsi qu'avec le trait facteur (latent ou composite) qu'ils composent et au travers duquel ils sont censés s'exprimer.

1.1 Focus sur l'étape 2 de la phase 1 : une instrumentation garante de la réversibilité explicative et compréhensive des items-questions

En ce qui concerne l'étape 2 de la phase 1 ou exploratoire, il convient en premier lieu de viser ce qui serait qualifiable de *réversibilité itémique*, ou de capacité d'un item à exprimer à la fois une conceptualisation scientifique *poussée* (accessible par un travail théorique d'ampleur sur un construit et ses dimensions constitutives), ainsi qu'un sentiment ressenti par les sujets d'une population non experte, qui utiliserait pour autant sa formulation pour exprimer ce dernier. L'étape 2 de la phase 1 exploratoire du protocole demande alors un travail de construction-rédaction de ces items d'échelle. De nature sémantique et réflexive, il vise ce potentiel de réversibilité itémique nécessaire à une opérationnalisation réussie à venir. Cette dernière doit, en effet, permettre à un néophyte ne disposant pas du bagage culturel et scientifique, voire de la maturité réflexive nécessaire, d'envisager les dimensions des attributs théoriques des concepts envisagés par le chercheur comme en mesure de retranscrire, sans conflit cognitif majeur, la réalité contextuelle et temporelle de son vécu. Envisagée telle une *réversibilité ultime* de la confrontation théorie-terrain, cette réversibilité itémique demande une maîtrise du sens des concepts envisagés par leurs domaines théoriques d'appartenance et une connaissance des us et coutumes (discursives et cognitives) de la population-test, pour mettre ces items-questions au travers d'une formulation adaptée à portée et à disposition de cette population, sans trahir pour autant l'intention théorique de leur sens premier d'élaboration. De ce travail méthodologique sur la sémantique de construction et d'énonciation significative des items (instrumentation) découle la qualité du chevauchement du réel perçu en contexte par ce conceptuel élaboré en théorie (la retranscription des sentiments en données, ou opérationnalisation, qui détermine méthodologiquement la confirmation à venir au travers de la réduction de la phase confirmatoire).

1.1.1 L'instrumentation : entre unidimensionnalité d'un construit et catégorisation de ses attributs

Concrètement, les auteurs (Roussel & Wacheux, 2005, pp. 250-261) préconisent pour cette étape l'heuristique de l'alternance des approches déductives et inductives d'une confrontation itérative du prisme théorique du chercheur aux perspectives cognitives de la population. Il s'agit de gagner en finesse sémantique, de mieux faire se chevaucher le sens des dimensions des concepts énoncés par les items et celui perçu, ressenti et exprimé par les acteurs du terrain, au travers de cet objectif premier d'instrumentation ou d'élaboration-construction de l'échelle de mesure des concepts en items (ou en pool d'items *multitraits* pour les facettes conceptuelles de leurs attributs). Cette phase doit s'appuyer sur les apports théoriques relatifs à des conceptualisations précédentes, ainsi que sur ceux fournis par leurs opérationnalisations précédentes. Il s'agit d' « identifier [...] les échelles qui ont été construites et testées par d'autres chercheurs, puis de procéder à une analyse comparative afin de s'en inspirer ou de s'en écarter, dans la rédaction des énoncés ». Ensuite, « les techniques d'enquêtes qualitatives sont utilisées afin de demander aux répondants de décrire leurs sentiments à l'égard du domaine étudié » (Roussel & Wacheux, 2005, pp. 250-261), afin d'envisager le chevauchement psychologique attitudinonnel visé entre l'outil et les sentiments de ces individus qui évoluent en contexte et à un moment, tous deux donnés. Les sentiments sur les facettes du domaine étudié seront alors regroupés pour influencer des groupes de questions (pool d'items) et leur rédaction, respectivement orientés sémantiquement vers les facettes conceptuelles à l'origine de la nature discriminante attendue de ces derniers. Selon Guyon (2016b), la notion d'unidimensionnalité nécessaire à la création d'un outil de mesure demande que les propriétés mentales évaluées en contexte ne soient pas reliées entre elles, ou le soient uniquement relativement à leur appartenance à l'attitude visée par la mesure : le *construit-synthèse* objet de la recherche. L'étude de l'exercice de contrôle vise l'attente synthétisée d'une forme de contrôle du soi perçu, au travers de celui efficace de son comportement, et utile aux résultats pour soi relativement au contexte au sein duquel se développe et peut évoluer son action. Concrètement, les covariations des dimensions des attentes de contrôle conceptualisées doivent être causalement créées uniquement par l'attente de contrôle elle-même, et non par une de ses attentes, qui doivent demeurer co-variablement indépendantes entre elles. Cependant, comme le rappelle Juhek (2015, cité par Guyon, 2016), l'étude empirique de ces dimensions mentales ne permet pas d'exclure que toutes les dimensions d'une attitude (les attentes de contrôle d'efficacité du soi et de résultat de son comportement ou de l'atteinte de ses objectifs pour cette étude) soient

intégrées au modèle théorique. La validation de l'unidimensionnalité doit donc rentrer en écho avec le processus de catégorisation initial (Guyon, 2016), ou au moins être questionnée relativement à cette pratique profondément intersubjective et sociale, donc contextuellement et temporellement déterminée.

Roussel & Wacheux (2005, pp. 250-261) partagent aussi certaines opérations réflexives de dimension qualitative qu'il convient de relever pour s'en inspirer, mais qui, plus traditionnelles, relèvent de pratiques plus couramment partagées par la communauté scientifique qui pratique la mesure qualitative des attitudes. Moins soumis à controverse ou moins à même d'alimenter une réflexion critique, ces principales préconisations concernant les étapes 2 et 3 de cette phase 1 exploratoire sont listées ci-après, afin de pouvoir se référer à ces dernières lors de l'opérationnalisation constructive de l'ÉMAR à venir. Cette liste non exhaustive trouve à ce titre une complétude heuristique dans la recension plus complète proposée par Javeau (1995), relative aux biais méthodologiques et conseils pour les éviter lors de la construction d'échelles de mesure d'attitudes auto rapportées par questionnaire d'enquête. Pour Roussel et Wacheux (2005), il s'agit donc d'apporter une attention particulière :

- À la rédaction d'énoncés simples, courts et univoques visant un seul problème (proscrire les conjonctions de coordination et les adverbes),
- Au niveau de langue et de vocabulaire de l'énonciation qui doit être adapté à celui de la population-cible et apparaître presque familier pour les sujets interrogés,
- À la distinction entre les items relevant d'attitudes distinctes (cognitives, affectives, subjectives ou normatives), ou de jugements distincts (sentiments ou ressentis versus intentions ou projections) et à leurs objets visés (comportements, utilités),
- À la désirabilité sociale des items ou items *vedettes* et aux conséquences sur la fiabilité excessive des indices qu'ils induisent. Et à l'alternance de quelques items inversés ou au tirage aléatoire des items relatifs à des dimensions conceptuelles distinctes afin de lutter, par exemple, contre le biais de l'effet de Halo,
- Au choix des modalités de réponses qui a trait à la fois aux types d'échelles psychométriques de mesure des attitudes (Lickert, Guttman ou encore Osgood pour les principales du domaine), ainsi qu'au nombre de modalités de réponses, ou encore à la sémantique des supports de ces échelles de réponses.

1.1.2 Les modalités de réponses aux items au prisme de leur contexte : une nécessaire continuité

Pour les auteurs, ces choix méthodologiques se doivent d'influencer la rédaction des items, à l'exemple de la forme affirmative qui s'impose lorsque le choix de l'évaluation du degré d'accord ou de désaccord des sujets est proposé, au regard de sa simplicité de compréhension et de l'efficacité qu'elle apporte à la retranscription envisagée. Concernant les modalités polytomiques de réponse (4, 5, 7, 9 ou encore 10 ou 12), l'équilibre entre la qualité de la mesure (précision du chevauchement et rapprochement d'une mesure d'intervalle ou métrique de variance augmentée) et la sur-sollicitation des capacités cognitives des sujets (source de fatigue, d'incompréhension et de biais cognitifs) doit être raisonné. Ces deux critères augmentant tous deux avec le nombre croissant de modalités, cela amène les auteurs mobilisés à conclure qu'« il n'existe pas de solutions idéales. Une approche pragmatique consisterait à recommander des échelles en 5 points lorsque le questionnaire (l'échelle) est long (plus de 60 items à titre indicatif), et 7 ou 9 points dans la cas inverse ». Ces préconisations restent donc à adapter en fonction du type de public (de 4 icônes très parlantes pour un public très jeune, à une dizaine de modalités numériques pour un public plus âgé et cognitivement plus aguerri par le type ou le niveau de formation reçu). Concernant le raisonnement du nombre d'items qui intègre l'étape 2 (ou instrumentation), il s'avère qu'il se doit d'intégrer la pratique de l'échantillonnage qui intègre de son côté l'étape 3 (l'opérationnalisation), relativement à trois critères majeurs qui l'influencent. En effet, le dimensionnement de l'*échantillon-test*, le nombre d'items-variables et le nombre de facteurs composites s'influencent tous les trois et doivent être raisonnés et articulés au sein de la méthode en fonction des communautés (ou *commonalities*). Pour rappel, ce terme de communautés (ou *commonalities*) s'entend telle la variance partagée (des données issues de la passation) entre les items rapprochés entre eux par leur facteur-trait commun et celle partagée avec ce trait-facteur qui les réunit (Berger, 2021 ; Roussel & Wacheux, 2005).

Concernant la construction des échelles de mesure relatives à l'auto-efficacité, Bandura (2006) et Bandura et al. (2009) proposent des préconisations relatives à l'instrumentation de la mesure de cette attitude au moyen d'échelles polytomiques ordonnées. Ces conseils, déterminés par la grande utilisation de l'auto-efficacité au sein des études scientifiques, visent la perspective unidimensionnelle du SEP. Les auteurs soulignent tout d'abord que le nombre de modalités de réponses à une échelle ordinale numérique ordonnées prête encore aujourd'hui à caution. Pour Lickert, les échelles les plus fiables sont celles qui comportent 7 modalités

(Legardinier, 2013). Bandura et al. (2009) privilégient cependant la construction méthodologique d'une évaluation de l'auto-efficacité à partir d'échelles d'intervalles d'unités simples allant de 0 à 10 modalités.

On devrait éviter d'utiliser des échelles qui ne comportent que quelques degrés parce qu'elles sont moins sensibles et moins fiables. Les individus évitent généralement les positions extrêmes et en conséquence, lorsqu'une échelle ne comporte que quelques degrés, elle peut se réduire à un ou deux points. Le fait de ne pas inclure suffisamment de degrés entraîne une perte d'information différentielle parce que les réponses des individus qui utilisent la même catégorie de réponses pourraient être différentes si l'échelle comportait des degrés intermédiaires. Ainsi, une échelle de mesure de l'efficacité dont le format comporte des degrés allant de 0 à 100 est une variable explicative plus solide de la performance qu'une échelle qui ne contient que 5 intervalles (Pajares, Hartley, & Valiante, 2001). Dans les mesures sensibles, les réponses sont réparties sur un large éventail de possibilités. (Bandura, 2009, p. 119)

Logiquement, l'auteur précise que l'unipolarité est indispensable en ce qui concerne l'auto-efficacité, la capacité négative n'ayant aucun sens pour les répondants. Peter (1979, cité par Legardinier, 2013), lui aussi, rappelle que la précision de la mesure est aussi positivement corrélée au nombre de modalités, pour lesquelles une grande étendue d'expressions permet à la mesure d'intensité forte un pouvoir de discrimination élevée. Cependant, lorsque l'auteur analyse les sources de biais possibles liés à la pratique de la mesure, il stipule que l'augmentation du nombre de modalités au-delà de 7 peut accroître la difficulté cognitive décisionnelle et favoriser les réponses hasardeuses, notamment dans le cas d'une obligation attendue de réponses. Et cette obligation de réponse reste très souvent induite en pratique, dans le souci d'obtenir un échantillon suffisamment représentatif de la population-mère. Dans le même sens, Legardinier (2013, p. 23) précise que : « lorsque les échelles de mesure comportent un nombre de modalités important, la taille de l'échantillon doit pareillement être conséquente, au risque de devenir un biais... ». Pour autant, la tendance actuelle consiste à réduire le nombre de modalités, comme la longueur des échelles ou la multiplicité des traits à retranscrire, dans l'objectif de favoriser une pratique aisée pour le répondant et la création de réponses stables sur des échantillons de plus en plus restreints (privilégiés aujourd'hui par la recherche de qualitatif et de compréhensif au sein des approches). Mais cette tendance et ses conséquences restent encore peu évaluées dans les études du champ des sciences de l'éducation, qui visent plus

particulièrement l'identification des biais et effets contexte. Les modalités courtes (1 à 4 modalités de réponses) apparaissent donc bien adaptées à des publics jeunes, mais aussi à des contextes qui imposent une rapidité de passation élevée (surtout lorsque les supports sémantiques choisis mobilisent l'iconographie, tels les émoticons). *A contrario*, les modalités paires et impaires apparaissent plus discutées. Opter pour une échelle impaire semble amener les répondants à considérer le point médian comme valeur refuge (Legardinier, 2013). Ce biais serait aussi, cependant, corrélé au manque d'implication d'un répondant et/ou à la longueur d'un questionnaire. Presser et Schuman (1980) relèvent que le point médian est plus souvent choisi lorsqu'il est explicitement proposé (échelle sémantique, par exemple, ou proposition plus explicite dans la formulation ou la présentation de la réponse). Pour Brignier (1981), un positionnement central de la modalité neutre favorise son choix par rapport à son placement en extrémité d'une échelle de réponse, ce qui laisse supposer que la loi normale de distribution des réponses favorise logiquement cette répartition. Le biais de conformité de la psychologie sociale s'exprime aussi dans les distributions obtenues. En ce qui concerne les échelles paires, il semblerait que les sujets aient tendance à privilégier les modalités d'implication plus faibles qu'extrémistes. Elles apparaissent centralisées autour de la moyenne, tout en faisant apparaître une *zone d'indifférence* (Barry & Parsuraman, 1991). Cette zone encourage alors de façon implicite les réponses légèrement supérieures ou inférieures au point médian, en fonction du positionnement attitudinonnel positif ou négatif initial des individus sur l'objet à juger, et de la désirabilité sociale engendrée par la thématique ou le point de vue adopté par l'item. L'étude de Legardinier (2013) montre en effet qu'en cas d'absence de point médian, il faut accorder une attention particulière à la sur-présence de réponses centralisées autour de la moyenne. Elles représenteraient ce point médian non indiqué et incarneraient les expressions de type *par défaut*. Une autre conclusion apportée par l'auteur relève que la fréquence des valeurs extrêmes n'est pas influencée de manière significative par le choix d'échelle paire ou impaire. Entre une contrainte implicite de la réponse (l'absence de point médian) favorisant un positionnement et une dichotomie plus utiles à l'analyse, et un positionnement (modalité impaire de réponse) plus inductif de la mesure vraie, les débats se poursuivent encore.

Pour Bandura et al. (2009, pp. 117-123), et toujours relativement à la mesure de l'auto-efficacité, la réduction méthodologique des biais au sein de la mobilisation des « échelles de réponse » s'avère envisageable au travers de quelques préconisations énoncées à propos de la retranscription de l'auto-efficacité pratiquée.

Avec la méthodologie standard de mesure des croyances en l'auto-efficacité, on soumet aux individus des éléments illustrant divers niveaux d'exigences pour une tâche, et ils estiment la force de leur croyance en leur capacité à exécuter les activités requises à l'aide d'une échelle de 100 points divisée en intervalles de 10 unités allant de 0 (je ne peux pas le faire), à des degrés d'assurance intermédiaires qui correspondent à 50 (modérément certain d'y parvenir) et à l'assurance totale correspondant au chiffre 100 (très certain d'être capable). Pour exemple : indiquez à quel point vous pensez être capable de les faire maintenant. Pour ce faire, utilisez l'échelle ci-dessous et choisissez un numéro entre 0 et 100.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

0 = Pas du tout capable ; 50 = Relativement capable ; 100 = Certain d'être capable.

Il existe un format de réponse plus simple qui conserve la même structure et les mêmes descripteurs, mais qui utilise des intervalles d'unités simples allant de 0 à 10. (Bandura, 2009, p. 119)

La méthodologie préconisée garantit à l'origine la distance équitable entre chaque modalité : « échelle de 100 points divisée en intervalles [égaux] de 10 unités » (Bandura, 2009, p. 119). Cette approche permet d'opérer un traitement statistique quantitatif relatif à des variables considérées comme « continues » ou « d'intervalles de mesure », telles que les analyses de la réduction le demandent à propos des variables auxquelles elles doivent être apposées. Bandura et al. (2009) envisagent donc au sein de leur méthodologie un glissement possible vers « un format de réponse plus simple » mais qui « conserve la même structure » (celui des modalités de réponses 0-10). Les auteurs préconisent pour cela de faire pratiquer aux futurs sujets l'exercice pratique de soulèvement de poids d'écart identiques sur un segment équivalent à l'échelle de mesure, en amont de la passation, afin qu'ils perçoivent correctement le principe de l'auto-évaluation polytomique ordonnée à appliquer à la mesure de leur auto-efficacité. Par cette approche méthodologique, les auteurs du paradigme de l'auto-efficacité confortent l'isomorphisme nécessaire des échelles ordonnées qui permet aux données-variables distribuées issues de la mesure d'adopter une nature continue pour être intégrées par la suite aux analyses réductionnelles.

1.2 Focus sur l'étape 3 de la phase 1 : une opérationnalisation multicritériée garante de la scientificité de la méthode

L'étape 3 (de la phase 1) de confrontation de la théorie au terrain au moyen de la passation et de son opérationnalisation (passage effectif des items-questions rédigés aux données-variables distribuées) peut s'entendre telle la charnière qui relie la démarche plus descendante ou déductive de la phase 1 à celle plus *remontante* ou inductive de la phase 2, au sein de cette adaptation du protocole envisagé par cette étude. L'enjeu essentiel en termes de fiabilité et de validité de la méthode de cette confrontation s'avère alors dual, tout autant quantitatif que qualitatif. Il incarne aussi, pour cette étude, ce défi envisagé de réversibilité de sa démarche méthodologique. Quantitativement, il a trait à la fois au rapport entre le nombre d'items générés (les réponses validables qui vont faire le volume de l'échantillon population-test, finalement) et les communautés avec lesquelles ces premiers éléments vont venir se mettre en rapport. Il vient soutenir le niveau de fiabilité méthodologique de cette étape. Cette confrontation est aussi déterminante en ce qu'elle met à l'épreuve le niveau de validité de l'élaboration-construction sémantique des items-questions, qui sera à l'origine de la qualité de la variance exploitable par les analyses statistiques à venir et donc de la capacité des résultats à traiter l'hypothèse H0 de recherche. L'intégration de cette troisième étape à la phase 1, du protocole méthodologique envisagé, favorise alors la lisibilité de la modélisation duale des phases descendantes et remontantes articulées au sein du paradigme que propose Churchill (1979) à l'origine, ainsi que plus largement au sein de l'approche quantitative de la recherche hypothético-déductive. Envisagée positionnée dans un premier temps telle une troisième phase intercalaire entre l'opérationnalisation et la réduction proprement dites, c'est au cours des enseignements universitaires dispensés (séminaires de recherche sur la motivation ou dispense de TD et CM sur le traitement des données de la recherche en SEF) que l'intérêt de ce positionnement intégratif de la passation et de son opérationnalisation à la phase 1 est apparu. Même si elle peut apparaître réductrice, cette perspective d'une charnière située à la transformation des (items-)réponses en (items-)variables intégrée à celle duale plus globale d'une approche d'opérationnalisation-réduction (déductive et descendante, puis inductive et ascendante) facilite, au regard de cette expérience pédagogique, la compréhension et l'accès à la maîtrise de la méthode. Elle révèle, alors, en sus de son potentiel scientifique qu'elle partage avec les autres approches initialement envisagées au sein du courant paradigmatique churchillien, une efficacité didactique et pédagogique qui sert, aussi, l'avancée de la connaissance scientifique au travers de sa diffusion.

Concernant la longueur de l'échelle de mesure qui doit se raisonner de façon multicritériée (et en mesure d'induire à la fois les choix de modalités polytomiques de réponse, le nombre de sujets de l'échantillon ou celui des traits-facteurs), un consensus semble se dessiner sur l'incapacité d'une population, quelle qu'elle soit, à traiter correctement plus de 100 items dans un temps de passation correct sans engendrer des biais majeurs invalidant la démarche (effets de halo, de polarisation, de données manquantes, etc.). Une fourchette comprise entre 60 à 80 énoncés ne doit pas être dépassée, sous peine d'une détérioration de la mesure. Ces préconisations ne s'adressent pas à des populations très jeunes et moins formées (élèves de primaire, par exemple). De la même manière, la règle usuelle « d'avoir toujours 5 fois plus de participants que de variables [ou items] » à soumettre à l'analyse, ou en tout cas, « de réaliser une analyse factorielle avec au moins 100 participants » (Dancey & Reidy, 2007, p. 462), réduit les libertés opérationnelles au profit de la fiabilité de la mesure. En parallèle, la relation critère entre le nombre d'items et le nombre de dimensions conceptuelles à traiter (facteurs-traits) stipule qu'il convient pour évaluer une dimension conceptuelle d'élaborer initialement 6 à 8 items par dimensions-facteurs (voir 10 à 12 si les concepts et dimensions mobilisés restent à ce stade de la démarche mal circonscrits par la recherche), afin d'être en mesure d'en retenir, *in fine* et *a minima*, 3 ou 4 par dimension conceptuelle. En dessous de 3 items par dimension, l'évaluation significative d'une dimension apparaît fragilisée selon Roussel et Wacheux (2005). Cette quantité favorise la fiabilité des questions ou groupes de questions à mesurer relativement à une dimension, dans une relation d'expression de cette notion-facteur au travers des indices de l'alpha de Cronbach, par exemple. Dès lors, l'articulation de ces deux consignes resserre les choix possibles à disposition de la méthode, ou limite la possibilité d'évaluer de nombreuses dimensions au sein d'une même passation, surtout si cette dernière est à opérer sur des populations aux caractéristiques particulières (sujets jeunes de l'enseignement primaire ou moins formés de celui professionnel), ou dans des contextes particuliers (temps de passation réduit ou passation asynchrone).

2 L'instrumentation de l'Échelle de Mesure des AR (ÉMAR) de l'étude doctorale

La revue théorique première, consacrée à l'éclairage des dimensions conceptuelles des AR et de leurs dynamiques au prisme de leur articulation au sein de l'exercice de contrôle de l'OSP et de son jugement vicariant orientant, laisse entrevoir un schème motivationnel

transitionnel qui reste à confronter à la réalité des conduites déployées par les apprenants-décideurs en contexte d'apprentissage-orientation. Comme évoqué au sein de la première partie de revue méthodologique consacrée à la phase 1 d'un protocole actualisé issu du paradigme originel de Churchill et de ses contributions plus récentes, envisager cette confrontation nécessaire de la théorie au terrain passe par l'élaboration scientifique d'un outil de mesure. Il vise un chevauchement le plus juste possible des processus du réel observé, dans le but de retranscrire et d'exprimer les dynamiques influentes des dimensions conceptuelles du schème déduit qui les articule. Comme évoqué en amont, ces dimensions d'attentes en tant qu'attitudes intentionnelles et inférentielles disposent de valeurs différenciées de nature à la fois cognitive (reliée au sens de l'action, à leur efficacité ou à leur utilité), émotionnelle (reliée à la fois à leur mise en œuvre et à ses conséquences), ainsi que plus normative (reliée aux confrontations *plein champ* social de ces conséquences-résultat). Les natures distinctes de ces attributs ou dimensions d'AR ont été soulignées comme en mesure de leur donner des valeurs motivationnelles discrétionnaires, aux effets différenciés sur les choix d'OSP et entre elles, et elles restent encore pour l'heure à mesurer et à analyser pour envisager leur retranscription la plus stable, ouverte et en compensation possible (relativement à la construction cognitive de l'objet, Piaget, 1964). À la lumière des théories scientifiques mobilisées et de la complétude de conceptualisation des AR qu'elles ont permis d'envisager, des dimensions d'attentes plus cognitives reliées au sens jugé de l'action semblent disposer d'effets motivationnels distincts, en mesure d'influencer les perspectives d'approche et d'évitement d'un contexte occurrence du choix d'orientation pour soi. De la maîtrise efficace attendue (dimensions d'AEP ou d'AEC) découle un plaisir ressenti (ou un affect positif) et attendu, dans la perspective d'une réitération fortement probable de réussite au sein d'un contexte à venir identique ou proche de celui expérimenté et à l'origine de cette transaction. Reliés à l'efficacité du soi et de ses comportements, ce sentiment et cette attente s'envisagent comme la dimension affective du plaisir de la pratique ou de la maîtrise de l'activité, telle celle de la motivation intrinsèque, autonome et de dimension égocentrée, par exemple. De la probabilité d'occurrence forte de conséquences *valuées* positivement (par soi et/ou autrui), en cas d'atteinte d'une performance ou d'un objectif, par exemple, découle de la même manière le plaisir (affect positif) anticipé, en contexte à venir, au regard de celui ressenti, en contextes, passés ou présents, de contrôler des résultats désirés pour en obtenir, en retour, les fruits. Et ce processus intègre des conséquences plus utilitaristes (utilitaires ou plus matérielles comme le salaire, la reconnaissance sociale) ou d'autres plus développementales ou de croissance (telles la compétence, l'autonomie ou encore l'affiliation).

2.1 Entre valeur de l'attente du résultat et valeur du résultat attendu : une différenciation à instrumenter

L'approche cognitive de la Théorie Comportementale de la Décision (TCD, Cadet & Chasseigne, 2009) relève que les individus ont une aversion particulière pour le risque. Cadet et Chasseigne (2009) soulignent que cette aversion est source d'angoisse et d'affects négatifs. Les SEU « montrent que le gain certain est préféré au gain probable » par les individus qui doivent faire le choix d'une occurrence en contexte incertain (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 73). Ces derniers privilégient au moment de faire leur choix, à l'instar du vieil adage populaire, la perspective du : *un tiens vaut mieux que deux tu l'auras*. Un niveau de probabilité plus élevé d'une occurrence désirée amplifie encore ce désir et renforce l'affect positif d'un anticipé qui devient, petit à petit, un attendu. « Le caractère vécu [qui infère celui attendu] attire l'attention, suscite l'intérêt, et de telles informations sont dites éclatantes (*vivid*). » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 116) Les informations en provenance du réel et celles de l'action observée ou vécue et dont la validité est (subjectivement) factuelle sont reconnues par des modifications (manifestement perçues) de l'environnement (telle l'expérience de maîtrise identifiée par la TSC). Elles sont de nature à peser plus fortement dans la construction des représentations *inférentes*, celles de dimensions affectives comprises. Elles donnent à ce titre des effets paradoxaux, où même le particulier ou le circonstanciel pèse plus, au regard de ce qu'il stimule l'émotion ou l'affect, que le général, le représentatif ou l'objectif, soulignant encore l'importance du subjectif comme grille de lecture et d'interprétation de l'expérience. « La sélection opérée [l'information positivement *valuée* et intégrée, cognitivement et affectivement], le caractère attrayant de l'information est susceptible d'éveiller l'intérêt, l'étonnement ou la curiosité. » (Cadet & Chasseigne, 2009, p. 117) Il est en mesure de déclencher et d'orienter la motivation. La probabilité que le comportement amène à une conséquence donnée possède donc une nature émotionnelle propre, une valeur aux dimensions affectivo-cognitives particulières qui laisse envisager la nécessité de penser leurs effets (leurs dynamiques affectivo-conatives) différenciés. Si AE du soi et de son comportement menant à la performance ou à l'objectif peuvent se laisser penser conjointement retranscrites, relativement à leur dynamique affectivo-conative, AE (du soi et de son comportement) et AR (de la conséquence de cette réussite) se laissent envisager, *a contrario*, différenciées. Comme identifié initialement en termes de dynamiques motivationnelles pour les dimensions relatives au sens de l'action, les valeurs subjectives qui relèvent des AE de soi ou de son comportement (AEP ou AEC) ne sont pas équivalentes à celles qui relèvent des AU ou AUR (AUP ou AURP

et AUC ou AURC). Il convient donc d'aborder les attributs des attentes (*expectations*) et du résultat (*value*) de la TSCOSP en pensant que la valeur de l'attente du résultat se distingue de celle du résultat attendu, sur le plan de la signification (efficacité ou utilité) qu'elle peut adopter pour le décideur, comme sur celui de son émotion ou de son affectivité. Penser éclairer ces dimensions et leurs dynamiques qui apparaissent impliquées dans les processus de construction des choix d'OSP demande alors une confrontation-vérification expérimentale qui sous-tend une expression instrumentale *au plus juste* de celle de ces jugements inférentiels, pour se retrouver *au plus près* de leurs effets en contexte. L'Annexe 34 présente et explicite les dimensions ou attributs des concepts d'AE et d'AU (AR) envisagés par la perspective du schème social, cognitif et motivationnel du jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP. Élaboré et mobilisé aujourd'hui pour affiner l'approche de la construction des choix d'orientation des apprenants-décideurs qui évoluent au sein d'un contexte d'apprentissage-orientation, ce modèle donne à voir les dimensions conceptuelles et leurs dynamiques motivationnelles à la fois envisagées initialement par les théories mobilisées, et complétées aujourd'hui par la démarche d'étude proposée.

2.2 L'étude linguistique de la sémantique des jugements de valeur au service de l'instrumentation

Dans la perspective d'une instrumentation nécessaire des AR au service de l'évaluation-retranscription de leurs dimensions conceptuelles et de leurs effets (soutenus, pour l'heure, par la mobilisation théorique et son analyse), un travail en direction de la nature des jugements, *produits* et *producteurs* d'attitudes et de comportements, va permettre de caractériser plus finement cette dernière et les attributs qui s'y rapportent. Cette analyse des types de jugements à l'origine de l'élaboration cognitive des attentes et de leurs effets (attitudes modelantes) va donc permettre de rapprocher cette étude de l'instrumentation attendue de cette différenciation des dimensions des attentes déduite par l'approche théorique. Pour les unes reliées au sens pragmatique de ce qu'elles permettent d'envisager d'atteindre ou d'obtenir, pour les autres à l'émotion que cette atteinte ou ses résultats suscitent (voire pour d'autres encore, à ce qu'il serait bon de faire ou de ne pas faire), la nécessité d'une catégorisation plus fine s'impose. Analysés au prisme de la psychologie, les jugements de valeur sont aussi étudiés en profondeur au regard de leur expressivité, et en particulier sous l'angle de leurs *modalités* au sein de l'approche proprement linguistique du propos (Bally, 1932, 1942). Loin du terrain scientifique de jeux dans lequel cette étude s'inscrit initialement, elle se laisse pour autant guider à la

découverte de ce champ de recherche en mesure de l'aider, par son approche, à initier l'instrumentation visée. C'est par un très bref détour au sein de la Théorie Modulaire des Modalités (TMM) pensée par Gosselin (2010), et une interprétation espérée la plus respectueuse possible de la pensée initiale de l'auteur, que les modalités énonciatrices à employer pour chevaucher le plus pertinemment possible les jugements pensés et exprimés par les décideurs en contextes sont mobilisées. Comme le propose Curea (2015, p. 166, cité par Gosselin, 2017, p. 3), « un glissement est maintenant opéré du concept du sujet pensant, éminemment psychologique, vers le sujet parlant comme source d'énonciation, la modalité a son origine dans la subjectivité fondamentale de la mise en acte de la langue dans la parole ».

2.2.1 *L'étude linguistique de la sémantique des jugements de valeur pour penser l'expression de la subjectivité*

La modalité a trait à la forme linguistique d'un jugement intellectuel, à l'énonciation d'une perception ou d'une représentation cognitive et/ou affective du sujet pensant (Bally, 1942). Cette liaison entre le sujet et le prédicat (le verbe) lorsqu'elle est énoncée au sein du discours est appelée par la linguistique : le *mode*. Il exprime cette modalité *sentimentale* du sujet énonçant le propos. Dans cette perspective, il s'agit de s'intéresser au sujet *actant* la langue, lorsqu'il compose son propos de termes tels que : agréable, désagréable, probable, nécessaire, attendu. Logiquement, je suis *agréablement* surpris devient la modalité *sentimentale* donnée à l'être surpris. Selon Gosselin (2017), on peut reconnaître et différencier au sein d'une phrase le *dictum* (le contenu du jugement) du *modus* (le type de jugement, positif ou négatif, par exemple). Ces modes, ou modalités, expriment une fonction expressive et émotive du langage, tel un jugement de valeur pour Durkheim (1911), par exemple, au sein desquels on retrouve les jugements de type évaluatif. L'étude linguistique du discursif propose une catégorisation modale qui permet d'affiner la conceptualisation de l'expressivité et du fonctionnalisme des jugements de valeur, ainsi que de leurs valuations subjectives (Gosselin, 2018a). Cette approche scientifique de la linguistique apparaît tel un guide méthodologique à mobiliser face à cette nécessité de catégoriser les types de jugements portés par les apprenants-décideurs en contexte d'apprentissage-orientation, afin de pouvoir les énoncer au moyen d'expressions langagières les plus appropriées à ce qu'il convient d'utiliser pour chevaucher leur penchant psychologique. Sans rentrer dans les détails de l'élaboration de la Théorie Modulaire des Modalités (ou TMM, qui dépasse le domaine de cette étude, son champ de compétence et celui de son auteur), l'Annexe 35a expose les catégories modales du

référencement envisagé pour penser et choisir les modes d'énonciation des différents jugements en vue de leur instrumentation. Au sein d'une structuration conceptuelle externe, Gosselin (2017) croise *direction d'ajustement*, *instance de validation*, puis *force de la relation*, pour obtenir des catégories modales de jugements.

La direction d'ajustement du propos est reliée, en quelque sorte et de façon simplifiée, à l'intention du locuteur, entre un énoncé qui s'ajuste au monde (de valeur descriptive) et un monde qui s'ajuste à l'énoncé (de valeur injonctive). La mixité (descriptive et injonctive) de la direction d'ajustement apparaît particulièrement dans les propos dits « expressifs », tel l'ensemble des énoncés porteurs de jugements de valeur. Pour exemple, l'expression « la mécanique est passionnante », adopte à la fois une dimension descriptive et injonctive de la relation (sujet/prédicat), « car les énoncés porteurs de jugements de valeur formulent des descriptions du monde dans le but explicite d'influer sur l'attitude à adopter à son égard » (Gosselin, 2017, p. 6). Concernant l'instance de validation, elle revêt trois attributs distincts qui sont à même de valider le contenu du jugement : le *réel* (la clé jetée en l'air retombe vers le sol), le *sujet* (de mon point de vue, la clé à tube est plus utile que la clé à fourche) ou la *norme* partagée dite institutionnelle ou conventionnelle (il faut utiliser une clé dynamométrique pour respecter le serrage conventionnel et normalisé). Enfin, la force de la relation sujet/prédicat, non indispensable à la catégorisation modulaire de base de l'expression des jugements de valeur, exprime le sens ou la *polarité* (positive ou négative), ainsi que le *degré* de la relation (forte ou faible). Comme le montre le tableau de l'Annexe 35b, cette classification élaborée par Gosselin (2010) permet de faire des rapprochements conceptuels entre les modalités catégorielles proposées, de façon à dégager, par exemple, les fonctionnalités en jeu (choix des mots, d'expressions ou de langage). Cette catégorisation laisse envisager une dénomination éclairée des différentes dimensions des attentes pensées articulées au sein du jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP. De natures *épistémique*, *affective* ou encore *axiologique* (Gosselin, 2017) et rattachées à l'efficacité comme à l'utilité, ces trois modalités semblent recouvrir les dimensions des attentes que ces jugements identifiés alimentent.

2.2.2 Des dimensions conceptuelles à l'expression des jugements ou l'instrumentation des dimensions

Concernant la dimension autodéterminée ou égocentrée de l'exercice de contrôle, deux modalités à l'instance de validité subjective semblent à même de qualifier ces croyances : *épistémique* (ce comportement est efficace...) et *appréciative* (ce comportement est agréable...). Les formes : *boulique* (je veux que ce comportement soit efficace...) et *injonctive* (je veux que cela se passe de telle manière, par exemple) ne semblent pas correspondre à la modalité qui s'incarne au sein des attentes et de leur dimension de probabilité subjectivement attendue telle qu'elle s'avère envisagée au sein de cette étude (versus la volonté du souhait, du désir ou de l'espérance exprimée par ces modes). Les modalités, *épistémique* des jugements relatifs à l'efficacité ou à l'utilité (cette formation est efficace, ce résultat est utile) ou *appréciative* et relative à la pratique ou à l'obtention d'un objet donné et à leurs effets (pratique d'un comportement efficace ou obtention d'un résultat utile sont source d'affects positifs), semblent retracer les dimensions envisagées des attentes. Au sein de l'approche de l'auto-efficacité, ce n'est pas le *vouloir* (en référence aux modalités bouliques ou injonctives des jugements) qui infère le jugement, l'attitude puis la capacité subjectivement *valuée*. C'est bien la conscience du pouvoir d'agir, de ce qui a été, est atteint ou devrait être atteignable (certitude motivationnelle de la croyance), et non pas de ce qui est voulu (en référence à l'aphorisme de Pelletier, 2009, cité plus en amont). L'expression de cette volonté qui décrète l'avenir à partir d'un désir, tel un caprice ou une baguette magique, injonctive en termes de catégorie modale et non ancrée au réel pour l'analyse psychologique, ne ressemble en rien à l'autoréflexivité régulatrice de soi en contexte décrite par la TSC, ni à celle de la perspective d'un ancrochage (Audenet-Verrier, 2017) à un contexte nouveau. Le jugement vicariant, de haut niveau d'autoréflexion (sur soi, son comportement et ses résultats) évalue l'action expérientielle et ses conséquences (relativement à des contextes passés, présents, et futurs). C'est cette dynamique évaluative de l'attitude qui est utilisée par la personne au travers de ses attentes pour déterminer sa volonté, déclencher, orienter et nourrir sa motivation et son action. Dans ces perspectives modales, l'inférence entre comportement-résultat n'est pas estimée à partir de celle expérimentée. Elle apparaît décrétée et la dimension interactionniste de la dynamique de l'attitude, l'intersubjectivité du processus du jugement vicariant, ne s'incarne pas au sein de cette modalité *boulique*, ni dans cette direction d'ajustement *injonctive*. À la fois *subjectives* (pour leur instance de validation) et *descriptives ou mixtes* (pour leur direction d'ajustement), les croyances égocentrées ou autodéterminées relatives à l'efficacité de soi, de son

comportement et à l'utilité de leur résultat font appel à des jugements *épistémiques* (sens perçu de l'efficacité et de l'utilité : je suis capable de... ; cette méthode est efficace pour... ; gagner de l'argent permet de...), ainsi qu'*appréciatifs* (ou émotifs : j'aime cette formation ; j'aime me sentir compétent ; j'aime cette rétribution), dont la force, l'intensité (*polarité* et *degré*) de la relation qu'exprime chacun de ces jugements reste à évaluer.

Cette conceptualisation catégorielle proposée par Gosselin (2010 ; 2017) permet à la linguistique de repérer et de raisonner le niveau de subjectivité de l'acte langagier individuel et ses fonctions, pour les mettre au service de leur penchant psychologique. L'évaluation linguistique de la subjectivité du langage (instance de validation) et de sa visée fonctionnelle (*direction d'ajustement*) permet de circonscrire la nature des jugements qui incarnent et composent les dimensions des AR identifiées au sein de l'exercice de contrôle. Telle la psychologie, la linguistique tente de révéler à partir de l'observation d'un comportement, ici l'acte langagier, le sens et les déterminants du choix de cet acte d'expressivité, signifiant de la subjectivité de son auteur (orientation et intensité). La force de ce type de subjectivité qui s'exprime, une fois identifiée, demande alors à être évaluée. Mais elle dispose dès lors d'une approche plus fine et plus juste pour penser l'instrumentation déterminante de cette évaluation. La force de la relation sujet/prédicat analysée par la linguistique devient alors, pour son penchant psychologique, l'intensité à mesurer de la valuation subjective qui s'exprime au travers des jugements qui composent les AE et AU (AR) de soi et de ses comportements ainsi que leurs conséquences. L'Annexe 36 expose les types de jugements envisagés pour caractériser les dimensions de ces attentes de l'exercice de contrôle déterminant de la construction des choix d'OSP, envisagées et catégorisées au prisme de leurs modalités linguistiques, déterminantes de leurs expressions langagières.

2.3 L'instrumentation actuelle au sein de la psychologie sociale, cognitive et motivationnelle

D'approche qualitative, la psychologie du conseil et de l'accompagnement en OSP qui mobilise la TSC au travers de son concept d'AR n'a pas donné lieu jusqu'alors, au sein de la recherche scientifique, à la construction-validation d'une échelle de mesure des AR. En parallèle, la centration des innombrables études sociales, cognitives et motivationnelles mobilisant l'auto-efficacité s'est opérée de façon centrée sur le SEP, à l'image de cette surutilisation dénoncée par François (2005) et évoquée en amont. Au travers de ces études et

de leurs résultats, ce sont les dimensions et dynamiques du construit SEP (versus ceux des AR) de la TSC et l'auto-efficacité qui ont été la cible de larges opérationnalisations. Ce prisme a eu pour conséquence l'absence de recherche ayant abouti à la construction-validation scientifique d'une échelle de mesure des AR, tels que les exercices de l'auto-efficacité ou du contrôle de la TSC, ou d'autres courants du champ de la psychologie sociale qui s'intéressent à ce construit et à ses dimensions, l'envisagent. Pour autant, la psychologie des motivations propose des échelles de mesure relatives au courant des *expectancy-value* (Bourgeois, 2009, par exemple). Mais l'ensemble de ces approches repose sur des modèles qui ne distinguent pas efficacité et utilité selon les perspectives de la TSC, ni ne posent l'absence de valeur de la performance ou de l'objectif comme le fait cette dernière. Pour exemple, l'utilité est envisagée au sein de l'approche des *expectancy-value*, comme se rapportant bien souvent à l'efficacité envisagée par la TSC, en ce sens qu'elle a trait dans ce courant théorique des attentes-valeur à l'utilité d'un comportement à atteindre un objectif subjectivement *valué* (Dubeau, 2015 ; Eccles, 2002 ; Neuville, 2004 ; Neuville et al., 2007 ; Noël, 2013). Dans l'objectif d'un référencement à des constructions scientifiques relevant des champs de la TSC et des motivations, qui s'avèrent être les prismes choisis et posés d'analyse, par cette étude, sur les processus de l'OSP qu'elle envisage d'éclairer, deux échelles récentes ont retenu son attention. Au regard de l'interrogation qu'elles posent sur les déterminants sociocognitifs et motivationnels des choix de formations des apprenants-décideurs, elles apparaissent en mesure d'inspirer, pour partie, l'instrumentation envisagée d'une échelle de mesure du construit visé.

2.3.1 L'instrumentation contemporaine d'un SEP contextualisé au maintien en formation des apprenants

L'Échelle de Mesure du SEP (ou ÉMSEP) présentée par l'Annexe 37 est relative à l'analyse des « Effets des déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux du maintien en formation professionnelle » des apprenants et a été publiée par Vonthron et Mayre pour la première fois en 2007. Inspirée de l'instrumentation paradigmatique du SEP de Schwarzer et Jérusalem (1995), elle contextualise le SEP relativement à une formation choisie et incarne l'évolution la plus contemporaine de mesure du SEP de l'auto-efficacité de la TSC. Au sein des travaux collaboratifs menés avec les membres de l'Unité de Recherche (UR) scientifique, ou laboratoire de recherche de rattachement de cette étude doctorale, cette échelle de mesure a souvent été considérée comme celle plus à même de chevaucher les croyances des individus au sujet de leur capacité perçue à adopter un comportement relatif à un contexte de formation pour

soi. Cette échelle unidimensionnelle traduit un jugement de, et sur, soi, conscientisé et issu de l'expérientiel de soi vécu et jugé, au travers d'une attitude *produit* de l'expérience en contextes, passés et présents. Elle questionne l'auto-efficacité au travers du SEP de l'apprenant au sein d'un contexte de formation dans lequel il évolue au moment de la passation, relativement à son engagement dans cette formation (mesuré à l'aide d'un outil relatif à ce concept et dans la perspective d'une étude croisée). Composée de 8 items et unidimensionnelle (Vontrou & Mayre, 2007), cette échelle questionne au travers de différentes formulations, et pour les mesurer, les croyances qui se synthétisent en ce pouvoir d'agir des apprenants. Si l'on relève que la plupart des items interrogent bien la capacité de soi perçue à adopter ou gérer un comportement (dimension unique du SEP), on note que les items 1 et 3 relatifs, respectivement, à la réussite de la formation et aux bons résultats à obtenir au sein de cette dernière, s'avèrent questionnables au prisme de l'approche de la RC (François, 2005). Indifférenciés relativement à ce qu'ils ont trait au SEP ou à la REM (Représentation de l'Efficacité des Moyens ou AR de premier niveau selon l'auteur), ils interrogent la croyance de l'individu en son efficacité globale, celle de son soi et de son comportement qui mène conjointement à l'atteinte d'un objectif ou d'une performance. Validée scientifiquement en contexte, il y a pourtant lieu, au prisme de la RC mobilisée aujourd'hui, et pour le champ de l'OSP, de distinguer conceptuellement ces attributs ou dimensions (SEP et AR1), au regard de leurs dynamiques motivationnelles différenciées et des impacts de ces dernières sur les processus d'orientation étudiés, comme le souligne François (2005).

2.3.2 *L'instrumentation contemporaine des régulations des motivations contextualisées à l'entrée en formation*

Concernant les dernières avancées de l'instrumentalisation des motivations régulées par leur niveau d'autodétermination, il revient à Fenouillet, Heutte et Vallerand (2015), en tant que contributeurs rattachés au courant de la TAD, d'avoir validé l'Échelle de Mesure de Motivation en Formation des Adultes (ÉMFA-24), présentée par l'Annexe 38. En s'inspirant des échelles de mesure de la motivation en contextes académiques (Vallerand et al., 1989) qui mobilisent le continuum d'autodétermination, ils ont initié de manière inédite l'instrumentation et l'évaluation de la motivation régulée de manière intégrée (ou motivation intégrée). Ce faisant, ils ont participé à l'avancée la plus contemporaine de l'instrumentation auto-évaluative à visée réflexive des régulations des motivations. Ils permettent à ce titre, comme évoqué en amont, l'éclairage d'un individu pensé en contexte institutionnel académique comme *collectivement*

motivé (Heutte, 2019). C'est cette double congruence heuristique et motivationnelle des jugements égo- et allo- centrés qui portent sur des comportements au service des objectifs (ou envisagés induits par ces derniers) qui est révélée. Envisagé aujourd'hui *collectivement orienté* au sein de cette étude et pour le champ de la TSC (versus celui de la TAD), et dans la complétude de son application à l'OSP (TSCOSP), cet apprenant-décideur en contexte d'apprentissage-orientation (éducatif et institutionnel) apparaît authérodéterminé (égo- et allo- centré pour définir ses objectifs et ses comportements qui les servent, ou régulé de manière intégrée) à la fois en ce qui concerne ses attentes d'efficacité (comportements) et d'utilité (objectifs). On retrouve alors la perspective de cette *double congruence* envisagée aujourd'hui au travers du jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP, au sein duquel les jugements de soi et autrui (congruents) portant sur des AU et AE (qui les servent, ou congruentes), expriment leurs dynamiques motivationnelles qui se synthétisent au sein de ce schème agentique et transitionnel du soi.

Concernant la sémantique des items de cette échelle, on retrouve tour à tour et en fonction de l'expression modulaire linguistique catégorielle de ces régulations les dimensions à la fois *épistémiques* et *appréciatives* des jugements égo- et allo- centrés. Ces jugements apparaissent relatifs, à la fois à l'efficacité et au plaisir reliés à la pratique en contexte (au comportement), ainsi qu'aux utilités espérées d'une telle formation pour soi (résultat). La sémantique choisie « parce qu'elle [l'entrée ou la décision d'entrer, en formation] va me permettre de... », propre à de nombreux items de cet instrument de mesure, rentre en résonance avec celle qui caractérise l'expression des attentes envisagées traditionnellement sous la forme conditionnelle de l'expression : « *Si..., alors...* ». À l'image de la concordance temporelle des verbes, qui donne sens à la construction de cette structure grammaticale, la congruence temporelle des contextes de l'action, vécue et intériorisée, et de ses conséquences, attendues et inférées, donne sens à l'expression de cette hypothèse causale qui, telle une quasi- certitude ou très forte probabilité d'occurrence à venir, agentique et motivationnelle, s'incarne au travers du jugement vicariant orientant, proposé à l'étude.

2.4 L'ÉMAR : la perspective scientifique d'un outil d'évaluation des attributs de l'exercice de contrôle de l'OSP

L'Annexe 39 présente la structure initiale de l'instrument de mesure conceptualisé au travers d'une opérationnalisation-instrumentation intégrative et synthétique des cadres

théoriques (sociocognitif et motivationnel) mobilisés au service de l'analyse des processus de construction des choix d'OSP. Cette instrumentation envisage à l'origine, et dans la droite ligne des perspectives théoriques mobilisées, la mise en items de l'ensemble des dimensions auto- et hétéro- centrées des AR relatives à l'efficacité du soi, de ses comportements et à l'utilité de leur résultat. Cependant, et pour rappel, cette entreprise d'évaluation multidimensionnelle des attributs des AR a été jugée irréalisable en pratique et au sein d'une même étude, au regard, notamment, de la fatigue cognitive engendrée par la longueur trop importante d'un questionnaire initial. L'Annexe 40 présente donc les dimensions autodéterminées du jugement vicariant de l'exercice de contrôle, sur lesquelles cette première instrumentation opère sa centration, de manière à respecter les contraintes premières décrites au sein de l'ancrage méthodologique mobilisé (Churchill, 1979 ; Roussel & Wacheux, 2005). Les quatre dimensions indiquées (AEP, AEC, AUP ou AURP et AUC ou AURC) explicitent l'extension conceptuelle envisagée par cette étude de l'exercice de contrôle de la TSC, appliqué à l'OSP sur le modèle affiné de la TSCOSP, et au moyen du schème de son jugement vicariant orientant. Ces dimensions d'attentes uniquement égocentrées ou autodéterminées visées par cette première instrumentation permettent pour autant d'envisager la première articulation congruente et motivationnelle posée par cette étude, d'une efficacité attendue (de soi et de ses comportements) comme au service de l'utilité attendue (pour soi du résultat). L'instrument de mesure, *brut*, ou premier, initialement présenté par l'Annexe 35, expose donc les items rédigés selon les dimensions égocentrées (versus allocentrées), et non soumis, encore, aux analyses statistiques de traitement des données issues de la confrontation de la théorie et de son modèle au terrain et à sa population. Par cette confrontation (de la théorie au terrain), l'ÉMAR attendue épurée devrait disposer des éléments les plus pertinents pour chevaucher plus et mieux les processus en jeu au sein du contexte d'étude envisagé, et permettre l'éclairage attendu des effets hypothéqués des dimensions des AR sur les choix d'orientation exprimés par la population d'étude enquêtée.

3 L'opérationnalisation de l'ÉMAR dans le cadre de l'étude doctorale

La dernière pratique réflexive préconisée au sein de cette étape duale d'*instrumentation-opérationnalisation* consiste à confronter l'outil à l'intersubjectivité à la fois des pairs experts, mais aussi à un échantillon *idéal-typique* de la population à enquêter (telle une triangulation

mêlant théorie mobilisée, avis des pairs-experts et confrontation à la population du terrain d'enquête). Au travers de cet exercice, la puissance d'un indicateur ou item à générer des données distribuées s'évalue à la fois par sa capacité perçue par les pairs-experts à incarner les facettes des dimensions conceptuelles travaillées et issues de la recherche (niveau théorique de l'expertise scientifique), ainsi que par sa capacité à chevaucher les jugements d'une population totalement extérieure à cette réflexion théorique (niveau pratique de l'empirique observé). La théorie, via les items rédigés, doit être en mesure de parler du terrain, et le terrain, via ses données distribuées, en mesure d'incarner ladite théorie. En d'autres termes, cette confrontation méthodologique doit permettre de parler du, et au, terrain, autant qu'en, et à la, théorie. Cet exercice complexe de la méthode demande au chercheur d'amener son objet de recherche, comme son outil de mesure, à acquérir une certaine forme de *réversibilité structurelle* (en référence à la construction cognitive de l'objet envisagée par Piaget, 1964) en mesure de s'exprimer au sein de cette médiation théorie-terrain opérée par la passation de cette phase d'opérationnalisation-réduction de la construction-validation d'une échelle de mesure. Tel un étalon méthodologique, elle s'incarne alors au travers de cette réversibilité itémique (précédemment évoquée), cette capacité (ou puissance) des *items-réponses* à retranscrire le réel le plus justement possible au moyen de leur conceptualisation-rédaction, et donc à inférer via la passation, des items-variables qui les incarnent au sein d'une mesure la plus *vraie* possible.

3.1 L'échantillonnage : des critères posés, *a priori*, et, *a posteriori*, de la passation

La méthodologie d'échantillonnage traditionnelle des sciences humaines abordée par les grands auteurs du domaine (Borst & Cachia, 2018 ; De singly, 2003 ; Delpeteau, 2003 ; Fenneteau, 2007 ; Grinschpoun, 2014 ; Javeau, 2015 ; Mace & Petry, 2000 ; Mutuale & Berger, 2020 ; Robert, 1988, pour ne citer qu'eux) dispose et propose de grands principes heuristiques pour guider la démarche du chercheur en sciences psychologiques et sociales. L'exemple de tableaux de grandeur d'une population-test au regard de sa population-mère, en référence à la représentativité suffisante nécessaire d'un échantillon et de la pratique qui le génère (Delpeteau, 2003, p. 233, pour l'exemple), montre le cadre de la démarche à mettre en œuvre. Cependant, les préconisations relatives à la pratique de la statistique de la démarche quantitative imposent des contraintes qui supplantent celles plus généralistes ou plus transversales propres à ce champ de recherche des sciences humaines, sociales et psychologiques. L'approche qualitative de la démarche quantitative qui met en œuvre des outils statistiques de traitement des données induit

en effet des critères de validation de la méthode d'échantillonnage plus restrictifs que ceux énoncés transversalement par la recherche quantitative des sciences humaines et sociales. Elle le fait notamment au regard du nombre d'items conceptualisés de l'échelle de mesure, *a posteriori* de la passation, tout en se référant, en parallèle, à la notion de communautés (*commonalities*), qui s'établit, elle, *a posteriori* de la récolte des données distribuées et de la passation du questionnaire d'enquête. Les auteurs (Roussel & Wacheux, 2005, pp. 250-261) mobilisés pour la relecture de cette étape du paradigme initial churchillien soulignent à ce propos que : « l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) conduit à réunir des échantillons d'au moins 200 individus », afin d'assurer une validité scientifique suffisante. Bourque et al. (2007) rappellent de leur côté, et par suite d'une recension analytique menée sur plusieurs centaines d'articles mobilisant des échelles de Lickert au service de la mesure d'attitudes en sciences de l'éducation (*Journal of Educational Research* entre 1992 et 2002), que le critère important à prendre en compte reste la valeur des communautés (ou *commonalities*).

Ainsi, dans le cas où les communautés sont élevées (supérieures à 0.60), un échantillon de moins de 100 répondants peut suffire, même si les facteurs sont peu surdéterminés (ratio variables/facteurs autour de 20 : 7). Si les communautés diminuent à environ 0.50, un échantillon de 100 à 200 répondants peut convenir à condition que les facteurs soient suffisamment surdéterminés (ratio variables/facteurs supérieur à 10 : 3). Cependant, dans le pire des cas (communautés faibles et facteurs faiblement surdéterminés), un échantillon de plus de 500 répondants peut être requis. Le facteur le plus important à considérer est la valeur des communautés qui ne peut malheureusement être connue qu'après la collecte de données. Le chercheur prudent veillera néanmoins à prévoir un minimum de quatre à six variables par facteur et à maximiser la taille de son échantillon. (Bourque et al. 2007, para. 6)

Les auteurs poursuivent au sein du même paragraphe :

Il est aussi à noter que, comme ils sont souvent plus homogènes que les échantillons probabilistes, les échantillons de convenance tendent à réduire l'univers de variation des données, ayant pour conséquence d'influencer les corrélations entre variables et d'affecter les résultats des analyses factorielles (Fabrigar et al., 1999 ; Reise et al., 2000). (Bourque et al., 2007, para. 6)

Les auteurs soulignent la grande importance de mettre en perspective cette valeur avec le nombre de facteurs de l'analyse déployée, le nombre d'items-questions (ou variables de l'étude) ainsi que la taille de la population-test, car la non-prise en compte de cette articulation multifactorielle et déterminante de la fiabilité de la mesure peut rendre la méthode caduque.

3.2 Positionnement méthodo-réflexif au regard de l'articulation des étapes 2-instrumentation et 3-opérationnalisation de la phase 1-exploratoire

L'étude doctorale opère une passation aléatoire (ou probabiliste) sur l'ensemble de la population des élèves des classes du niveau terminal de la voie professionnelle des lycées agricoles du territoire national (toutes filières de formation confondues). L'intention première justifiant ce positionnement est celle de ne pas restreindre cette étude à des types de profils particuliers de sujets (filles, garçons, types d'apprenants), que l'on retrouve de façon saillante au sein des parcours de formation de la voie professionnelle de l'EN, comme du MASA (population féminine majoritaire pour les services à la personne, masculine pour les agro-équipements ou la formation par apprentissage, par exemple). Les premiers résultats présentés ci-après sont comparés à ces éléments *référence* fournis par les services statistiques de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (MASA). Conformément aux préconisations de la méthode, cette première confrontation de l'outil de mesure conceptualisé visant une validation de sa structure interne, il s'agit donc pour la démarche d'étude d'éviter une population aux caractéristiques trop discrétionnaires. En effet, la construction-validation d'une échelle de mesure restant avant tout une démarche scientifique transversale, elle se doit de rester indépendante des types de populations testées (en référence à la notion de validité précédemment explicitée). Viser une population à la fois suffisamment large et diversifiée, et pour autant idéale-typique de celle peuplant la voie professionnelle du secondaire des lycées agricoles du territoire national au travers de cette passation, et dans le cadre de cette construction-validation d'une échelle de mesure, reste donc l'objectif premier de cette étape de la méthode. En pratique, l'ensemble de la population-mère de l'échantillon, ou population-test, est composée des lycéens des classes de terminales professionnelles et technologiques des lycées agricoles du territoire national, et représente environ 20 000 individus répartis sur le territoire national (sources MASA-DGER, 2020).

L'imbrication explicitée en amont des étapes 2 (instrumentation) et 3 (opérationnalisation) de la phase 1 (exploratoire, déductive ou plus descendante) met donc en lumière des allers-retours qui soulignent, en quelque sorte, une forme d'anachronie de la réalisation pratique ou de son protocole. Elle demande en effet à mobiliser des critères à la fois *ante-* (liées à l'instrumentation pour le nombre d'items et à l'échantillonnage pour le nombre de sujets) et *post-* (liées aux conséquences de l'opérationnalisation, aux données récoltées soumises à une première analyse de présentation des communautés) passation. Elle pose comme critères à prendre en compte et déterminants du nombre d'items-réponses à concevoir initialement ou en amont de la passation (donc en mesure d'influencer la longueur de l'échelle et, par exemple, le nombre de dimensions conceptualisées évaluables) : la qualité des communautés des données distribuées avec leurs traits-facteurs (ou encore en partie latents) et entre elles. Et cet accès aux communautés des facteurs-traits se fait selon les premiers résultats d'une analyse statistique posée sur ses données distribuées issues de l'opérationnalisation et de l'échelle élaborée, *a priori*. Cette pratique envisagée et positionnée à la fois en amont de l'opérationnalisation de la phase 1 (temps de l'instrumentation) et aux prémices de la réduction de la phase 2 (en tout cas post- opérationnalisation et passation) laisse envisager l'idée exploratoire suivante : mener l'ensemble des pratiques statistiques (du prétest à l'analyse confirmatoire) sur des distributions issues d'une même passation (d'une même population-test distinguée uniquement au regard de certaines de ses caractéristiques) pourrait permettre de répondre à cette problématique chronologique. Elle pourrait aussi répondre à la problématique de baisse de la qualité de la variance d'un échantillon, due à la réitération successive de tests ou de passations.

3.2.1 Instrumentation-opérationnalisation-passation : l'organisation de la confrontation théorie-terrain

L'ampleur de la répartition géographique de la population visée par l'étude et les particularités de la situation temporelle de l'étude (notamment dues aux périodes de confinement de la pandémie de COVID19 qui ont jalonné la période d'enquête) ont induit le choix du mode de passation : la réalisation d'une passation numérique en distanciel et majoritairement asynchrone. À l'exception de certains accompagnements menés par les professeurs principaux lorsque ces dernières se déroulaient en établissement, au gré d'une période de réouverture autorisée par le déconfinement, les apprenants ont opéré une passation au moyen d'un questionnaire en ligne. Pour autant, ce dernier a pris place au sein des multiples

échanges pédagogiques menés par les équipes des lycées agricoles auprès de leurs apprenants, formés depuis quelques mois aux modalités de cet enseignement à distance, que ce soit pour leurs temps de formation comme pour ceux de leur évaluation (le questionnaire en ligne a été, en effet, souvent proposé par les équipes pour procéder aux évaluations, au regard notamment de la complexité des dépôts en ligne d'exercices d'évaluations plus réflexifs, plus rédigés, et demandant aussi en retour une remédiation individuelle).

3.2.1.1 Finalisation de l'instrumentation des dimensions de l'exercice de contrôle de l'OSP

Guidées par ce cadre méthodologique et les contraintes de la passation, les pratiques d'instrumentation-opérationnalisation ont abouti à la présentation et à la passation d'un questionnaire composé de 75 items, dont 45 destinés à l'ÉMAR et 30 items consacrés à la récolte de données sociobiographiques et relatives aux choix d'OSP exprimés. L'Annexe 41 montre la présentation synthétique du questionnaire de la passation réalisée dans le cadre de l'étude doctorale. Intégrative de l'ÉMAR, cette dernière s'avère positionnée en amont des différentes informations récoltées, notamment sociobiographiques, afin de diminuer les biais discriminants possibles (Javeau, 1972, 1997). Sous la forme d'une triangulation référentielle et expérientielle, ces étapes ont engendré de nombreuses confrontations des items conceptualisés aux intersubjectivités des environnements de cette recherche doctorale : experts-chercheurs en SEF (de l'Université et de l'Unité de Recherche de rattachement), experts-praticiens de l'éducation (des établissements agricoles du secondaire et du supérieur), ainsi que des apprenants des classes de terminale des voies de formations professionnelles et technologiques des lycées agricoles. Ces confrontations itératives aux échantillons typiques de la population-test et instrumentations successives ont permis d'éclairer notamment la difficulté particulière d'un choix sémantique pertinent et approprié. Chevaucher les attentes des sujets de la population visée par l'étude, au moyen d'un langage adapté au leur, tout en restant fidèle aux conceptualisations induites par la démarche de la recherche, a permis de confirmer cette nécessité préalablement envisagée de distinguer sentiments et attentes, en référence à l'approche initiale de la TSCOSP mobilisée et en perspective de son adaptation à la démarche d'approche proposée. Concernant l'instrumentation, c'est seulement à l'issue d'un travail de plus de deux mois d'échanges et d'aller-retours informationnels et transactionnels, et telle une forme de triangulation causale-réciproque et co-constructive entre les auteurs mobilisés (de la théorie et de la méthode), les sujets et acteurs des terrains des lycées agricoles, et les

enseignants-chercheurs de l'Université et de son Unité de Recherche, que le choix profondément intersubjectif s'est arrêté sur le concept de probabilité. Ce dernier s'incarne dans l'expression « *Si... alors, il est probable que...* », présente au sein de la rédaction de l'échelle de mesure *brute* (Annexe 35). Cette construction fait notamment référence à la probabilité qui caractérise profondément les attentes et qui décrit fortement les jugements émis par les apprenants sur les caractéristiques et conditions d'une confrontation à un contexte de formation à venir, souhaité, dont ils ne sont pas certains d'obtenir, à l'heure de la passation, l'accès, mais dont ils s'attendent, pour autant, au travers de ces prédictions anticipatoires, à en recueillir les fruits en réaction à leurs comportements. Même si l'accès aux formations du supérieur des différentes filières de la voie professionnelle de formation reste très disparate, l'orientation en STS représente le choix premier de poursuite d'études des apprenants des filières technologiques et professionnelles des lycées agricoles. Compte tenu de cette proportion importante (plus de 60 % des apprenants du secondaire en moyenne au niveau national et au sein des lycées agricoles en 2022, DGER-MASA-2022), cette étude ancre à ce contexte de poursuite d'études les jugements exprimés par cette population. Les énonciations et les rédactions des items de l'échelle de mesure ont donc été ancrées relativement à une poursuite d'études au sein d'un Brevet de Technicien Supérieur. La formulation traditionnelle du conditionnel propre aux attentes devenant alors, et selon les items : « *Si je choisis de poursuivre mes études en BTS... alors, il est probable que...* ». Dans l'intention d'étudier les effets potentiels des dimensions des AR sur les choix d'OSP (régression), il s'agissait aussi de dichotomiser la population-test au regard de ses choix d'OSP en amenant l'ensemble des sujets à juger un même choix d'orientation discriminant de ces jugements exprimés et mesurés. La population visée étant peu familière à la dénomination Section de Technicien Supérieur (STS), celle du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) a été privilégiée.

3.2.1.2 Finalisation de l'opérationnalisation de la passation : l'objectif de récolte de l'expression d'un jugement vicariant

En tant que processus diachronique, l'OSP peut être entendue, aussi, comme inductrice d'un positionnement plus longitudinal d'étude (Danvers, 2009). Pour autant, l'ancrage théorique relatif aux AR cible la synthèse attitudionnelle ou conscientisée de cet expérientiel diachronique subjectivement jugé, puis projeté sur un contexte à venir pour soi. Dès lors, dans l'objectif d'appréhender une synthèse la plus dense possible de cette cognition ou pensée inférentielle au travers d'un comportement effectif et observable (versus un choix pensé ou

prévu de dimension purement cognitive), et en référence à l'observation scientifique de la psychologie expérimentale d'un comportement (Reuchlin, 1972), cette étude situe la passation en aval de l'expression du choix d'OSP. Cette passation a donc été positionnée juste en aval de la clôture des dossiers d'orientation établis par les apprenants décideurs au travers de l'outil national et institutionnel d'OSP du secondaire : *Parcoursup*. Cette procédure récolte les vœux des candidats (élèves, et apprentis maintenant) à propos des formations du supérieur (initiales et par apprentissage). Elle exprime, comme évoqué, majoritairement le choix fait par la population étudiée de s'orienter vers les Sections de Techniciens Supérieurs. De la même manière, il convenait aussi de ne pas dépasser la date de parution des réponses données aux apprenants par ce dispositif institutionnel et national d'orientation, afin d'éviter les biais de réponses inférés par des jugements subjectifs issus de l'acceptation, ou du refus, par l'institution, et au travers de son outil d'orientation, de la poursuite demandée (biais d'autoconfirmation ou de préservation-protection du soi, par exemple).

Outre ces premières contraintes empiriques et méthodologiques précitées, deux dernières contraintes sont venues réduire la fenêtre expérimentale de passation. La période de passation s'est en effet vue segmentée tout d'abord par des périodes de confinement/déconfinement des classes des lycées agricoles touchées, elles aussi, par la pandémie de la COVID19. Ce retour aléatoire au présentiel de la formation donnait un accès à la population au travers d'une passation possiblement encadrée par les équipes pédagogiques, de vie scolaire et de direction des lycées agricoles, selon les directives imposées. En effet, même si le questionnaire initial permettait une réalisation asynchrone en ligne, comme précisé en amont, il devenait envisageable que les équipes pédagogiques, éducatives et de direction des établissements d'enseignement agricole puissent cadrer, *a minima*, et lorsque les retours en présentiel étaient autorisés par les autorités, le déroulement des passations (accompagnement de la présentation, de l'accès au numérique, de validation des parties et du questionnaire lui-même, réponses aux questions diverses afin de favoriser adhésion et participation). Dans le souci de maintenir des conditions d'information et de passation uniformisées (réduction des biais de récolte des données), le protocole d'accompagnement d'accès au questionnaire et d'accompagnement à la réalisation de ce dernier proposait de mobiliser des équipes élargies, pédagogiques (professeurs principaux et enseignants de Technologie de l'Informatique et du Multimédia), éducatives (Conseillers Principaux d'Éducation et Assistants d'Éducation), voire celles de direction des Établissements Publics Locaux de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle Agricole (EPLEFPA) ou encore le soutien de certains Services Régionaux de

Formation et Développement (SRFD) des Directions Régionales de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (DRAAF) du MASA.

Enfin, le calendrier annuel scolaire des apprenants des lycées agricoles, ponctué de Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) ou de stages en entreprise professionnalisants, devenait une autre contrainte pratique à intégrer au processus d'opérationnalisation-passation. ADN de l'enseignement professionnel et technologique agricole, ces alternances de Périodes de Formation en Entreprise (PFE) et de Formation au Lycée (PFL) s'intensifient chaque année en période pré-estivale au profit de la formation dispensée dans les entreprises. Elle autorise notamment la découverte et l'apprentissage des situations et gestes professionnels significatifs qui intègrent les savoirs, gestes et postures relatifs aux métiers de ces filières professionnelles de formation de l'enseignement agricole. Les stages en entreprise, massivement positionnés sur cette période du mois de juin de l'année scolaire au sein des lycées agricoles, venaient donc clôturer, telle une deuxième contrainte temporelle en plus de celle du *confinement-déconfinement* subi, la fenêtre de passation de la démarche empirique d'enquête. Contrainte par ces deux éléments majeurs liés à la population, au terrain d'enquête et au contexte temporel de l'étude menée, cette ouverture à la passation en ligne du questionnaire, à distance et asynchrone, s'est donc parfois vue accompagnée localement par les praticiens de l'enseignement, sur une période d'environ un mois répartie sur la deuxième quinzaine du mois de mai 2021, et la première quinzaine du mois de juin 2021).

3.2.1.3 Les interfaces mobilisées : de la récolte des données aux statistiques apposées à leur distribution

La construction du questionnaire et la passation ont été réalisées à l'aide de l'outil LimeSurvey (version V1.91⁺) à disposition sur l'ENT de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne. Si ce n'est pas l'outil (et sa version) le plus intuitif, il permet cependant un bon niveau de sécurisation des pratiques numériques relativement aux logiciels libres, et répond à la nécessité de mettre en œuvre des pratiques dans le cadre de la Réglementation Générale sur la Protection des Données (RGPD). Si, comme évoqué, la partie sémantique de l'instrumentalisation a été longuement débattue avec les enseignants-chercheurs de l'UR de rattachement des études doctorales, de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur en mesure de soutenir les pratiques numériques relatives à la statistique de cette étude ont été sollicités. Pour exemple, et concernant l'approche méthodo-réflexive, Hervé Guyon a eu la bienveillance de consacrer un temps d'échange centré sur son approche qualitative de la

démarche quantitative en sciences de l'éducation. Pour l'utilisation de LimeSurvey, le Service Numérique Pédagogique de l'Université Jean Monnet a été mobilisé. L'intervention du service de traitement des données statistiques de la recherche que propose la Maison des Sciences Humaines (partenaire de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne), et qui accompagne régulièrement les chercheurs qui mobilisent l'approche quantitative au sein de leurs travaux, a permis des échanges réguliers sur les outils manipulés et leurs paramétrages. Ce service a pu juger des réalisations pratiques et de leurs implications, eu égard, notamment, aux outils statistiques SPPSS (version V26) mobilisés, aussi, pour le traitement des données récoltées.

L'analyse statistique présente une exploitation analytique des données-résultats au moyen du logiciel SPSS, version V26, ainsi qu'au travers de l'exploitation du logiciel JASP (gratuit et en ligne) dans sa version 16.1. Au sein de cette expérience connue dans le monde universitaire (ATER et doctorant de troisième année), enseignement et recherche se sont avérés articulés de manière conjointe et co-constructive. Cette expérience duale d'enseignant-chercheur vacataire, puis contractuel (ATER) et de doctorant, a permis de prendre conscience de l'importance d'articuler la nécessité scientifique et méthodologique de la démarche de recherche et les besoins (ou utilités) pédagogiques de transmission-apprentissage des théories et méthodes au sein des enseignements et de la formation dispensés auprès des étudiants de Licence et de Master d'un parcours en SEF. Entre pratique et transmission de l'expertise et de la recherche scientifique, toutes deux au service d'une connaissance alimentée et partagée, ces prises de conscience, initiées par ces mondes à la fois théoriques de la science et empiriques de son partage, sont à l'origine de ce choix dual d'interfaces mobilisées pour la génération et la présentation des résultats d'étude. Au travers de cette décision d'utilisation d'un logiciel libre de droits et intuitif, c'est l'espoir que ces réalisations analytiques propositionnelles nourrissent à la fois les méthodes et pratiques d'étudiants potentiellement lecteurs de cette étude, et participent à la démonstration qui envisage que les analyses statistiques majeures d'une recherche en sciences de l'éducation peuvent être réalisées communément à l'aide de ce type d'interface d'analyse. Car toutes les dimensions de l'accessibilité au savoir d'une population d'étudiants en demande de formation et en attente d'acquisition de connaissances participent à la démocratisation de ce dernier. Et la dispense d'un enseignement relatif au traitement des données de la recherche d'approche quantitative à l'aide de ce type d'interface (JASP V16.1, et de ses versions antérieures, par exemple), auprès d'étudiants majoritairement éloignés des approches statistiques des mathématiques, participe à l'activation de leur Sentiment d'Efficacité Personnel dans ce domaine. S'il n'est pas, pour autant, à l'origine, d'une induction majoritaire

d'un comportement d'approche vis-à-vis de ce domaine ou de ses activités chez les étudiants, il éloigne celui d'évitement, et cette dimension reste salubre. Dès lors, et au sein des présentations exposées ci-après, l'ensemble des pratiques sont menées, en parallèle ou alternativement, à l'aide de l'une ou l'autre de ces deux interfaces (SPSS et JASP). Elles ne montrent pas, en tout cas, de différences suffisamment remarquables pour être relevées en termes de résultats donnés (versus certains accès ou présentations d'indices qui peuvent différer). Pour rappel, les modèles statistiques de JASP sont à l'origine de l'élaboration de ceux développés dans R (Broc, 2017), qui est aujourd'hui le logiciel largement plébiscité par la communauté scientifique du champ. Enfin, les éléments de discours qui seront adjoints ou apposés aux résultats de façon à les expliciter s'appuient sur les critères et les choix méthodologiques raisonnés au sein de la partie méthodo-réflexive qui précède la présentation de ces données-résultats traitées. Sur le modèle de la méthode initiée par Churchill et reprise par ses contributeurs plus récents, les propositions méthodo-réflexives discutées en amont sont envisagées tel un référencement du propos d'explicitation et de présentation des résultats.

3.2.2 *Caractéristiques de la population-test*

Les premiers résultats de la passation indiquent un total de 407 réponses effectives (Annexe 42a). En première lecture, 307 réponses sont indiquées complètes et 100 réponses incomplètes. Au regard des références fournies par la recherche en sciences humaines et de celles précitées, l'échantillon peut être quantitativement validé (la population des élèves des classes professionnelles du niveau terminal de l'enseignement agricole s'élevant approximativement à 15 000 individus, 2021, DGER-MASA). Pour rappel, Delpeteau (2003) propose environ 370 sujets pour une population-mère comprise entre 10 000 et 20 000 individus. Cette validation statistique sera de la même manière confirmée par l'ensemble des données descriptives basées à la fois sur le rapport *variables-facteurs* (comme évoqué en amont) et sur les valeurs des communautés (mesure post-passation).

3.2.2.1 Niveau de complétude et de validation des items-questions au regard des données récoltées recueillies : le raisonnement de l'arrêt du choix de la structure de l'échelle

Concernant l'exploration du niveau d'incomplétude des réponses identifiées par l'outil, elle montre vingt passations générées par le logiciel et pourtant vides. Un premier tri des données brutes amène l'étude à disposer d'une population de 387 réponses à examiner de

nouveau, et plus finement (Annexe 42b). Une deuxième observation opérée des données permet de relever si des manques impactent, ou non, des données premières et essentielles à l'étude (choix d'OSP exprimées, attentes exprimées) ou des données secondaires (éléments sociobiographiques, professionnels ou scolaires). Comme le montre le second récapitulatif de traitement des observations (Annexe 42c), le logiciel dénombre 335 réponses complétées dans leur intégralité, qui permettent de disposer de 335 expressions mobilisables pour l'étude portant à la fois sur l'échelle *brute* des attentes à valider, les choix d'OSP exprimées, ainsi que sur les données plus spécifiques telles les dimensions sociobiographiques ou académiques interrogées. En repartant, *a posteriori*, du nombre de participants tel que le veut la méthode discutée et en cas d'application de critères extrêmement sévères, le nombre d'items-variables à ne pas dépasser pour composer l'échelle de mesure initiale pourrait être estimé à 33. Le critère mobilisé devant articuler, comme évoqué au sein de la méthode mobilisée, les rapports entre :

- Le nombre de participants,
- Le nombre d'items-questions-variables,
- Et le nombre de facteurs, au regard des communautés des analyses factorielles à venir.

Comme évoqué, la norme reste, selon les valeurs des communautés et les ratios facteurs/items indiqués, un nombre supérieur à 200 individus pour une analyse factorielle, qu'elle soit réalisée en composantes principales ou de type exploratoire (Berger, 2021). Le nombre de facteurs composites dans ces conditions ne devrait donc pas dépasser 7 à 8, toujours relativement aux intensités des communautés qui seront indiquées. Ces critères montrent un nombre de dimensions-facteurs envisagé dans la structure conceptuelle proposée de l'exercice de contrôle, inférieur ou égal aux préconisations. En effet, deux facteurs composites principaux (ou dimensions d'attentes), structurés, au maximum, en quatre à huit sous-dimensions ou attributs propres à ces deux dimensions conceptuelles principales sont proposés à l'étude. Quatre attributs sont en effet envisagés par l'approche déductive et ils concernent les huit dimensions égocentrées cognitives (ou épistémiques) et affectives (ou appréciatives) du concept d'attentes, et les dimensions et sous-dimensions travaillées dans cette étude. Pour rappel, les dimensions normatives ou axiologiques restent non intégrées à cette partie doctorale de l'étude, qui reste centrée pour cette première recherche sur la conceptualisation-évaluation des attentes de dimensions motivationnelles égocentrées. Enfin, les sous-dimensions étudiées sont en mesure de générer des facteurs composites latents devenant facteurs-traits par la suite, notamment au regard du partage de leurs variances lors de l'analyse factorielle. Il convient donc de raisonner et de pratiquer les analyses au niveau des sous-dimensions possibles des attentes

motivacionnelles de l'exercice de contrôle, et non de rester au niveau des deux dimensions principales d'attentes envisagées par la TSCOSP (attentes d'efficacité et de résultat). Les communautés seront donc à surveiller, *a posteriori*, puisque c'est au travers de leur médiation que la validité de cette articulation scientifique multicritériée de l'échantillonnage initial reste finalement jugée. L'étude de l'ÉMAR dispose donc à ce stade :

- De 45 variables initialement conceptualisées pour la construction de l'échelle de mesure des AR, afin de répondre à la sélection nécessaire des variables qu'elle impose : a minima trois à quatre variables d'expression à retenir par dimension pour être en mesure de les caractériser et de les retranscrire (Berger, 2021 ; Roussel & Wacheux, 2005),
- De deux dimensions d'attentes (efficacité du comportement et utilité du résultat), subdivisées respectivement en deux attributs (le jugement cognitif ou épistémique, plus objectif, et le jugement affectif ou appréciatif, plus subjectif), eux-mêmes potentiellement distinguables en deux sous-dimensions d'attributs (hédonique ou plus utilitariste, et eudémonique ou plus développemental).

Dans les conditions les plus larges de génération des facteurs-traités d'étude, il serait donc souhaitable de retenir environ 48 items en entrée de processus (6 items pour l'évaluation-sélection par sous-dimension et 8 sous-dimensions latentes potentiellement révélables), pour envisager la construction-validation de l'ÉMAR. En raisonnant aussi à partir de la longueur totale du questionnaire (75 items au total), c'est donc contraint d'un côté par une écriture conceptuelle d'items-questions suffisante pour les sélectionner ensuite (relativement aux nombres de facteurs-traités ou latents qui pourraient être générés par la statistique), et de l'autre par la nécessité de ne pas surcharger cognitivement les apprenants-décideurs, que ce choix s'est arrêté sur cette structure d'échelle *brute* initiale ou composée de 45 items-questions. Ce choix imposé par la sélection d'items apparaît donc légèrement supérieur aux préconisations les plus sévères (33 variables pour 200 individus comme évoqué en amont), mais permet aussi de répondre à l'injonction de la sélection des items à opérer dans le cas de la génération de facteurs-traités le plus grand (correspondant à la version déduite en théorie la plus large : 8 sous-dimensions ou attributs conceptualisés d'attentes). Rappelons sur le principe de la méthode mobilisée que l'objectif final doit respecter un ratio minimum de trois variables par dimension, mais que, pour l'heure, ni le nombre de facteurs composites latents identifiés comme facteurs-traités ni l'intensité de l'expression des communautés ne sont révélés, alors que ces critères sont en jeu. Pour autant, une rétention de huit dimensions s'avère peu probable, *a priori*, à la fois au regard de la proximité épistémologique des certaines dimensions des attentes envisagées

(cognitive et affective, par exemple), ainsi que de certaines de leurs sous-dimensions (utilitariste ou hédonique et développementale ou eudémonique). Une fois ces préconisations avancées, ce sont, in fine, les résultats des premières analyses factorielles qui, au regard du nombre de facteurs latents (pour l'heure), puis traits (à venir), et de leurs communautés aux données-variables distribuées, deviendront les critères premiers de validation, *a posteriori*, de ces éléments discutés à ce stade de l'étude.

3.2.2.2 Positionnement relatif face au choix d'imputation des données issues de la passation du questionnaire d'enquête

Concernant les données manquantes, l'imputation statistique des données reste une option possible si l'on souhaite profiter plus largement des variables issues des passations réalisées et de leurs distributions générées (Javeau, 1972, 1997 ; Pupion, 2013). Bien que discutée, la décision de ne pas procéder à l'imputation de données manquantes à l'aide de l'outil statistique dédié intégré aux interfaces choisies est l'option qui a été privilégiée. Malgré le faible taux engendré de réponses par un contexte sociotechnique et académique particulièrement contraint, les critères méthodologiques mobilisés et discutés ne semblent pas demander la mise en œuvre de cette pratique. Un grand nombre de données manquantes est dû à l'interruption (volontaire ou involontaire) des passations réalisées à distance et de manière asynchrone, et concerne donc plutôt la dernière moitié du questionnaire. Or, en suivant les préconisations de la recherche à propos de l'élaboration d'un questionnaire d'enquête (Javeau, 1972, 1997), et concernant notamment les effets d'influence de l'organisation de ce dernier sur les sujets sondés, c'est au sein de cette dernière partie du questionnaire que le recueil de l'expression du choix d'OSP, plus fortement catégorisant et dichotomisant pour l'étude menée, a été positionné. L'imputation de données manquantes pour ce cas de figure apparaît donc inutile à l'amélioration des conditions de générations de résultats exploitables au regard des objectifs de cette étude.

3.2.2.3 Positionnement relatif à la pratique de nettoyage et d'encodage ou recodage des données brutes

Concernant le passage des données brutes aux données nettoyées, il a été opéré, dans l'ordre :

- L'élimination des colonnes générées par le logiciel LimeSurvey qui étaient inutiles (codes Lime Survey, temps de passation, ordre de passation, etc.),

- Le recodage des items inversés (*) suivants :

Dimension conceptuelle d'AEP :

- AEP2 : je sois en décalage avec certains aspects de cette formation *
- AEPa3h : fournir les efforts demandés dans cette formation soit ennuyeux pour moi *
- AEP4 : je sois incapable de faire face à toutes les exigences de cette formation *
- AEP6 : j'aie des difficultés pour mettre en œuvre toutes mes capacités dans cette formation *
- AEPa6e : réussir les activités de cette formation ne m'intéresse pas *
- AEP8 : cette formation me demande trop d'efforts *

Dimension conceptuelle d'AEC :

- AECa3h : les activités de cette formation soient ennuyeuses pour moi *
 - AEC6 : je perde mon temps sur le plan professionnel *
- Le recodage des dénominations des variables par un numéro pour chaque modalité ou occurrence de réponse. De 1 à 7 pour les échelles de mesure des attitudes et de 1 à 4 pour les choix exprimés selon le nombre d'occurrences possibles.
 - L'élimination des passations créées mais non exploitables, totalement vides ou partiellement complétées (générations abusives ou erreurs dans le déroulement des passations).

Chapitre 6 La présentation des données-variables

La décision d'opérer une préanalyse à partir de données-variables distribuées par la passation de l'ÉMAR sur une population échantillon de prétest issue de la population *échantillon-test* (population-test ou d'étude) est une pratique méthodologique discutée aujourd'hui par la recherche d'approche quantitative de construction d'une échelle de mesure. Et cette phase de prétest du protocole d'étude s'inscrit dans le sillon réflexif et innovant emprunté par Berger (2021), qui la discute pour le domaine des sciences de l'éducation. L'échantillon de prétest présenté dispose alors de caractéristiques identiques à la population-test et ne vise pas en premier lieu l'identification d'items disposant d'un potentiel élevé de dichotomisation de la population relativement aux choix d'OSP, mais principalement l'étude de la compréhension des items par la population sondée. Au travers d'un potentiel retour critique perçu à la lecture des premières analyses de ces distributions, cette pratique s'inscrit dans une démarche qui questionne la notion de validité de l'échelle de mesure. Au travers des outils statistiques apposés ensuite à ces distributions, c'est le questionnement de la notion de fidélité de l'instrument de mesure en construction qui est visé. Une élimination des items inadaptés pouvant être opérée à la suite de ce prétest analytique, la validité et la fidélité de la mesure sont travaillées au sein d'une préanalyse conjointe de ces critères de scientificité de la méthode et de ses résultats.

1 Préanalyse des données distribuées par la passation : le principe d'une méthode de prétest proposé au débat

Plus concrètement, et sur les traces innovantes de Berger (2021), le choix pris a été de faire porter cette préanalyse sur un échantillon de prétest composé à partir de variables issues de réponses incomplètes sur la deuxième moitié des réponses attendues du questionnaire d'enquête (données sociodémographiques, académiques). Cette opération de dimension plus qualitative a donc été réalisée à partir d'un échantillon issu de la même population. Par suite de la passation, cet échantillon montre des réponses complètes uniquement aux items qui composent l'échelle de mesure des AR. D'autres réponses aux items, pourtant essentielles pour l'étude de la construction des choix d'OSP visée, n'étant pas complétées, ces dernières induisent forcément le rejet de ces sujets et de leurs réponses de l'échantillonnage relatif aux populations *test* et *cible*. La place du prétest en aval de la passation, et en amont des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires, repositionne alors au sein de la démarche

scientifique et méthodologique le travail préalable de sélection des items. Tel que soutenu par Berger (2021), ce type de démarche de prétest dispose de l'avantage d'être réalisé sur une partie de la population appartenant à l'échantillon, tout en ne prenant pas les mêmes sujets-réponses qui seront retenus pour les analyses futures de l'étude. Par cette démarche, c'est la qualité de la variance des données distribuées récoltées qui est privilégiée (Berger, 2021).

L'échantillon de prétest de l'étude, au regard de ces réponses incomplètes mais exploitables pour cet exercice, est composé d'une vingtaine d'individus, ce qui reste légèrement inférieur aux préconisations (une trentaine de sujets est généralement préconisée pour ce genre d'opération selon les auteurs discutés en amont). Dans l'objectif de pouvoir bénéficier de quelques données en mesure d'induire les premières précautions préalables au traitement futur de l'ensemble des distributions obtenues, l'analyse de prétest vise à la fois :

- La validité plus formelle des contenus à partir de l'observation des données distribuées et des échanges plus informels avec certains acteurs de la passation sur le terrain (retours de la part des encadrants sur les temps et contextes des passations locales, des sujets enquêtés eux-mêmes pour certains établissements plus accessibles géographiquement),
- La fidélité au travers des indices de l'alpha de Cronbach, mesurés globalement pour l'échelle, mais surtout, et en particulier pour les dimensions et sous-dimensions motivationnelles conceptualisées des attentes de l'exercice de contrôle.

Pour rappel, la fidélité renvoie à l'écart (ou la relation) qui unit *score vrai* et *score mesuré* au moyen de l'erreur (de mesure). Cette erreur pouvant être qualifiée d'aléatoire lorsqu'elle relève d'éléments d'influence en provenance du contexte, ou systématique, lorsque ces derniers proviennent du domaine de construction ou structurel de l'outil de mesure construit. La lecture des principales méthodes opératoires, dites de première approche de la fidélité d'un outil de mesure d'attitudes (mesures parallèles, des bissections ou des covariances), exposées par Laveault et Grégoire (2014, pp. 109-118), montre de la même manière un premier travail d'analyse des données distribuées envisagé tel un prétest de *prise de contact* ou d'appropriation des distributions. Ce dernier est décrit en mesure d'inférer méthodes et choix relatifs à l'analyse statistique future. La méthode *split-half*, par exemple, qui compare des corrélations établies sur des parties (ou moitiés) d'échantillon lors d'un premier prétest (items pairs/impairs et première moitié/deuxième moitié d'items de l'instrument de mesure) permet, à la lecture des résultats, d'observer un comportement plus ou moins stable (versus instable) de l'échelle de mesure, à partir de sa réaction aux conditions de passation.

Pour la transposition de cette méthode de prétest innovante à l'étude, l'alpha de Cronbach de la méthode des covariances est apposé sur les dimensions et sous-dimensions des attentes de l'échelle de mesure brute proposée. Ce dernier a l'avantage de ne pas être impacté, dans cette configuration, par la taille de l'échantillon de prétest. En effet, l'alpha de Cronbach s'avère souvent critiqué pour sa sensibilité aux grands échantillons (Berger, 2021 ; Roussel & Wacheux, 2005). Pour la validité, qui peut s'entendre comme la démarche recherche de preuves relatives à l'assurance de construire un instrument qui mesure bien ce qu'il est censé mesurer (Roussel & Wacheux, 2005), deux étapes opérationnelles sont croisées :

- Une observation et une discussion experte et intersubjective entre chercheurs de l'UR ou du laboratoire de rattachement sur la description des données distribuées afin de sélectionner les items les plus pertinents au regard des caractéristiques descriptives de leurs distributions (variance par exemple),
- L'acquisition d'un retour d'expérience de la part d'un échantillon de la population enquêtée, de façon à accompagner cette première interprétation statistique de notions sémantiques et interprétatives affinées, en provenance du terrain d'enquête.

Pour référence, l'Annexe 43a présente les deux premières étapes du protocole d'évaluation de la validité d'un test, selon Roussel et Wacheux (2005, p. 165), et reprend ces opérations envisagées.

1.1 Validation de l'expression des attentes par les premiers scores descriptifs : la capacité de retranscription interrogée

Pour rappel, les acronymes utilisés pour nommer les conceptualisations envisagées des AR de l'exercice de contrôle de l'OSP sont exposés ci-dessous. En complément, l'Annexe 43b présente la structure de ces attentes (sous-dimensions et attributs) comme elle est envisagée au sein de cette étude.

Les AC (Attentes de Contrôle) généralisées et motivationnelles de l'exercice de contrôle sont envisagées composées de la dimension d'AE (Attentes d'Efficacité) relative à l'efficacité attendue, et de la dimension d'AU (Attentes d'Utilité ou AUR d'Utilité du Résultat) relative à l'utilité attendue. À leur tour, ces dimensions d'AE et d'AU s'envisagent toutes deux dichotomisées selon deux sous-dimensions. Concernant la dimension d'AE, les AEP (Attentes

d'Effacité Personnelle) constituent la première de ces sous-dimensions. De natures cognitive (AEP) ou affective (AEPa), elles sont issues, respectivement, des jugements, épistémique et appréciatif, portés sur la capacité inférée au soi à adopter un comportement en contexte à venir. Pour la seconde, les AEC (Attentes d'Effacité du Comportement), de natures cognitive (AEC) ou affective (AECa), elles sont issues, respectivement, des jugements, épistémique et appréciatif, portés sur la capacité inférée au comportement à être attendu efficace pour atteindre un objectif ou une performance en contexte à venir. Enfin, chacune de ses sous-dimensions des AE (AEP, AEPa, AEC ou AECa) peut alors adopter un attribut plus hédonique relié au plaisir ou à la satisfaction (AEPe, AEPae, AECe ou AECae), comme un attribut plus eudémonique relié à la croissance ou au développement (AEPH, AEPaH, AECh ou AECah).

Concernant la dimension d'AU, les AUC (Attentes d'Utilité du Comportement ou d'AURP d'Utilité du Résultat du Comportement) constituent la première sous-dimension de nature cognitive issue du jugement épistémique de la capacité inférée d'un résultat atteint à déclencher des utilités pour soi. Les AUP (Attentes d'Utilité Personnelle ou AURP du Résultat d'évaluation Personnelle) constituent la deuxième sous-dimension de nature affective issue du jugement appréciatif porté sur cette utilité déclenchée par la perspective d'un résultat atteint en contexte à venir. Enfin, chacune de ses sous-dimensions des AU (AUC et AUP) peut alors adopter un attribut plus hédonique (AUC_h et AUP_h) ou plus eudémonique (AUC_e et AUP_e). Pour la sous-dimension relative aux Attentes d'Utilité Personnelle entendue comme l'utilité d'un résultat personnellement *valuée* (l'évaluation personnelle de l'utilité qui découle de la performance ou de l'objectif atteints), elle reste non intégrée aux premières analyses de prétest exposées ci-après. L'incomplétude de certaines réponses aux items de cette sous-dimension, probablement dues à la structure conceptuelle plus complexe du fait de son extrême subjectivité, rend ces éléments inexploitable pour cette phase de préanalyse. Le faible effectif initial de cet échantillon de prétest ne permettant pas de sélectionner à nouveau des réponses, et demandant, par ailleurs, un effectif d'items potentiellement moins important pour valider les démarches opérationnelles statistiques à venir, l'exclusion de cette dimension afin de ne pas impacter la démarche s'impose.

De manière introductive, les premiers scores (Annexe 44) montrent une expression relativement élevée des AEC et des AUC en comparaison de celle des attentes d'AEP. Les intensités des AEC et des AUC montrent que les attentes reliées à la capacité perçue de soi à adopter un comportement en contexte à venir (les AEP qui découlent du SEP acquis au contact

de contextes expérientiels passés et/ou présents) ne sont pas les seules attentes mobilisées par la population en contexte. Cette première observation d'attentes relatives à l'utilité d'un résultat au score plus élevé que celui relatif aux attentes d'efficacité perçue de soi à adopter un comportement, même si elle reste à relativiser au regard de l'effectif restreint de l'échantillon de prétest et de l'analyse à venir de la structure de ces données distribuées, conforte tout de même cette étude dans sa démarche hypothético-déductive. En s'inscrivant sur les traces de François (2005), ces scores soulignent l'idée qu'il réside un intérêt à porter attention aux dimensions motivationnelles des attentes d'utilité d'un résultat (versus les attentes d'efficacité et d'efficacité personnelle), dans la perspective souhaitée de l'analyse de la construction des choix motivés d'OSP.

1.2 Prétest et données statistiques descriptives des distributions retenues (SPSS V.26)

Variance, écart-types, étendue, voussure ou kurtosis et normalité sont les critères observés en priorité. Selon Razali et Yah :

les praticiens ne devraient pas dépendre uniquement des techniques graphiques telles que l'histogramme pour conclure sur la distribution des données. Il est recommandé de combiner les techniques graphiques avec un test de normalité formel et l'inspection des paramètres de forme tels que les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement. (Razali & Yah, 2011, p. 32)

Les tableaux présentés au sein des annexes relatives au prétest de l'étude (Annexes 44 à 52) récapitulent les principales données visées par les analyses de ce prétest, catégorisées selon les dimensions des attentes, comme indiqué précédemment.

1.2.1 Données descriptives de prétest pour les AEP

L'Annexe 45a indique des asymétries à la fois négatives et positives, même si celles négatives semblent l'emporter légèrement. Ceci montre que l'expression de cette dimension d'AEP pour ce contexte de STS à venir est plus ou moins partagée par la population. La population exprime de manière variable ce jugement relatif à la capacité de soi perçue d'adopter un comportement au sein de ce contexte à venir. Les variables AEP 2, 4, 6 et 8 indiquent des kurtosis négatifs et donc des voussures de type platikurtique. Elles expriment l'étalement des

données de la distribution sur le continuum de réponse. L'importance des étendues des distributions est significative pour l'ensemble des distributions. Ces voussures caractéristiques de la variation des réponses s'accompagnent en effet de variances élevées, particulièrement en ce qui concerne les variables AEP 2, 4 et 6. Le tableau de l'Annexe 45b des tests de normalité des sous-dimensions d'attentes présente les résultats des deux tests de normalité que propose le logiciel SPSS dans sa version V26. Concernant l'estimation de la normalité des données qui est un paramètre en mesure d'impacter les types d'analyses statistiques à apposer aux données distribuées par la passation, le test de Shapiro-Wilk reste, malgré des controverses fréquentes sur ces conditions d'application, l'un des tests les plus puissants pour évaluer la normalité. La réflexion suivante de Rokotomalala à ce sujet permet de conclure en faveur de sa mobilisation.

En comparaison des autres tests, il [le test de Shapiro-Wilk] est particulièrement puissant pour les petits effectifs ($n \leq 50$) [...] Pour les petits effectifs ($n \leq 50$), SPSS procède au calcul exact [...] Il n'est pas opérant en revanche dès que $n > 50$. Ce résultat est très proche de ce que nous obtenons avec le tableur. À la différence que les coefficients doivent être vraisemblablement plus précis dans SPSS. (Rokotomalala, 2011, p. 15)

Les normalités calculées, qu'il s'agit de relativiser au regard de la faiblesse de l'échantillon, laissent cependant apparaître les traitements envisageables pour les variables AEP 2, 4, 5, 7 et 8 et de manière plus significative pour les variables 4, 5 et 8.

1.2.2 Données descriptives de prétest pour les AEC

L'Annexe 46a indique des asymétries toutes négatives. Globalement, la population de prétest s'attend à ce que ce comportement en contexte à venir soit efficace. Contrairement aux AEP, les kurtosis des AEC s'éloignent de 0 et montrent des courbes leptokurtiques. Même si les variances et étendues restent, pourtant, relativement élevées pour les trois premières variables d'AEC, les courbes sont caractérisées par des voussures et asymétries importantes. L'Annexe 46b des tests de normalité indique des distributions non normales qui pourraient poser des difficultés pour l'utilisation des tests paramétriques usuels. Il conviendra de bien garder à l'esprit cette potentielle contrainte pour choisir le type de tests inférentiels à réaliser.

1.2.3 *Données descriptives de prétest pour les AUC (ou AURC)*

L'Annexe 47a indique des asymétries, là encore, toutes négatives. Globalement, la population de prétest s'attend aussi à ce que découlent des utilités pour soi de l'obtention d'un diplôme en STS. Les kurtosis indiquent des voussures très hétérogènes. Elles laissent penser que certaines distributions montrent des répartitions qui occupent tout le continuum de réponse (l'indice de kurtosis très négatif indique une répartition platikurtique), alors que d'autres, telle la variable AUR9, s'avèrent très leptokurtiques. Le tableau de l'Annexe 47b des tests de normalité indique qu'aucune distribution ne peut être considérée comme normale. Ceci amène à la même prudence conclusive qu'à l'issue de l'analyse des dimensions d'AEC pour l'utilisation des outils statistiques à venir.

1.2.4 *Données descriptives de prétest pour les sous-dimensions AEPa et AECa*

Concernant les distributions des résultats relatifs aux affects de la dimension AEP, les Annexes 48a à 48d montrent des asymétries toutes négatives. Les apprenants expriment des jugements affectifs positifs relativement à leur efficacité attendue en contexte d'orientation à venir ou STS : ils s'attendent à prendre du plaisir à être efficaces ou à réussir en STS. Les kurtosis laissent envisager cependant une variation plus importante de l'expression de ces affects en lien avec l'efficacité des moyens que celle qui vise l'efficacité du soi (dimensions épistémiques). Cette différence apparente, qui reste à confirmer, aurait tendance à conforter l'idée qu'une dimension affective, distincte au niveau des jugements, pourrait inférer des attentes potentiellement différenciées en termes de motivation. Traiter ces sous-dimensions reliées aux affects de manière différenciée pourrait s'avérer nécessaire ou heuristique. C'est à propos de cette dimension des affects ressentis relativement à l'efficacité qu'il a été envisagé la possibilité de réunion de ces deux dimensions en une seule (affects des AEP et des AEC communs, partagés ou d'effet motivationnel identique). Cette dimension pourrait alors apparaître au prisme des analyses factorielles, réunie en un seul facteur-trait, révélant alors une structure conceptuelle à 4 facteurs composites plus pertinente de l'expression des processus, comparativement à une structure à cinq ou six facteurs-conceptuels. Les scores des kurtosis proches de zéro, pour les AECa (2, 4 et 5), et les APEa (2, 3 et 6), laissent entrevoir des distributions plus exploitables en termes de variance que pour les AEC et AUR. Concernant les normalités de ces distributions, trois variables normales ou très proches de la normalité : deux

pour les AEPa (items numérotés 3 et 5 pour cette sous-dimension) et deux pour les AECa (items indiqués 2 et 5 pour cette sous-dimension) sont relevées. Ces variables apparaissent plus intégrables aux analyses factorielles à venir, malgré le faible effectif de l'échantillon.

1.2.5 Remarques principales sur l'analyse descriptive des distributions d'attentes dans le cadre du prétest

Pour l'heure, un nombre non négligeable de distributions s'avère non intégrable à des outils statistiques inférentiels paramétriques usuels ou de réduction factorielle. Il conviendra de garder à l'esprit cet élément lorsque les paramétrages de ces outils statistiques seront à opérer pour le traitement des données fournies par la population-test. Les asymétries s'avèrent différer selon les dimensions d'attentes, ce qui pourrait venir renforcer les raisons envisagées de traiter distinctement les dimensions d'attentes. Leurs négativités souvent observées pourraient leur donner des effets motivationnels potentiellement différenciés, mais qui demandent pour l'heure à être observés plus finement. Certaines variables montrent des kurtosis proches de zéro ou négatifs, et des variances non significatives, alors que l'échantillon est de très petite taille. Cela laisse envisager qu'il y aurait, potentiellement, une exploitation des données distribuées qui tendrait à favoriser l'émergence d'une dichotomisation possible de la population-test, au regard de ces expressions motivationnelles d'attentes d'efficacité et d'utilité (ou de résultat) qui intègrent l'exercice de contrôle motivationnel étudié en contexte d'OSP.

1.3 La dimension de fidélité discutée au regard de l'alpha de Cronbach pour le prétest (SPSS V26)

Pour rappel, la variance totale d'une échelle de mesure est composée de la variance de chaque item et de la covariance entretenue par ces items. Autrement dit, plus les items s'avèrent covarier entre eux (mesurer le même trait), et plus le score de la variance totale du test apparaît élevé (Laveault & Grégoire, 2016 ; Roussel & Wacheux, 2005). L'objectif revient donc à ce que les questions relatives à chaque dimension conceptuelle d'attentes (AEP, AEC, AUP ou AUC) permettent d'identifier un trait-facteur unidimensionnel pour chacune de ces attentes. Variance et covariance sont donc proposées à l'observation au travers de l'application de l'alpha de Cronbach (1978) pour chacune de ces dimensions, de manière plus globale ou commune pour les dimensions initiales d'attentes (AE et AU), et enfin pour les attentes réunies (ensemble des items de l'ÉMAR retenus pour le prétest). Cette analyse vise à repérer la

composition qui générerait le plus de variances totales par dimension, ainsi que pour un trait plus global et unidimensionnel d'attentes. Dans cette perspective, rappelons que les dimensions d'attentes (ou traits-facteurs) qui réunissent chacune des variables qui covarient entre elles fortement, tout en restant inférieures à un certain seuil (0.9 ou 0.95, par exemple, afin de ne pas mesurer exactement la même dimension et de générer un risque de colinéarité), déterminent à terme la structure théorique initialement déduite la plus appropriée pour chevaucher et exprimer l'expression des attentes par la population d'étude.

Au travers de la meilleure incarnation structurelle possible de la théorie induite par les expressions récoltées de la population sur le terrain empirique, c'est cette structure théorique recherchée qui apparaît la plus à même de relire le terrain en théorie : de chevaucher et d'exprimer conceptuellement le plus justement possible la réalité observée. Pour ce faire, les données-variables et leurs distributions devraient donc, en même temps, différer légèrement entre elles pour se voir rattachées à un trait-facteur discrétionnaire et l'incarner, tout en se retrouvant pour autant unifiées en termes de variance, toujours sous une forme commune qui incarne l'unidimensionnalité attendue autour de l'expression des attentes. Cette expression globalisée (ou synthétique) d'attentes devient alors symbolique de l'exercice de contrôle attendu opérant en contexte pour les sujets, et hypothéqué pour l'heure au sein de cette étude. En attendant d'observer si les analyses factorielles confirment ces liens entre variables et traits-facteurs (latents pour l'heure), et entre variables entre elles et traits-facteurs entre eux (unidimensionnalité des attentes), l'alpha de Cronbach permet une première lecture-estimation de la fidélité des premiers résultats de prétest. Pour information, le F de l'ANOVA indiqué par les sorties du logiciel SPSS n'est pas pris en compte au sein des propos d'explicitation de ces premiers résultats, au regard de l'absence de normalité soulignée par les tests précédents, ainsi que de la faible taille de l'échantillon prétest (Dancey & Reidy, 2007 ; Laveault & Grégoire, 2016). La présentation de ces premières analyses des données issues de l'échantillon de prétest se limite aux résultats de l'alpha posé sur les dimensions d'attentes étudiées, ainsi qu'aux indices indiqués de l'alpha en cas de suppressions d'items, lorsque cette dernière pratique s'avère heuristique pour les objectifs de l'étude envisagée.

1.3.1 Mesure de la cohérence ou consistance interne pour la dimension AEP sur la population de prétest

Les scores des indices de l'alpha de Cronbach calculés pour la dimension AEP (Annexe 49a) apparaissent plutôt élevés (alpha de la dimension AEP = 0.67). Ils traduisent globalement des variances et covariances plutôt fortes et confirmant un indice de fidélité de la mesure acceptable. Ces résultats indiquent aussi que la variance de l'échelle augmente si l'item AEP4 est extrait. La matrice indique aussi cet item en relation négative avec quatre des huit items de la dimension AEP. Ce score induit dans un premier temps un échange avec les apprenants-répondants à propos de sa sémantique et de sa compréhension, et le fait de garder à l'esprit qu'il pourrait être retiré de la structure à venir de l'échelle de mesure. Il conviendra aussi d'observer lors des analyses à venir que ce dernier ne se rapproche pas d'une autre dimension (partage de variance élevée interfacteurs latents), telle celle des AEC, par exemple.

1.3.2 Mesure de la cohérence ou consistance interne pour la dimension AEC sur la population de prétest

Les scores des indices de l'alpha de Cronbach présentés (Annexe 49b) indiquent des covariances excellentes, voire trop élevées en cas de retrait de l'item 6. Cette potentielle colinéarité peut induire l'idée que ces éléments évaluent alors la même dimension conceptuelle. L'AEC6 montre cependant une corrélation relativement faible ($r = 0.203$; $p < 0.05$) avec les autres items de cette dimension. Il conviendra d'organiser une relecture intersubjective de l'item AEC6, pour confirmer si oui ou non il est adapté à l'évaluation des AEC sur la population-test.

1.3.3 Mesure de la cohérence interne pour la dimension AE sur la population de prétest (AEP et AEC conjointes)

L'Annexe 49c montre un score d'indice d'alpha relativement élevé (alpha = 0.86). Pour information, lorsque le tableau des statistiques de tous les éléments est généré, les items APE 2, 4 et 6 et AEC 6 sont signalés comme faisant baisser l'alpha, et donc potentiellement à retravailler sémantiquement, voire à retirer. Ils demandent en tout cas une analyse plus poussée de leur intégration à cette dimension plus globale d'AE (présence de tous les items relatifs à cette dimension première d'attentes). Lorsque la matrice des corrélations est générée, elle

montre plusieurs corrélations négatives entre la variable AEP2 et plusieurs variables des dimensions AEP et AEC. De la même manière, il conviendra de garder à l'esprit que, potentiellement, ces variables pourraient poser des difficultés puisqu'elles devraient rester covariantes entre elles, au regard des jugements d'efficacité de soi et de son comportement qu'elles sont censées exprimer.

1.3.4 Mesure de la cohérence interne pour la dimension AEPa sur la population de prétest

L'Annexe 50a montre que le retrait proposé de l'item 6 des AEPa permet d'augmenter le score de l'alpha pour cette dimension d'AEPa liée aux affects qui découlent de la dimension plus épistémique de l'AEP. Pour information, cette mesure est corroborée par les faibles corrélations de cet item avec ses homologues lorsque la matrice des corrélations est générée. En effet cette dernière indique des corrélations variant de $r = 0.195$ à $r = 0.524$ ($p < 0.05$) entre cet item et ses homologues de la dimension AEPa.

1.3.5 Mesure de la cohérence interne pour la dimension AECa sur la population de prétest

L'ensemble des items de cette dimension d'affect de l'AECa reliée à celle épistémologique ou plus cognitive de l'AEC montre un résultat d'indice d'alpha très élevé ($\alpha = 0.910$), selon l'Annexe 50b. Le retrait de l'item AECa6 augmenterait encore ce score ($r = 0.937$ en cas de retrait de l'AEC6). Il conviendra de porter attention à une potentielle colinéarité des items de cette dimension au travers de futures analyses qui induiront la structure confirmatoire de l'ÉMAR initialement conceptualisée.

1.3.6 Mesure de la cohérence interne pour la dimension AEa sur la population de prétest (AEPa et AECa conjointes)

Les items de cette sous-dimension affective des dimensions AEP et AEC sont fortement corrélés (Annexe 50c). Ils le sont tous positivement, à l'exception d'une relation corrélationnelle négative entre l'AEPa4 et l'AECa3 ($r = -0.12$). Le retrait de l'item AEPa6e proposé augmenterait encore l'alpha, le portant à : $\alpha = 0.936$. Tous les indices de l'alpha sont indiqués à plus de $\alpha = 0.913$, il se pourrait que ces dimensions d'affects reliées aux AEP et AEC, et qui expriment respectivement la capacité perçue de soi d'adopter un

comportement et celle de ce comportement à mener à l'objectif, expriment le même type de jugements pour leurs dimensions affectives. Il se pourrait donc que lors des analyses apposées à la population-test à venir, ces dimensions se retrouvent proposées rattachées au sein d'un même facteur composite, au regard de leurs fortes communautés de variance partagée.

1.3.7 Mesure de la cohérence interne pour la dimension d'AEP sur la population de prétest (AEP et AEPa conjointes)

Les items de ces dimensions d'AEP (cognitive et affective) apparaissent corrélés positivement et significativement (Annexe 50d). Lorsque le tableau de mesure du score des indices de l'alpha est généré, le retrait des items AEP 2, 4 et 6, augmente encore l'alpha, sans jamais pourtant qu'il ne dépasse le score de $\alpha = 0.861$. Cependant, les items AEP 2, 4 et 6 apparaissent à plusieurs reprises reliés négativement aux items de la dimension AEPa. L'AEP 4 qui indiquait des corrélations plus faibles, voire négatives, donc en mesure d'impacter la notion de fiabilité interne de la dimension AEP, et les AEP 6 et 2 qui de la même manière, indiquaient de faibles corrélations au sein de l'analyse menée sur les dimensions AEP et AEC conjointes, semblent encore se distinguer. Il conviendra d'être particulièrement vigilant à l'analyse de la validité de ces construits, ainsi qu'à leur potentielle intégration ou non intégration future à l'Échelle de Mesure des Attentes de Résultat.

1.3.8 Mesure la cohérence interne pour la dimension d'AEC sur la population de prétest (AEC et AECa conjointes)

L'Annexe 51a montre que l'ensemble des items de ces dimensions d'AEC et de leurs penchants affectifs sont très fortement corrélés. Le retrait de l'item AEC 6 augmenterait encore l'alpha ($\alpha = 0.949$). Les mêmes interrogations qu'entre les dimensions d'affects des AEP et des AEC imposent une vigilance d'étude en ce qui concerne les analyses futures à mener sur la population-test. Les indices très élevés de l'alpha peuvent montrer que ces dimensions expriment des jugements identiques (colinéarité).

1.3.9 Mesure de la cohérence interne sur la population de prétest pour les dimensions AEP, AEC, AEPa et AECa conjointement

Sur ces quatre dimensions envisagées conceptuellement, on relève au travers de ce prétest que seulement quatre items-variables se distinguent par leurs corrélations faibles ou négatives au travers des corrélations de la matrice lorsque cette dernière est générée (dimensions AEP 2 et 4, AEC 6 et AEP6a). Le score de l'indice d'alpha présenté par l'Annexe 51b apparaît très fort pour ces trois dimensions communément testées, et induit les mêmes précautions à venir que celles précitées concernant la surveillance des colinéarités.

1.3.10 Mesure de la cohérence interne pour la dimension AUR sur la population de prétest

L'Annexe 51c montre que les items d'AUR testés sur cette population de prétest apparaissent très fortement corrélés ($\alpha = 0.926$). Le retrait de l'item AUR5 augmenterait encore légèrement l'alpha ($\alpha = 0.928$). Aucune corrélation n'apparaît négative au sein des matrices lorsque leur tableau est généré. Les très forts niveaux des indices de l'alpha interrogent, encore à ce stade, sur la distinction nécessaire de ces facettes conceptuelles des jugements recueillis.

1.3.11 Mesure de la cohérence interne pour les dimensions retenues sur la population de prétest et analyse

L'Annexe 51d montre un score d'alpha très élevé ($\alpha = 0.935$) qui sous-tend que l'exercice de contrôle qui s'exprime au moyen d'attentes différenciées pour la population de prétest interrogée voit ces dernières se rattacher de manière unidimensionnelle à ce concept. Les dimensions conceptualisées des attentes, qu'elles soient mesurées individuellement, deux à deux, sous les dimensions d'efficacité ou d'utilité, ou encore de manière unidimensionnelle, montrent des variances et covariances qui caractérisent l'exercice motivationnel de contrôle au travers de cette unidimensionnalité mesurée. La mise en œuvre de l'ÉMAR en contexte d'apprentissage-orientation et pour cette population de prétest semble marquer des indices de fidélité à propos de sa structure initialement pensée, et au travers de la confrontation théorie-terrain évaluative à laquelle elle a été soumise. Cependant, les indices de l'alpha propres à

certaines sous-dimensions semblent indiquer parfois des scores très élevés. L'analyse factorielle à venir sur l'ensemble de la population-test devrait permettre de vérifier si ces corrélations ne sont pas ambivalentes, notamment au regard de leurs communautés factorielles. Cela devrait permettre de montrer que, malgré ces indices de l'alpha très forts indiqués, ces variables se rattachent à des traits-facteurs qui les distinguent entre elles, et qu'elles expriment donc des jugements d'attentes différenciées d'efficacité et d'utilité, relatifs à soi, à ses comportements, à leurs résultats ou encore aux affects qui en découlent. La différenciation des facteurs-traités (sous-dimensions) et de leurs variables (expressions) qui s'y rattachent, et en parallèle, l'unidimensionnalité du construit d'AR, semblent tous deux s'exprimer au travers de ces scores élevés d'indices de l'alpha ou de cette variance partagée importante. Ces corrélations révélées, à la limite de la colinéarité pour certaines, laissent en tout cas envisager que ces liens entre variables et dimensions autour de ce construit d'AR devraient permettre aux analyses factorielles d'induire des rattachements d'items à d'autres dimensions latentes ou traits-facteurs (ou composites) que ceux envisagés initialement lors de la déduction théorique première, si cela devait être le cas. Enfin, des items ont été identifiés comme moins ou non concordants soit avec la globalité des résultats, soit avec certains de leurs homologues. L'Annexe 52 relève dans l'ordre et selon les dimensions d'attentes les items qui répondent à la consigne de présentation de l'ÉMAR conceptualisée : « *Si je choisis de poursuivre mes études en BTS... alors il est probable que...* », et qui rencontrent ce type de difficultés. Le nombre important d'items inversés concernés donne une première orientation interprétative relative au domaine de fiabilité de l'instrument de mesure. Ces dimensions devront être plus particulièrement surveillées au sein des scores et résultats qui seront révélés par les analyses, et ces variables pourront alors être supprimées de la sélection finale de composition d'une structure (fiable et valide) de l'ÉMAR. À ce titre, ces derniers ont été aussi tout particulièrement visés lors des échanges avec les apprenants, lors des différents retours d'expérience menés à la suite de la passation opérée du questionnaire en contexte. Ces échanges ont permis de questionner, entre autres, la dimension structurelle de validation de l'ÉMAR au travers de la construction sémantique des items et de son organisation interne, toutes deux discutées.

1.4 Dimension de validation discutée par un échantillon d'apprenants et propos conclusif de prétest

Le distanciel s'imposant comme modalité d'opérationnalisation à l'étude menée, il n'a pas permis d'échanger avec les apprenants en aval des passations. Il a été décidé pour autant de

prendre contact, en aval d'une passation, avec des apprenants d'un lycée agricole de la région AURA et de son département de la Loire (42). Comme indiqué plus en aval, cette région est fortement représentée au sein des réponses enregistrées par la population de l'*échantillon-test* d'enquête et donc logiquement plutôt représentative des réponses recueillies. En réinterrogeant les individus lors d'échanges plus informels et plus qualitatifs, une forme d'incompréhension des items inversés, notamment lorsque ceux-ci étaient lus à la suite d'autres items, a été soulignée et un traitement quelque peu *automatique* semble avoir été opéré. Cet effet ou biais cognitif d'incompréhension a été engendré par l'inversion d'items, pourtant rédigés volontairement de manière inversée dans le but de diminuer l'effet de Halo (Javeau, 2005), souvent évoqué par les auteurs comme un biais majeur des passations d'enquêtes par questionnaire. Les doutes ont été levés par un accompagnement réflexif *a posteriori*, mais il s'avère bien que, intuitivement, ces items ont amené les sujets à ne pas percevoir le sens intrinsèque premier de la question. Les items inversés ont apparemment rempli leur rôle de conflit cognitif, éloignant les individus d'un effet de répétition biaisant ou automatisant les réponses, mais ils n'ont pas pour autant été sémantiquement compris et ne sont pas restés suffisamment accessibles à la population d'étude. Dans le cadre de cette étude, l'inversion d'items reste donc une pratique en discussion, notamment face aux conditions de la passation (distanciel), relativement au niveau de compréhension de la population enquêtée (niveau IV des filières professionnelles, par exemple) ou encore à la longueur totale du questionnaire d'étude proposé. Pour autant, l'échelle de mesure des attitudes ayant été placée en tout début du questionnaire (telles les préconisations discutées en amont, Javeau, 1972, 1997), il ne semble pas légitime d'incriminer la fatigue cognitive relative uniquement à la longueur de l'échelle.

L'échange informel mené avec ce groupe sollicité d'apprenants-décideurs a ensuite été dirigé vers les items qui auraient pu leur poser des difficultés. La démarche ne proposait pas d'approche directive particulière au départ, puis recentrait le propos sur les items soulignés comme difficiles par les premiers résultats des analyses menées sur les données de prétest. Globalement, et concernant l'item AEPa4, il semble que la notion de stimulation puisse être, d'un point de vue sémantique, remise en cause ou inappropriée pour la population sondée. En effet, les sujets sont restés confus lorsqu'il s'agissait d'explicitier la notion de stimulation à surmonter les difficultés, par exemple. Pour le dernier item de la dimension d'AU ou d'AUR (item AUR5 relatif à l'utilité de trouver plus facilement du travail grâce à une diplomation dans le supérieur), cet énoncé est apparu aux apprenants, en quelque sorte, décalé face à la réalité de leur parcours ou contexte scolaire et professionnel. Il exprime en effet que le baccalauréat

professionnel leur semble à même, tout autant que le BTS, de les mener aisément vers l'emploi, en tout cas au sein de la filière formation qu'ils occupent (celle des agro-équipements). Cet élément pourrait être une piste d'explication d'une expression particulière, voire inattendue, de la part d'une population à propos d'un item interrogeant simplement un niveau quantitatif d'accessibilité à l'emploi, par opposition à une facette plus qualitative attendue et reliée aux types d'emplois ou à une évolution qualitative plus longitudinale de cette dimension de carrière.

En conclusion, et malgré la faiblesse de l'effectif de la population de prétest, cette première confrontation de la structure pensée des attentes de contrôle-résultat en contexte d'OSP a permis, au travers de l'analyse descriptive des résultats de cet échantillon de prétest, de relever quelques informations préventives pour la démarche plus large et plus complète à mener. Tout d'abord, l'expression des attentes relatives à l'efficacité des moyens (AEC) et à l'utilité des résultats (AUC) a été relevée par l'ÉMAR comme de niveau élevé. Cette expression dépasse celle relative à l'efficacité attendue de soi en contexte à venir (AEP), ce qui vient conforter l'expectation vis-à-vis de l'influence potentielle des dimensions motivationnelles des AR (AR employées ici dans une approche plus globale du concept, par opposition au SEP) au sein de la construction des choix motivés d'OSP. Ensuite, les indices de l'alpha de Cronbach mesurés indiquent que les covariations des variables-réponses aux items apparaissent élevées. Ces dernières expriment relativement bien l'unidimensionnalité de l'exercice de contrôle envisagé, de ses dimensions d'attentes ainsi que celles de ses sous-dimensions épistémiques et affectives. Il conviendra cependant de vérifier que ces dimensions divergent au regard de leurs communautés lorsque ces dernières seront éclairées par leurs facteurs composites (latents pour l'heure), dans le cadre de la mise en œuvre des analyses de réduction à venir. Même si les effectifs de ce prétest apparaissent légèrement faibles au regard des préconisations mobilisées, la normalité des distributions reste pour l'heure questionnée pour quelques sous-dimensions et demandera une attention particulière dans la perspective à venir des choix d'outils statistiques à privilégier (paramétriques versus non paramétriques). Enfin, les variances et voussures des distributions décrites laissent entendre, pour l'heure, que l'exploitation des données pourrait potentiellement autoriser une dichotomisation de la population sur la base des types de dimensions et sous-dimensions d'attentes exprimées, ce qui reste à exploiter par la suite pour atteindre les objectifs de cette étude.

2 Description des résultats : les caractéristiques descriptives de la population-test

Comme précisé en amont, la présentation des données descriptives menée ci-dessous est construite à partir de l'échantillon retenu de la population-test d'étude, construit uniquement à partir des réponses complètes révélées par l'outil d'enquête Lime Survey. C'est sur cet échantillon ou population-test (N = 335) que seront appliqués les outils de la statistique, et non de la population totale enquêtée (N=407), au regard de l'invalidation des réponses incomplètes. Lorsque cela montre un intérêt particulier, et pour comparaison, les statistiques proposées par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (MASA) seront présentées (Source DGER-MASA, 2022).

2.1 Caractéristiques géographiques de la population-test

Cette première partie de présentation descriptive des caractéristiques (socio- géographiques, -biographiques, -économiques ou encore académiques) de la population enquêtée permet de préciser les notions de population-test et de population-cible (ou cœur de cible), qui seront utiles aux différents niveaux d'analyse de l'étude statistique (exploratoire versus confirmatoire). Comme explicité plus en aval lors de la présentation-explicitation à venir de ces premiers résultats descriptifs d'enquête, la population-test est composée des baccalauréats technologiques et professionnels enquêtés (N=335). Cette dernière accueillera les analyses exploratoires, alors que celle dénommée population-cible (ou cœur de cible, composée des apprenants de la filière professionnelle uniquement) sera privilégiée pour opérer celles exploratoires (N=227). Ces premières données et leurs distributions sur lesquelles seront apposés les outils de la statistique pour cette deuxième partie d'étude permettront donc de définir le cadre exploratoire introductif de celui confirmatoire de l'ÉMAR et de ses dimensions, à venir, au sein d'une troisième partie à suivre.

2.1.1 *La population-test par région selon les établissements scolaires d'origine*

L'Annexe 53a présente les huit régions métropolitaines sur treize représentées au sein de la population des répondants. Une participation importante de la région AURA (40 % des

réponses valides) ou région d'appartenance des institutions de rattachement du chercheur et de son étude est relevée. À ce titre, il convient de souligner le soutien important reçu de la part du service de l'innovation pédagogique du SRFD-DRAAF de cette région. Les résultats montrent en effet l'importance qu'a pu avoir cet appui institutionnel dans la pénétration des questionnaires au sein des Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles (EPLEFPA) de cette région.

L'enseignement secondaire agricole compte 217 lycées agricoles publics, 369 maisons familiales rurales, 207 lycées agricoles privés et 10 centres médico-éducatifs (Annexe 53c). Les lycées agricoles publics sont au nombre de 175 EPLEFPA sur le territoire national. Ils accueillent des formations du secondaire (générale, technologique et professionnelle, du collège à la terminale), de l'enseignement supérieur (au sein même des structures des établissements), sous statuts de formation scolaire initiale, par apprentissage, ainsi que des formations continues (ou pour adultes). Les résultats bruts montrent que l'enquête touche à l'origine un peu plus de 80 établissements, ce qui représente environ 20 % des lycées agricoles publics et privés (qui composent les répondants à l'enquête) et 10 % des établissements présents sur le territoire national. Les données retenues par l'analyse (N=335), abaissent la représentativité moyenne des établissements de la population-test à un peu plus de 5 % des établissements présents sur le territoire métropolitain. Les données de l'échantillon montrent une répartition homogène sur le territoire national, puisque les cinq grandes régions du territoire métropolitain alimentent les résultats (AURA, Hauts-de-France, Occitanie, Grand Est et Centre-Val de Loire). Cependant, la représentation aurait été plus conforme à la répartition nationale si la région Bretagne, qui accueille des départements à forte densité de lycées agricoles (la légende de l'Annexe 45 montre « 13 établissements ou plus » par département de cette région), avait pu intégrer l'échantillon. La région AURA en tête de l'échantillonnage, qui compte elle aussi ce type de département à forte densité d'établissement d'enseignement agricole (« 13 établissements ou plus »), permet cependant de disposer d'une bonne représentativité de réponses au sein des établissements de l'enseignement agricole sur le territoire.

2.1.2 La population-test par département et selon les établissements scolaires d'origine

Les résultats présentés par l'Annexe 53b montrent que 23 départements regroupent les répondants de la passation menée, sur les 94 départements de la métropole (hors Corse et

DOM). Les départements 1 (Ain), 2 (Aisne), 10 (Aube), 18 (Cher) et 46 (Lot), qui sont les plus représentés, montrent une répartition géographique des répondants relativement importante sur le territoire national. Pour information, la carte de l'Annexe 53c présente la densité d'implantation des établissements d'enseignement agricole par département (DGER-MASA, 2021).

2.2 Caractéristiques académiques de la population-test

2.2.1 *La population-test par type d'établissement de l'enseignement agricole*

L'Annexe 54a montre que l'enseignement agricole public est sur-représenté (82 % des réponses valides) au sein de la population-test. Cependant, ce fort pourcentage correspond à une composante ou caractéristique de la population cœur de cible visée par l'étude et qui sera dédiée aux analyses confirmatoires à venir, celle des filières professionnelles des établissements agricoles publics. Les quatre réponses qui ciblent l'Éducation Nationale (EN) sont à considérer comme des erreurs d'interprétation de la part des répondants, puisque ces derniers appartiennent tous à l'enseignement agricole à l'origine, l'enquête n'ayant pas été diffusée auprès des établissements de l'EN.

L'histogramme présenté par l'Annexe 54b ne prend pas en compte le nombre d'apprentis en formation sous le statut de l'apprentissage, ces apprenants étant regroupés sous le statut de salariés détachés au sein d'une structure de formation de l'enseignement agricole par les entreprises, pour leur temps de formation. Ces deux dernières décennies montrent une diminution globale du nombre total d'apprenants au sein de l'enseignement agricole, qui s'accompagne cependant d'un maintien des effectifs de l'enseignement agricole public depuis 2010. L'échantillon comporte pourtant un biais de représentativité, puisqu'il se compose massivement (80 % environ) d'apprenants de l'enseignement agricole public. Ce paramètre reste assumé au sein de cette étude au regard de son ancrage initial à l'enseignement agricole public, qui caractérise aussi le réseau mobilisé par le travail empirique.

2.2.2 *La population-test selon son statut de formation*

La formation initiale représente presque 58 % de la population enquêtée (76 % des réponses valides), contre un peu moins de 20 % de la population enquêtée pour les apprentis

(22 % des réponses valides), (Annexe 54c). Les formations continues sont aussi des erreurs d'interprétation et de déclaration, puisque la passation n'a pas été adressée à ce type de formation (jeunes adultes salariés ou en recherche d'emplois détachés en formation continue au sein des établissements). Presque un quart de la population n'a pas souhaité répondre à cette question, et ce malgré le respect de l'anonymat déclaré en amont. Cet élément interroge sur la dimension psychologique discriminante que pourrait incarner un positionnement sur le statut de la formation d'appartenance, en particulier pour les apprenants des lycées agricoles, face à ceux scolarisés sous le statut de la formation initiale (FIS). On peut observer que le nombre d'apprentis s'élève à environ 42 000 apprenants en 2020 (Annexe 54d). Le nombre d'élèves et étudiants s'élève à environ 158 000 et le nombre d'étudiants à un peu moins de 20 000. La part d'apprentis en formation dans l'enseignement secondaire agricole peut être estimée à environ 30 % de l'effectif total des apprenants du secondaire, public et privé confondus. La représentation de l'échantillonnage, en termes d'élèves et d'apprentis, étant respectivement de 76 % et de 22 %, reste donc plutôt représentative de la répartition nationale.

2.2.3 La population-test selon sa filière de formation

L'Annexe 54e montre que la filière professionnelle représente un peu plus de 75 % de la population enquêtée, contre presque 20 % pour la filière technologique. Cette configuration devrait permettre d'exploiter ces qualités distinctes lors de la phase confirmatoire de la construction validation de l'ÉMAR. En effet, dans la droite ligne des critères méthodologiques qui seront abordés pour développer les phases, exploratoire et confirmatoire, des analyses factorielles à venir, cette dichotomie de l'échantillonnage *test* et *cible* devrait permettre de mener la mise en œuvre de ces analyses de manière combinée ou intégrative (Berger, 2021), sur ces deux types de population d'échantillonnage.

L'échantillon ou population-test suit le parcours principal (ADN ou identité) de l'enseignement agricole et s'inscrit, à ce titre, dans l'un des « principaux parcours de formation au sein de l'enseignement agricole » (Annexe 54f issue des enquêtes fournies par la DGER du MASA 2020-2021). Sa population-mère apparaît composée d'élèves en « formations de l'enseignement agricole par voie scolaire » (quadrilatère de couleur vert foncé de l'Annexe 54f) et en « formations de l'enseignement agricole par apprentissage » (quadrilatère de couleur marron de la même annexe). Les apprenants de ces deux parcours représentent à ce stade de formation 60 % des élèves et étudiants de l'enseignement agricole. Plus précisément, la population de l'*échantillon-test* se concentre sur les élèves de terminale des classes des filières

technologiques et professionnelles (identification orange apposée par nos soins au sein de l'Annexe 54f). Le cœur de cible d'étude du choix d'OSP, relatif à l'orientation entre poursuite et insertion, s'intéressera à la population-cible composée des filières professionnelles agricoles, pour la confirmation-validation des dimensions structurelles de l'échelle de mesure ou l'estimation de l'impact de ces dimensions d'attentes sur les choix d'OSP. En attendant, cette population-mère (classes de terminales technologiques et professionnelles interrogées) et son contexte transitionnel entre le secondaire et le supérieur (ce -3/+2 réinterrogé aujourd'hui dans le cadre des politiques éducatives du -3/+3 de l'OSP) sont donc matérialisés au moyen de ce quadrilatère orange apposé sur l'iconographie de l'Annexe 54f. La répartition de la population de l'échantillon-test montre un rapport d'environ 80 % d'apprenants en filière professionnelle contre 20 % en filière technologique. Relativement à la répartition nationale, et en prenant en compte le fait que la présentation du ministère ne compte que les élèves (et non les apprenants, puisque le bac technologique ne se prépare pas sous le statut de l'apprentissage), l'échantillonnage-test de cette étude s'avère globalement représentatif de cette dernière, notamment au regard des taux présentés par l'Annexe 54g.

Le diagramme circulaire des diplômés de l'année 2021 et les courbes du nombre de diplômés de l'enseignement agricole selon les voies de formation, présentés par l'Annexe 55a, permettent d'estimer le nombre d'apprenants des classes de terminale des filières technologiques et professionnelles de l'enseignement agricole : un peu plus de 20 000 jeunes en filière professionnelle et un peu moins de 5 000 en filière technologique. Les taux de réussite dépassant les 90 % pour ces deux voies de formation, ceci permet légitimement d'exclure, en quelque sorte, la réussite au diplôme comme facteur du choix de poursuivre, ou non, des études post-diplomation du secondaire. Au regard des éléments fournis par l'Annexe 55b, si 22 736 élèves et apprentis sont diplômés du baccalauréat professionnel sur les 26 581 élèves entrés en seconde trois ans plus tôt, on compte environ 16 008 élèves diplômés par la voie scolaire. Les diplômés par apprentissage peuvent donc être estimés à environ 5 000 jeunes, eu égard au taux de réussite des apprentis au baccalauréat cette année-là. Le pourcentage de réussite au baccalauréat professionnel en 2020 est en effet supérieur à celui de 2021 pour la filière professionnelle (apprentis compris), même si ce dernier reste souvent compris entre 40 et 60 % selon les années (39 % de réussite au baccalauréat pour les apprentis en 2012, selon la DGER-MASA). La population-mère de l'échantillon cœur de cible peut donc être estimée comprise entre 18 000 et 20 000 jeunes scolarisés en classes de terminale de la voie professionnelle de l'enseignement agricole (élèves et apprentis du public ou du privé).

Seulement 2 748 élèves sur les 26 581 entrés en seconde professionnelle trois ans plus tôt poursuivent leurs études en BTS par voie scolaire, soit environ 7 % de la cohorte. Si tous les diplômés de la voie scolaire demandaient une poursuite d'étude, cela représenterait au mieux 60 % de la cohorte entrés en seconde trois ans plus tôt. Cependant, la poursuite d'études en baccalauréat professionnel reste de l'ordre de 40 à 60 % selon les filières et les années (59 % en 2012, selon les chiffres de la DGER-MASA). Si 60 % des 22 736 diplômés en 2021 poursuivent leurs études vers le supérieur, cela représente environ 50 % des 26 581 élèves rentrés en seconde trois ans plus tôt. Il est donc envisageable d'avancer que l'approche de ce suivi de cohorte de la voie professionnelle de l'enseignement agricole menée à partir des données ministérielles fournies démontre toute la nécessité sociale qui sous-tend l'intérêt scientifique de cette étude, à destination de la recherche en priorité, mais aussi envers les politiques publiques de cadrage de l'accompagnement de l'OSP de ces populations de l'enseignement agricole, à plus long terme. La nécessité de travailler activement à la compréhension scientifique des mécanismes psychologiques et sociaux qui déterminent la construction des choix d'OSP, dans l'idée d'autoriser un meilleur accompagnement de ces processus co-constructifs et transitionnels du secondaire vers le supérieur, est ici soulignée.

2.2.4 La population-cible selon les domaines des filières de formation des baccalauréats professionnels

L'Éducation nationale distingue deux grandes filières pour les baccalauréats professionnels qu'elle dispense : « service » et « production ». Ces distinctions ont donné naissance à deux grilles horaires distinctes, qui engendrent deux types d'aménagement de la formation et du temps disciplinaire et non disciplinaire au sein des formations dispensées. En parallèle, l'enseignement agricole dispense lui aussi des baccalauréats de types « service » et « production », qui se retrouvent réunis au sein de baccalauréats dits « agricoles », composés plus globalement des trois types de formation diplômante du secondaire : « production », « service » et « aménagement ». Il semble qu'il soit compliqué pour les apprenants de pouvoir se positionner clairement sur ces types de baccalauréats auxquels ils appartiennent, comme le montrent les réponses dans le tableau présenté par l'Annexe 56a. Les apprenants de bac pro BIT (Bio-Technologies-Industrielles), par exemple, ont pu s'exprimer comme appartenant tout autant à une filière « service » ou « agricole », du fait de la présence de ce dernier au sein d'un établissement de l'enseignement agricole. Ce qui semble être moins le cas pour les baccalauréats de type « production » (conduite des productions d'élevage, par exemple), qui

apparaissent eux, dans la colonne « Agri » du tableau de la même annexe. En conclusion, cette répartition apparaît difficilement exploitable et demanderait pour être questionnée un apport explicatif en amont qui permettrait, tant aux accompagnants de la passation qu'à la population sondée, de clarifier ces dichotomies. Pour autant, le pourcentage de formation professionnelle « service » de l'échantillon est représentatif de la répartition nationale de ce secteur : 39 % au niveau de l'échantillon, contre 41 % au niveau national selon les répartitions présentées au sein de l'Annexe 56b (DGER-MASA, 2021). Le secteur « agricole » pourrait apparaître sur-représenté au sein de l'échantillon, mais la population a pu se déclarer comme appartenant au type de filière « agricole », même si cette dernière appartenait à un secteur « autres », présents en établissement agricole. L'ensemble représentant nationalement 55 %, la représentativité de l'échantillon (58 %) reste donc globalement conforme à ce niveau national.

2.2.5 La population enquêtée selon le type de baccalauréat : professionnel ou technologique

Les bac pro SAPAT (Service Aux Personnes et Aux Territoires), CGEA (Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole) et GMNF (Gestion des Milieux Naturels et de la Faune) représentent plus de la moitié de la population interrogée et un peu plus de 50 % du taux cumulé (Annexe 56c). Cette représentation apparaît potentiellement intéressante à exploiter, puisque des baccalauréats professionnels reliés à la production (CGEA) et aux services (SAPAT) apparaissent, et que ces deux types de baccalauréats montrent traditionnellement des populations aux caractéristiques économiques, sociales et psychologiques relativement différenciées. Le genre est par exemple une caractéristique saillante de différenciation de ces deux populations (masculin pour la production et féminin pour le service). Le bac pro GMNF apparaît traditionnellement, au sein du paysage de la formation agricole, tel un intermédiaire de mixité sociale et de genre entre ces deux premiers types plus marqués. Plus globalement, cette enquête touche 13 baccalauréats professionnels sur 18 dispensés dans l'enseignement agricole en 2021, ce qui montre qu'un peu plus de 70 % des bac pro sont ainsi représentés au sein de cette étude. Concernant la filière technologique, une large majorité des participants de l'étude appartient logiquement à la filière Sciences des Techniques de l'Animal et du Vivant (ou STAV), avec 93 % des réponses valides (Annexe 56d). Certaines réponses montrent des confusions entre les appellations des baccalauréats technologiques, notamment pour l'appellation STD2A, pour laquelle il semblerait que l'acronyme d'ART ait été confondu avec

celui d'Agricole, et ce malgré le fait que les acronymes aient pourtant été accompagnés des appellations complètes au sein du questionnaire.

2.2.6 La population enquêtée au prisme de ses résultats-performances académiques autorapportés

2.2.6.1 L'échantillon et la moyenne générale autorapportée toutes matières confondues

Même au sein d'un questionnaire anonyme, la présence d'un biais de désirabilité reste un élément de la lecture descriptive à prendre en compte (Javeau, 1995). Il convient donc de relativiser la positivité des données du tableau présenté par l'Annexe 57a, qui serait potentiellement légèrement surestimée par les répondants. Ces variables de l'analyse descriptive sont les premières variables issues d'une modalité de réponses polytomiques ordonnées. L'exploitation de ces 20 modalités ordonnées croissantes amène à la présentation de paramètres centraux et de dispersions, nécessaires à la description de ce type de distributions de variables générées et à soumettre à la statistique pour les interpréter. 91 % de la population interrogée dit avoir une moyenne générale comprise entre 10 et 14 sur 20. La densité des résultats au sein du troisième quartile (notes rapportées comprises entre 10 et 15 sur 20) apparaît aussi très élevée (paramètres descriptifs et centraux et de dispersion présentés au sein de l'Annexe 57a).

2.2.6.2 La moyenne générale autorapportée toutes matières confondues selon les statuts de formation

Les distributions présentées diffèrent en termes de répartition, ce qui impacte notamment certaines valeurs d'écart-type indiquées au sein de l'Annexe 57b. Cependant, les moyennes autorapportées restent relativement proches, qu'elles soient exprimées par des élèves ou des apprenants qui composent cet échantillon.

2.2.6.3 La population-test selon ses moyennes générales autorapportées dans les matières générales et matières professionnelles

Selon les résultats présentés par l'Annexe 57c, les moyennes générales des matières générales et professionnelles ou technologiques autorapportées ($m_{MGmg} = 11.7$; $Et = 2.08$; $m_{MGpmt} = 12.9$; $Et = 2.18$) sont relativement proches entre elles, et restent très proches de la moyenne générale toutes matières confondues ($m_{MG} = 12.1$; $Et = 2.11$). Pour les deux

distributions, un point seulement sépare les valeurs des quartiles inférieurs et supérieurs de leurs moyennes respectives. La moyenne de la distribution des résultats autorapportés des matières professionnelles (MGmp) apparaît supérieure d'un point à celle des matières technologiques (MGmt).

2.2.7 Caractéristiques sociobiographiques de la population-test enquêtée

2.2.7.1 *La population selon son genre d'appartenance autorapporté au moment de la passation*

Lors de l'élaboration du questionnaire et de la passation, il a été décidé de préciser les questions relatives au genre en indiquant la définition des termes mis à disposition : cisgenres fille ou garçon, non genré fille ou garçon, et transgenre fille ou garçon (Annexe 58a). La population de l'enseignement agricole interrogée ne semble pas autorapporter un sentiment trans ou non genré relativement à son sexe d'appartenance d'origine ou d'état civil. Les filles et garçons qui ressentent une appartenance non ambiguë à leur état civil de naissance représentent plus de 97 % des réponses valides enregistrées. Comme le montrent les résultats présentés par l'Annexe 58a, l'échantillon d'apprenants des classes de terminale de l'enseignement agricole de niveau IV compte 57 % de filles contre 40 % de garçons. Le fait d'appartenir à la formation initiale ou par apprentissage ne modifie pas significativement la répartition entre les filles et les garçons, qui restent d'un ordre de grandeur similaire. La répartition nationale des élèves relevée sur l'année scolaire 2021-2022 montre un rapport relativement équilibré entre les femmes et les hommes dans l'enseignement agricole : respectivement 49 et 51 % (Annexe 58b). Si l'évolution du nombre d'élèves masculins est légèrement positive sur la période indiquée (passage de 48.5 % à 51 % entre 2011-2012 et 2021-2022), celle des élèves filles décroît légèrement sur la même période (51.5 % à 48.8 % environ). En ce qui concerne les apprentis, filles et garçons, l'Annexe 58c montre une évolution des effectifs sur la même période, toujours au profit des garçons (environ 70 % de garçons contre 30 % de filles au sein des apprentis de l'enseignement agricole en 2020-2021). L'échantillonnage de l'étude sur-représente donc légèrement la catégorie « cisgenre fille », et sous-représente légèrement celle indiquée « cisgenre garçon », pour ce qui est des apprenants tous confondus (élèves et apprentis). Il reste cependant globalement représentatif de la répartition réelle, même si la représentativité de l'échantillon, pour les apprentis, n'apparaît pas

conforme à la répartition de ces derniers au niveau national. En effet, les filles représentent plus de la moitié des réponses de l'échantillon d'enquête, alors qu'elles sont indiquées à hauteur d'environ 30 % de l'effectif total des apprentis de l'enseignement agricole au niveau national.

2.2.7.2 *La population au regard de son âge*

Logiquement, la majorité des élèves des classes du niveau de la terminale du secondaire en lycées agricoles sont dans leur 17^e et 18^e année, ce qui représente plus de 80 % de la population enquêtée selon l'Annexe 59. On relève que ces résultats confirment que la pratique institutionnelle du redoublement s'est largement estompée pour cette génération. Quelques élèves sont dans leur 19^e année (environ 15 %) et les autres catégories d'âge « inférieur à 17 ans » ou « supérieur à 19 ans » (non incluses toutes les deux) représentent moins de 4 % des réponses.

2.2.7.3 *Les CSP des parents de la population enquêtée*

Les CSP des parents présentées par l'Annexe 60a montrent une part plus importante d'agriculteurs (CSP = 1) chez les pères que chez les mères : 15 % environ pour les pères contre 5 % environ pour les mères. Les catégories 5 (employés) et 6 (ouvriers) s'inversent entre les pères et mères, en termes de représentation. Ces premiers apparaissent plus nombreux au sein de la catégorie 6 (environ 23 % pour les pères contre 7 % environ pour les mères). *A contrario*, les mères apparaissent plus nombreuses au sein de la catégorie 5 (employés = 33 % contre seulement 16 % pour les pères). 22 % des mères et 13 % des pères des apprenants enquêtés sont déclarés comme sans activité par ces derniers.

2.2.7.4 *Les études des parents de la population enquêtée*

Le tableau de l'Annexe 60b montre un déséquilibre qui apparaît relativement important en matière de niveau de diplôme en faveur des mères. En effet, 30 % des pères ont un niveau CAP-BEP, contre seulement 20 % des mères. À l'inverse, ces dernières sont déclarées par leurs enfants comme détentrices d'un diplôme du supérieur à hauteur de presque 32 %, contre un peu plus de 18 % pour les pères. Les pères apparaissent aussi plus fréquemment sans diplômes que les mères : 18 % environ pour les pères contre 11 % environ pour les mères au sein des réponses apportées. Moins nombreux à avoir accédé à l'enseignement supérieur, les pères ont aussi un niveau de diplômes qui montre une répartition entre les diplômes du supérieur obtenus

relativement conforme à celle des mères, mais pour le niveau bac+2 pour les pères et bac+3 pour les mères.

2.2.8 La population au prisme de ses intentions et pratiques d'OSP

2.2.8.1 Les choix d'OSP de la population enquêtée

Concernant les choix d'orientation exprimés, 255 apprenants sur 335 (76 %) déclarent vouloir rejoindre l'enseignement supérieur post-diplomation (Annexe 61a). Ce chiffre apparaît relativement élevé au regard des moyennes observées sur le territoire national concernant la poursuite d'études vers le supérieur des filières professionnelles de l'enseignement agricole (entre 30 et 50 % selon les années sur les deux dernières décennies selon les données de la DGER-MASA, 2021). Pour exemple, Bargeot et al. (2008, para. 30) présentent pour l'époque un taux de poursuite d'études des apprenants de la voie professionnelle vers les STS de 37.4 % pour les filles contre 34.3 % pour les garçons. En 2021, les données de la DGER-MASA montrent que les taux de poursuite d'études en STS de ces mêmes populations confondues sont compris entre 30 et 60 % en moyenne, en fonction des filières sondées de la voie professionnelle de l'enseignement agricole, et selon le genre et le statut des apprenants (scolaire ou par apprentissage). Pour rappel, le nombre d'élèves issu de la filière professionnelle représente environ 67.5 % de la population de l'*échantillon-test* de l'étude, contre environ 32.5 % pour les élèves de la voie de formation technologique. Pour référence, le taux de poursuite d'études des élèves diplômés des filières des baccalauréats technologiques évolue, lui, sur ces dernières décennies, entre 70 et 90 % selon les filières de cette voie (DGER-MASA-2021). Pour exemple, Bargeot et al. (2008, para. 30) montrent que 80.8 % des filles et 87.3 % des garçons de la voie technologique de l'enseignement agricole poursuivent leurs études en STS à l'époque, pour un taux qui évolue toujours aujourd'hui autour de 80 à 90 % de poursuite d'études selon les années et le genre des élèves de cette voie de formation (DGER-MASA, 2021). Pour une vision plus globale de la poursuite d'études vers le supérieur de la voie technologique de l'enseignement agricole, il faut rajouter à ce taux celui des élèves qui poursuivent leurs études à l'université ou en école d'ingénieur (environ 5 à 10 % selon les années et le genre), portant le taux de poursuite d'études annuel de cette voie de formation de l'enseignement agricole à environ 95 % en moyenne (DGER-MASA) et selon le genre des apprenants (la voie technologique de

l'enseignement agricole ne présentant qu'une seule spécialité de Sciences et Technologie de l'Agronomie et du Vivant ou STAV).

Le taux de la population-test sondée apparaît donc plus élevé que les attentes de l'enquête sur ce point, qui est menée dans la perspective de l'étude d'un choix d'OSP exprimé dichotomisant entre « poursuite d'études en STS » et « insertion professionnelle post-diplomation du secondaire » dans l'enseignement agricole. Cependant, au prisme du positionnement théorique de l'étude, cette distribution apparaît pertinente à exploiter relativement à son objectif posé, celui de l'amélioration de la compréhension de la construction d'un processus de choix d'orientation motivé par la poursuite d'études vers le supérieur, au travers de celui vers le BTS largement représentatif du choix exprimé par cette population d'apprenants du secondaire de l'enseignement agricole. Pour rappel, cette étude s'intéresse au processus d'un apprenant-décideur qui évolue en contexte d'apprentissage-orientation. Elle pose pour cela ce dernier dans une perspective motivationnelle de valuation individuelle du potentiel d'un contexte à venir, en mesure de lui permettre d'exploiter le sien, telle une intention de préservation-expansion de soi, professionnelle et sociale, au travers d'un développement perçu attendu au sein d'un contexte socioprofessionnel à venir. Il devient alors potentiellement heuristique d'observer, pour les analyser, les composantes et les dynamiques de ce jugement vicariant de l'OSP défini pour une population motivée par la poursuite d'études vers le BTS. Cette approche analytique, différenciée de la présence (caractéristiques) et du poids motivationnel (effets) de ces facteurs d'attentes sur l'expression-construction d'un processus de choix d'OSP motivé par une poursuite d'étude en STS, ne s'oppose donc pas à cette sur-représentation observée de poursuites d'études intentionnées par la population *échantillon -test*, voire *-cible*. Cette configuration peut apparaître, à l'inverse, potentiellement heuristique pour qui souhaite, au-delà de l'étude des effets des attentes sur la dichotomisation des choix de poursuivre ou de s'insérer, étudier le comportement d'une échelle de mesure relative à la présence et aux effets des dimensions des AR sur les choix motivés d'OSP qui mènent cette population vers une poursuite d'études en STS. Amplifier à terme l'accompagnement développemental de ces populations vers l'enseignement supérieur en tant qu'objectif social sous-tend aujourd'hui l'objectif d'étude et de compréhension scientifique d'un processus de construction d'un choix d'OSP motivé par la poursuite d'études en STS. Dans la droite ligne de l'intérêt porté par la recherche aux comportements et attitudes des apprenants qui s'*ancrochent* (Audenet-Verrier, 2017), lorsque l'on souhaite étudier la problématique du décrochage scolaire ou de la réorientation, ou à ceux qui ne se résignent pas lorsque l'on

souhaite étudier la permanence du contrôle ou de l'engagement (Seligman, 1976), ou encore plus globalement à ceux qui sont motivés, pour améliorer la compréhension des caractéristiques et effets de ce flux intra-individuel qu'est la motivation (Deci & Ryan, 2018 ; Fenouillet, 2013, 2016 ; Heutte, 2019), cette sur-représentation de sujets souhaitant poursuivre leurs études au sein des résultats observés semble un potentiel heuristique à l'entreprise visée.

2.2.8.2 Choix de poursuites ou d'insertion et filières demandées par la population-test au travers de l'outil institutionnel et national d'orientation Parcoursup

Un peu plus de 77 % des apprenants de l'échantillon-test déclarent avoir ouvert un dossier *Parcoursup* (Annexe 61b). Ce nombre très légèrement supérieur à l'expression de l'intention de poursuivre des études supérieures (environ 76 %) laisse penser que quelques apprenants ont pu constituer un dossier *Parcoursup* en amont de leur décision finale d'orientation récoltée par le questionnaire de cette étude et son enquête, alors que ces apprenants se seraient finalement orientés vers l'insertion professionnelle post-baccalauréat à l'issue de ce processus d'orientation. L'orientation des apprenants enquêtés apparaît donc logiquement orientée vers la poursuite en STS à raison de 62 % des intentions de poursuites déclarées par la population-test. Les écoles spécialisées, écoles d'infirmières ou infirmiers, par exemple (notamment envisagées plus fortement par les bac pro SAPAT), représentent environ 7 % des intentions exprimées. L'Université représente environ 6 % des intentions de poursuites d'études, à l'exemple des moyennes nationales précitées comme référence. On retrouve enfin les intentions de poursuivre vers les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) intégrées au sein des lycées agricoles, à hauteur d'environ 2 % des intentions de poursuites exprimées par l'échantillon-test de l'étude (CPGE *Technologie et Biologie* ou TB, accessibles aux bacheliers de la voie technologique).

2.2.8.3 Poursuite d'études et intention d'obtention du diplôme dans la formation demandée

Lors des échanges menés avec le SRFD-DRAAF et son service de l'innovation pédagogique de l'enseignement agricole en AURA, il a été relevé que certains apprenants choisissaient de poursuivre leurs études en attente d'une réponse positive en direction d'un autre parcours d'orientation (contrat d'apprentissage, installation professionnelle, recrutement dans

l'armée, etc.). Et cette pratique était relevée par les enquêtes de la DGER-MASA en mesure d'impacter le fonctionnement des établissements d'enseignement agricoles (le décrochage des étudiants de l'enseignement supérieur du ministère de l'Agriculture et son étude, la gestion des moyens alloués aux établissements ou encore le fonctionnement de ces établissements). L'Annexe 61c montre que 5 % des sujets déclarent demander une poursuite d'études dans l'attente d'une réponse positive pour s'orienter vers un autre parcours. Dans cette perspective, cette occurrence devrait les amener à quitter leur formation au cours de la première année, et en particulier au cours du premier trimestre de cette première année d'études supérieures (comme cela s'observe le plus souvent au sein des établissements). Ces apprenants ont été aussi invités à exprimer une raison qui serait en mesure de leur faire quitter la formation demandée dans l'enseignement supérieur. Les raisons sont discrétionnaires et, de fait, très éclectiques et inexploitablement quantitativement. Cependant, dans une approche plus compréhensive, l'Annexe 70d expose un échantillon des réponses à la question ouverte qui interrogeait en ce sens les apprenants. Il fait apparaître, entre autres, quelques motifs d'attentes relevés chez les apprenants, notamment envers des recrutements (métiers ou apprentissages). Certains apprenants expriment une forme d'incertitude à la fois sur l'intérêt que le parcours envisagé pourrait susciter chez eux, ainsi que sur leurs capacités à réussir en contexte (Annexe 61d). Ces apprenants-décideurs se demandent si les activités de la formation à venir vont vraiment les intéresser, ou encore les mettre en difficulté. Ils envisagent aussi la possibilité de changer d'orientation si leur intérêt situationnel venait à ne pas être satisfait, ou leurs compétences à être mises en difficulté. Ces dimensions questionnent à la fois le niveau de connaissance que les apprenants peuvent avoir de la formation qu'ils demandent au moment de l'expression de leur choix d'OSP (plus relatif à un travail de *guidance*), ainsi que la représentation plus rigide d'un choix de filière ou de formation en quelque sorte définitif d'orientation. Cette dernière semble bien, en effet, ne pas correspondre à l'expression donnée par ces quelques réponses d'apprenants, qui envisagent déjà en amont du processus d'OSP post-secondaire la réorientation comme une possibilité offerte ou accessible en cas de non-adéquation de leurs intérêts ou compétences avec ce choix premier exprimé. Même si les réponses relevées demanderaient à être généralisées et adoptent ici un positionnement compréhensif et n'ont pas de représentativité suffisante, elle questionne sur l'idée qu'il se pourrait que les jeunes demandent encore des formations sans réellement avoir une idée de ce à quoi ressembleront les activités de cette formation.

2.2.9 Les choix d'OSP de la population enquêtée au prisme de quelques données croisées saillantes

Cette partie dédiée à une première analyse croisée ou à *plat* des données reliées aux choix exprimés d'OSP s'intéresse uniquement aux variables qui montrent une disposition particulière de la population, ou qui fournissent une information utile à la connaissance de la population en contexte d'apprentissage-orientation, dans la perspective de l'étude de la construction du processus de choix d'OSP. Pour exemple, les filières de formations (professionnelles versus technologiques) ou les statuts de formation (initiale versus apprentissage) ne présentant pas des apprenants distincts relativement à leur âge, par exemple, ces distributions ne seront ni présentées ni discutées. De la même manière, le fait d'être, ou de se considérer, au moment et en contexte de l'enquête, d'appartenance à un genre donné, ne distinguant pas les apprenants vis-à-vis de leur statut ou leur filière de formation, pas plus que vis-à-vis de leurs résultats scolaires moyens autorapportés, ces éléments ne seront pas repris. Enfin, certaines populations n'étant pas suffisamment représentées, des croisements qui auraient pu exprimer certaines tendances ne seront pas soulignés, relativement à leur manque de représentativité scientifique. C'est le cas, par exemple, de la lecture des choix d'OSP relativement aux régions, départements, types d'établissements, ou encore aux types de baccalauréats des voies technologiques ou professionnelles.

2.2.10 Choix d'OSP et accès à l'enseignement supérieur des parents

Concernant les pères et le choix d'OSP des apprenants de l'échantillon, l'Annexe 62a montre que le niveau d'étude des pères fait partie des éléments qui diffèrent relativement aux choix d'OSP exprimés par la population enquêtée. L'accès aux études supérieures des pères, en particulier, montre un taux plus faible (environ 8 %) chez les apprenants qui visent une insertion professionnelle post-bac, contre 20 à presque 30 % pour les apprenants qui souhaitent respectivement poursuivre leurs études après le bac ou s'orienter dans une formation spécialisée. La recherche d'un diplôme ou d'une formation semble donc plus apparaître comme une nécessité de parcours professionnel lorsque les pères disposent, eux-mêmes, au sein de leur propre parcours scolaire, d'un accès à l'enseignement supérieur. *A contrario*, et pour information, la CSP d'appartenance des pères de l'échantillon ne montre pas de relation particulière avec le type de choix d'OSP des apprenants. Concernant les mères pour le choix

d'OSP des apprenants de l'échantillon, et de la même manière, l'Annexe 62b montre un niveau d'accès aux études supérieures plus élevé pour les mères des apprenants qui déclarent vouloir poursuivre leurs études (environ 36 %), que pour ceux désireux de s'insérer professionnellement après le bac (environ 15 %). Là encore, et pour information, la CSP d'appartenance des mères ne montre pas de relation particulière avec le type de choix d'OSP des apprenants.

Pour les choix d'OSP selon les types de filières de formation, et logiquement au regard de la fonction de la filière de formation, les apprenants de la filière technologique souhaitent poursuivre leurs études pour presque 93 % d'entre eux (Annexe 62c). Ceux de la filière professionnelle de l'échantillon souhaitent pour 20 % d'entre eux se diriger vers l'insertion professionnelle, ce qui reste un taux relativement faible, mais potentiellement heuristique pour l'étude, au regard du prisme choisi d'analyse du processus de construction des choix d'OSP, comme discuté en amont.

À propos des choix d'OSP selon les types de statuts-modalités des voies de formation, l'Annexe 62d montre une dichotomie « poursuite » versus « insertion » de l'ordre de 80-20 pour les élèves sous statut scolaire (respectivement 78 % et 18 %), alors que 4 % seulement des élèves interrogés souhaitent se réorienter en parallèle. Presque un apprenti sur deux souhaite s'insérer professionnellement (42 % d'insertion professionnelle souhaitée en formation par apprentissage, 50 % de poursuite d'études autorapportées et environ 7 % d'intention de réorientation exprimée). Cette première étude à l'échantillonnage aléatoire ne cible pas particulièrement les apprentis. Cependant, au regard de la volonté des politiques institutionnelles (lois ORE et Avenir 2018), notamment de réforme et de financement de l'apprentissage et aux conséquences observées sur l'augmentation significative des recrutements sous ce statut dans l'enseignement agricole secondaire et supérieur court ces dernières années, il se pourrait que l'intérêt de la recherche se tourne plus fortement vers l'étude de ces objets, spécifiquement par rapport à la voie de l'apprentissage.

Enfin, pour les choix d'OSP selon les types de baccalauréats professionnels, les répartitions de ces distributions présentées par l'Annexe 62e demandent à être relativisées au regard de leurs effectifs relativement faibles. La prise en compte notamment de celle relative aux apprenants déclarant souhaiter se réorienter, par exemple, à l'effectif extrêmement faible, reste hors de propos. Cependant, et toute proportion gardée, ces éléments permettent de relever que la filière « service » de l'échantillon montre, contrairement à celles « agricole » ou de

« production », une orientation exprimée envers la poursuite d'études plus faiblement marquée. Le monde des employés du tertiaire que cette filière incarne, tels les représentants contemporains de la classe ouvrière des décennies passées, pourrait bien montrer, au travers de ces résultats, une tendance de jugement et d'accès aux études supérieures, du même ordre que leurs prédécesseurs.

3 Présentation descriptive des résultats de la passation de l'ÉMAR sur la population-test

La première description des résultats présentée ci-après vise cinq informations premières qui devraient permettre de guider le déroulement à venir des analyses statistiques apposées aux données distribuées par la passation réalisée de l'ÉMAR :

- Les intensités d'expression des différentes dimensions d'attentes et leur comparaison,
- L'observation des données distribuées des dimensions d'attentes relativement à leurs normalités et voussures,
- La présence de corrélations inter-items et inter-dimensions d'attentes,
- Le potentiel de dichotomisation des dimensions d'attentes relativement aux choix d'OSP exprimés par la population interrogée,
- Une première mesure de l'alpha de Cronbach apposée à l'échelle complète ainsi qu'à ses dimensions et sous-dimensions, afin d'observer son comportement en contexte.

L'ensemble des données exposées utilise les paramètres centraux et de dispersion des outils de la statistique descriptive. L'objectif de traitement-présentation du premier élément précité (les intensités des dimensions du concept d'attentes) est d'observer si les attentes d'efficacité des comportements et d'utilité du résultat, organisées selon la conceptualisation inférée par l'ancrage théorique de cette étude, sont exprimées par la population-échantillon sondée en contexte d'OSP. Une comparaison avec celles des AEP (issues du SEP), comme cela apparaît révélé par le prétest explicité en amont, devrait permettre de légitimer l'intérêt porté par cette étude aux AEC et aux AUR (AUP et AUC). Pour l'heure, la faible représentation de la population de prétest demande une confirmation de cette tendance au sein de la population-test, avant d'envisager de proposer des inférences significatives en direction de sa population-mère. Les deuxième et troisième éléments retenus visent la normalité et la voussure des données, qui seront complétées par une analyse des normalités plus poussée, notamment par un test de

Levene. Ce dernier permet de confirmer les tendances soulignées par ces deux premiers outils de la statistique descriptive, et devrait permettre de guider les futurs choix relatifs aux outils et pratiques de l'analyse statistique inférentielle à apposer aux données distribuées, pour en révéler, notamment, les communautés significatives et facteurs-traités confirmatoires de ceux latents hypothéqués au travers de l'approche théorique menée. Les corrélations inter-items au sein d'une même dimension d'attentes (voire entre dimensions distinctes en cas de partage de communautés) devraient permettre, elles aussi, de guider les pratiques de réductions factorielles futures, même si certains tests tels ceux de Bartlett ou de Kaiser permettront de confirmer ces premières tendances observées, ainsi que les choix à venir d'analyses. Enfin, il semble intéressant, au sein de cette partie descriptive, de questionner le potentiel de dichotomisation des items d'attentes telle une évaluation critériée de la compétence dans un domaine donné. Cette perspective d'analyse pourrait intégrer le processus de sélection des items à retenir ou à éliminer au sein d'une conception finale de l'ÉMAR.

Comme évoqué en amont, l'ensemble des analyses descriptives des données distribuées par les expressions d'attentes de la population-test en réponse aux items-questions élaborés, puis présentés à la passation, sera réalisé et indiqué à l'aide soit du logiciel JASP (version V0.16.1) et/ou à l'aide du logiciel SPSS (version V26). En fonction des intérêts de recherche et pédagogiques que peuvent apporter les outils et la mobilisation circonstanciée de l'une ou l'autre de ces deux interfaces seront présentés, dans l'ordre :

- Les paramètres principaux centraux et de dispersion des résultats distribués pour la population complète, dans le but d'observer les qualités et caractéristiques de ces distributions (médiane, variance, kurtosis et normalité), relativement à de potentiels tests statistiques à venir,
- Les corrélations inter-items, intra- et inter- dimensions,
- Le potentiel de discrimination des items d'attentes au travers des différences de répartitions intergroupes « poursuite d'études » versus « insertion professionnelle »,
- Les paramètres de fidélité au travers des indices de l'alpha de Cronbach, notamment, afin d'observer la stabilité de l'outil ÉMAR aujourd'hui conceptualisé et soumis pour la première fois à une confrontation empirique.

3.1 Les Attentes d'Efficacité Personnelle cognitives et affectives de la population-test

3.1.1 Les Attentes d'Efficacité Personnelle cognitives reliées au jugement épistémique

Concernant les AEP de dimension cognitive, les moyennes des scores sont comprises entre $m = 4.1$ et $m = 5$, les médianes $med = 4$ et $med = 5$, pour des écarts-types compris entre $Et = 1.7$ et $Et = 2$ (Annexe 72a). Les modes se situent globalement sur la partie supérieure de l'échelle de mesure ($mod = 5$ à $mod = 7$), sauf pour l'item AEP2 ($mod = 3$), qui a pourtant été inversé lors du recodage. Cet item sera donc à surveiller, voire à exclure, lors de sa mobilisation au sein des analyses à venir. Les variances étendues et les kurtosis négatives montrent des distributions étalées des données sur l'échelle de mesure. Elles laissent envisager des possibilités d'exploitation de ces données distribuées (variance importante) au sein d'analyses statistiques à venir, comme le montrent les résultats de l'Annexe 63a. Ces représentations montrent des asymétries globalement plutôt positives (excepté pour les items APE2 et 6, inversés lors du recodage), ce qui laisse penser que les apprenants se sentent, globalement, plutôt en mesure d'adopter le comportement qu'ils s'imaginent devoir adopter en entrant au sein de la formation de STS désirée. L'éloignement des distributions de la normalité est à relever (p -value de l'alpha < 0.05 au test de Shapiro-Wilk) et sera à prendre en compte, car il pourrait impacter les choix d'options des analyses statistiques futures.

3.1.2 Les Attentes d'Efficacité Personnelle affectives reliées au jugement affectif

Concernant les AEPa relatives à la sous-dimension d'affect des AEP, les moyennes des scores sont comprises entre $m = 4.6$ et $m = 5.6$, les médianes entre $med = 5$ et $med = 7$, pour des écarts-types compris entre $Et = 1.7$ et $Et = 2$, selon les données présentées par l'Annexe 63b. Les modes se situent globalement au plus haut de l'échelle de mesure ($mod = 7$), sauf pour l'item AEPa4e ($mode = 5$). Les variances (pour la plupart supérieures $var > 3$) montrent des distributions importantes des données sur l'échelle de mesure. Cependant, les kurtosis ne sont pas toutes négatives ou inférieures à $k < 0.2$. Elles peuvent donc montrer des distributions qui se densifient autour de leurs paramètres de centralité. Hormis pour l'item APEa4e, l'Annexe 72b montre des données distribuées selon des asymétries négatives, ce qui indique

que les individus de la population enquêtée s'attendent globalement à prendre du plaisir et à se développer au travers de l'adoption jugée possible des activités de cette formation. L'éloignement des distributions de la normalité est à relever (*p-value* de l' $\alpha < 0.05$ au test de Shapiro-Wilk) et sera à prendre en compte lors du choix d'options d'analyses statistiques futures.

3.2 Les Attentes d'Efficacité du Comportement cognitives et affectives de la population-test

3.2.1 *Les Attentes d'Efficacité du Comportement de dimensions cognitives reliées au jugement épistémique*

Concernant les AEC de dimensions cognitives, les moyennes des scores sont comprises entre $m = 5.5$ et $m = 5.72$, les médianes toutes égales à $med = 6$, pour des écarts-types compris entre $Et = 1.6$ et $Et = 1.8$. Les modes se situent tous au plus haut de l'échelle de mesure ($mode = 7$). Les variances restent comprises entre $var = 2.47$ et $var = 3.3$, et les kurtosis sont toutes positives et largement supérieures à $k < 0.2$. L'Annexe 64a montre des répartitions des données d'asymétries négatives, qui indiquent que les individus de la population enquêtée s'attendent globalement à ce que cette formation soit un moyen efficace d'atteindre la performance ou l'objectif qu'ils visent. L'éloignement des distributions de la normalité est souligné (*p-value* de l' $\alpha < 0.05$ au test de Shapiro-Wilk) et sera à prendre en compte lors du choix d'options d'analyses statistiques futures.

3.2.2 *Les Attentes d'Efficacité du Comportement de dimensions affectives reliées au jugement affectif*

Concernant les AECa de dimensions affectives présentées par l'Annexe 64b, les moyennes des scores sont comprises entre $m = 4.9$ et $m = 5.2$, les médianes toutes comprises entre $med = 5$ et $med = 6$, pour des écarts-types compris entre $Et = 1.84$ et $Et = 2$. Les modes se situent tous au plus haut de l'échelle de mesure ($mod = 7$), sauf pour l'item AECa4e. Les variances toutes supérieures à $var = 3$ (voire $var = 4$ pour l'AECa5e) et les kurtosis toutes négatives indiquent des exploitations encourageantes pour les statistiques à venir. L'Annexe 73a montre des répartitions des données d'asymétries négatives, qui indiquent que les individus de la population enquêtée s'attendent globalement à ce qu'adopter ce

comportement futur, qu'ils jugent par ailleurs globalement efficace à l'atteinte d'un objectif de diplomation, soit un moyen de prendre du plaisir et de se développer. L'éloignement des distributions de la normalité est souligné (*p-value* de coefficient de l'alpha < 0.05 au test de Shapiro-Wilk) et sera à prendre en compte lors du choix d'options d'analyses statistiques futures.

3.3 Les Attentes d'Utilité Personnelle et du Comportement reliées aux Résultats

3.3.1 Les Attentes d'Utilité des Résultats reliées au Comportement ou jugements épistémiques de dimensions hédonique ou eudémonique

Concernant les AUC (ou AURC) évaluatives de l'utilité donnée au résultat (plus utilitaristes ou plus développementales), les moyennes des scores sont toutes supérieures à $m = 4.9$ et peuvent croître jusqu'à $m = 5.6$. Les médianes sont toutes comprises entre $med = 5$ (pour 2 items seulement) et $med = 6$ (pour 9 items), selon les données de l'Annexe 65a. Les écarts-types qui accompagnent ces paramètres centraux sont compris entre $Et = 1.68$ et $Et = 1.93$, et les modes se situent tous au plus haut de l'échelle de mesure ($mod = 7$). Les variances apparaissent toutes supérieures à $var = 3$, sauf pour l'item AUR4h ($var = 2.83$) et les kurtosis négatives, sauf pour 3 items sur 11 (AUR3rh, AUR4h et AUR9e). Elles indiquent des exploitations plutôt encourageantes pour les statistiques à venir. L'Annexe 74a montre des répartitions des données d'asymétries négatives qui indiquent que les individus de la population enquêtée s'attendent globalement à ce que des résultats utiles (professionnellement) ou plus développementaux (de vie) découlent de ce comportement jugé comme efficace, plutôt plaisant, et qu'ils se sentent globalement en mesure d'adopter. L'éloignement des distributions de la normalité est souligné (*p-value* des coefficients du test de Shapiro-Wilk < 0.05) et sera à prendre en compte lors du choix d'options d'analyses statistiques futures.

3.3.2 Les Attentes d'Utilité des Résultats Personnellement évaluées ou jugements affectifs de dimension hédonique ou eudémonique

Concernant les AUP (ou AURP) de dimensions plus hédonique (ou plus utilitariste) ou eudémonique (ou plus développementale), les moyennes des scores sont toutes supérieures à moy = 6, sauf pour les items AUR4EV et AUR5EV pour lesquelles elles apparaissent pour autant toutes deux supérieures à moy = 5.7. Les médianes sont toutes comprises entre med = 5 et med = 7, comme le montrent les résultats présentés par l'Annexe 74b. Les écarts-types qui accompagnent ces paramètres centraux sont compris entre Et = 1.4 et Et = 1.6. Les modes se situent tous au plus haut de l'échelle de mesure (mod = 7). Les variances sont toutes comprises entre var = 2 et var = 3, les indices de voussures sont pour beaucoup très élevés (kurtosis comprises entre kurt = 1.3 et kurt = 5.1), sauf pour l'item AUR7EV, pour lequel cet indice apparaît négatif. Globalement, ils indiquent des exploitations encourageantes relativement aux statistiques à venir. L'Annexe 65b montre aussi des répartitions de données aux asymétries négatives, ce qui indique que les individus de la population enquêtée considèrent que les résultats matériels ou plus développementaux vont probablement découler d'un comportement efficace, plaisant et développemental. Ils se sentent, par ailleurs, globalement en mesure de les adopter, et ils apparaissent importants à leurs yeux, soit pour leur parcours professionnel, soit pour un positionnement plus identitaire de vie. L'éloignement des distributions de la normalité souligné (*p-value* des coefficients du test de Shapiro-Wilk < 0.05) sera à prendre en compte lors du choix d'options d'analyses statistiques futures.

3.4 Comparaison des moyennes des sous-dimensions et dimensions d'attentes conceptualisées

Les comparaisons des moyennes des sous-dimensions et dimensions d'attentes conceptualisées seront commentées communément à l'issue de leur présentation dans les trois points suivants (paragraphe 3.4.1 à 3.4.3 ci-après).

- Dimensions d'AEP et d'AEPa (Annexe 66a) :

Bilan : Sum AEP = 37.4 ; Moy AEP = 4.7 ; Sum AEPa = 30.8 ; Moy AEPa = 5.1

Sum AEP et AEPa = 68.2 ; Moy AEP et AEPa = 4.9

- Dimensions d'AEC et d'AECa (Annexe 66b) :

Bilan : Sum AEC = 33.8 ; Moy AEC = 5.6 ; Sum AECa = 30.6 ; Moy AECa = 5.1

Sum AEC et AECa = 64.4 ; Moy AEC et AECa = 5.4

Sum AE* = 132.6 ; Moy AE = 5.1

**Pour rappel : la dimension d'AE est composée des sous-dimensions AEP et AEC.*

- Dimensions d'AUC (ou AURC) et d'AUP (ou AURP), (Annexe 66c) :

Bilan : Sum AURP = 30.6 ; Moy AURP = 5.1 ; Sum AURC = 42 ; Moy AURC = 5.2

Sum AURP et AURC = 72.6 ; Moy AURP et AURC = 5.2

Sum AUR* = 72.6 ; Moy AR = 5.2

**Pour rappel : la dimension d'AR ou (AUR) est composée des sous dimensions AUC (ou AURC) et AUP (ou AURP ou AUREV pour la présentation statistique annexée).*

À l'instar des résultats de prétest, ceux présentés montrent que les moyennes d'AEP (moy = 4.9) sont les plus faiblement exprimées par l'échantillon-test parmi toutes les dimensions d'attentes. Regroupées, les dimensions d'attentes d'efficacité personnelle (AEP et AEPa de dimensions cognitives et affectives) apparaissent, elles aussi, les plus faiblement exprimées au sein des dimensions d'attentes. Les attentes d'efficacité du comportement à adopter (ou AEC) montrent des scores d'expression les plus élevés (moy AEC = 5.7). Leurs dimensions épistémiques et affectives (AEC et AECa) regroupées montrent aussi le score le plus élevé des dimensions d'attentes (moy AEC et AECa = 5.4). Enfin, si l'on dichotomise les attentes entre efficacité et résultat tel que le propose le modèle de la TSCOSP appliquée au choix d'orientation, les AR expriment une moyenne légèrement plus élevée (moy AR = 5.2 arrondie au dixième), que les attentes d'efficacité (moy AE = 5.1 arrondie au dixième).

En conclusion de cette partie d'étude des données distribuées des attentes, et au regard des scores observés au sein de l'échantillon de population-test, les AR de l'exercice de contrôle (AEC, AECa, AUREV ou ARP, et AURC ou ARC) sont exprimées avec autant d'intensité par la population interrogée en contexte d'OSP, si ce n'est plus, que les attentes d'efficacité personnelle de sous-dimensions cognitives (AEP) et affectives (AEPa). Pour rappel, relativement à l'approche théorique originelle de la TSC, ces dernières sont les équivalentes du SEP unidimensionnel évalué habituellement par la recherche et ancré au contexte expérientiel vécu (passé ou présent) des sujets (dimension *produit* de l'expérience du jugement vicariant présenté aujourd'hui). Cette étude dispose donc à ce stade de premières données distribuées par la passation en mesure à la fois de légitimer l'intérêt porté par cette dernière aux AR (versus les

AE qui découlent conceptuellement du SEP), ainsi que d'influencer ses premiers choix futurs d'outils statistiques à mobiliser pour mettre en œuvre sa phase de réduction des données à venir (plus inductive) du protocole de Churchill (1979) mobilisé, adapté par Roussel et Wacheux (2005), et retranscrit au service de ce travail doctoral de recherche.

3.5 Présentation descriptive du potentiel de dichotomisation des items au regard du choix d'OSP pour les dimensions d'attentes et la population-test

3.5.1 Dimensions d'attentes selon les choix d'OSP « poursuite » versus « insertion »

3.5.1.1 AEP dichotomisées selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

À la lecture des premières données descriptives présentées par l'Annexe 67a, les items AEP 1, 3, 5 et 7 montrent les différences les plus marquées d'expression des AEP entre les groupes « Etu » (ou poursuite d'études) et « Inser » (ou insertion professionnelle). Ces différences descriptives demandent cependant à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.1.2 Tests « t » de Student d'indépendance des AEP selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests de Shapiro-Wilk et de Levene de normalité des distributions, pratiqués et exposés (Annexe 67b), montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité pour les distributions créées par les réponses aux items. Seules les distributions des réponses aux items APE 2 et 4 montrent, selon le test de Levene, des variances qui se rapprocheraient de la normalité ($p > 0.05$). Concernant la discrimination à observer à l'aide des tests d'indépendance de Student et de Mann-Whitney, ces derniers confirment les observations descriptives relevées concernant les items de ces sous-dimensions. Seuls les items AEP 2, 4 et 6 apparaissent non significatifs en termes d'expression des attentes selon la dichotomisation groupale « poursuite » versus « insertion ». Pour rappel, le test de Mann-Whitney reste un indicateur non paramétrique à privilégier lorsque les distributions s'éloignent de la normalité (Dancey & Reidy, 2007), même si ce dernier ne laisse pour autant pas observer de divergences en termes d'indépendance significative des données par rapport à celui du t de Student. Le groupe « Etu » exprime

logiquement au regard de l'objet visé par les items des scores plus élevés pour ces attentes que le groupe « insertion ».

3.5.2 Dimension d'AEPa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

3.5.2.1 AEPa dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

À la lecture de ces données descriptives présentées par l'Annexe 67c, les items AEPa1h, AEPa5e et AEPa6e montrent les différences les plus marquées d'expression des AEPa entre les groupes « Etu » (poursuite d'études) et « Inser » (insertion professionnelle). Ces différences descriptives demandent cependant à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.2.2 Tests « t » de Student d'indépendance des AEPa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests de normalités de Shapiro-Wilk et de Levene pratiqués et présentés par l'Annexe 67d montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité pour les distributions créées par les réponses aux items. Seules les distributions des items AEP3h et AEP4e montrent des variances qui se rapprocheraient de la normalité ($p > 0.05$) au travers du test de Levene pratiqué. Concernant la discrimination observée à l'aide des tests d'indépendances de Student et de Mann-Whitney, ces derniers confirment les observations descriptives relevées concernant les items de cette sous-dimension. Seul l'item AEPa3h montre une indépendance non significative entre groupes « poursuite » versus « insertion » pour l'expression de ces attentes. Ces résultats obtenus ne laissent cependant pas observer de divergences en termes d'indépendances significatives des données avec le test t de Student. Logiquement encore au regard de l'objet visé par les attentes (la poursuite d'études en STS au travers de la formation BTS, de sa diplomation et des conséquences jugées de cette dernière par la population interrogée), le groupe « Etu » exprime globalement des scores plus élevés pour ces attentes que le groupe « insertion ».

3.5.3 Dimension d'AEC dichotomisée selon les groupes

« poursuite » versus « insertion »

3.5.3.1 AEC selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

À la lecture des données descriptives présentées par l'Annexe 68a, les items AEC 2, 4 et 6 montrent les différences les plus marquées d'expression des AEC selon les groupes « Etu » (poursuite d'études) et « Inser » (insertion professionnelle). Ces différences descriptives demandent à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.3.2 Tests « t » de Student d'indépendance des AEC selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests de normalités de Shapiro-Wilk et de Levene pratiqués et exposés au sein de l'Annexe 68b montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité pour toutes les distributions créées par les réponses aux items. Concernant la discrimination à observer à l'aide des tests d'indépendances de Student et de Mann-Withney, tous montrent une indépendance significative entre les groupes « poursuite » versus « insertion » pour l'expression de ces attentes. Le test de Mann-Withney ne laisse cependant pas observer de divergences en termes d'indépendances significatives des données, relativement à celui de Student. Le groupe « Etu » exprime aussi des scores plus élevés pour ces attentes, que le groupe « insertion ».

3.5.4 Dimension d'AECa dichotomisée selon les groupes

« poursuite » versus « insertion »

3.5.4.1 AECa selon « poursuite » versus « insertion »

À la lecture des données descriptives présentées par l'Annexe 68c, les items AECa1h, AECa2h, AECa4e, AECa5e et AECa6e montrent des différences relativement marquées d'expression des AECa selon les groupes « Etu » (poursuite d'études) et « Inser » (insertion professionnelle). Ces différences descriptives demandent à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.4.2 Tests « t » de Student d'indépendance des AECa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests de normalités de Shapiro-Wilk et de Levene pratiqués et exposés par l'Annexe 68d montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité des distributions créées par les réponses aux items. Seule la distribution de l'item ACA2h montre, selon le test de Levene, une variance qui se rapprocherait de la normalité ($p > 0.05$). Concernant la discrimination à observer à l'aide des tests d'indépendances de Student et de Mann-Withney, ils confirment les observations descriptives relevées concernant ces items. Tous montrent une indépendance significative entre les groupes « poursuite » versus « insertion » pour l'expression de ces attentes. Le test de Mann-Withney ne laisse pas observer de divergences en termes d'indépendances significatives des données relativement à celui du t de Student. Le groupe « Etu » exprime aussi globalement des scores plus élevés pour ces attentes que le groupe « insertion ».

3.5.5 Dimension d'AURC dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

3.5.5.1 AURC selon « poursuite » versus « insertion »

À la lecture des données descriptives présentées par l'Annexe 69a, tous les items montrent des différences relativement marquées d'expression des AEC selon les groupes « Etu » (poursuite d'études) et « Inser » (insertion professionnelle), à l'exception des items AUR7h, AUR9e et AUR11e. Ces différences descriptives demandent à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.5.2 Tests « t » de Student, d'indépendance des AECa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests des normalités de Shapiro-Wilk et de Levene pratiqués et exposés au sein de l'Annexe 69b montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité, pour toutes les distributions créées par les réponses aux items. Concernant la discrimination à observer à l'aide des tests d'indépendances de Student et de Mann-Withney, ils confirment les observations descriptives relevées concernant les items. Tous montrent une indépendance significative entre groupes « poursuite » versus « insertion » pour l'expression de ces attentes. Le test de Mann-Withney ne laisse pas observer de divergences en termes d'indépendances

significatives des données relativement à celui de Student. Le groupe « Etu » exprime aussi des scores plus élevés pour ces attentes que le groupe « insertion ».

3.5.6 Dimension d'AUREV ou ARP dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

3.5.6.1 AUREV ou ARP selon « poursuite » versus « insertion »

À la lecture de ces premières données descriptives présentées au sein de l'Annexe 69c, les items ne montrent pas de différences relativement marquées d'expression des AEC selon les groupes « Etu » (poursuite d'études) et « Inser » (insertion professionnelle), telles que celles observées au sein des dimensions précédentes. Seul l'item AUR4EV semble relever des moyennes plus différenciées que ses homologues pour cette dimension. Ces non-indépendances descriptives demandent à être confirmées au regard de leurs significativités.

3.5.6.2 Tests « t » de Student, d'indépendance des AUREV (ou AURP) selon les groupes « poursuite » versus « insertion »

Les tests de normalités de Shapiro-Wilk et de Levene pratiqués et exposés au sein de l'Annexe 69d montrent des éloignements significatifs ($p < 0.05$) de la normalité, pour toutes les distributions créées par les réponses aux items. Concernant la discrimination des items à observer à l'aide des tests d'indépendances de Student et de Mann-Whitney, elle contredit la première observation. En effet, toutes les distributions des items sont confirmées indépendantes significativement entre les groupes « poursuite » versus « insertion » pour l'expression de ces attentes. Le test de Mann-Whitney montre des résultats identiques en termes d'indépendances significatives des données, relativement à celui de Student. Le groupe « Etu » exprime aussi des scores plus élevés pour ces attentes que le groupe « insertion ».

En conclusion de cette deuxième phase de description des données, les distributions des attentes s'éloignent globalement de la normalité et les outils des statistiques inférentiels à mobiliser devront être en priorité de dimension non paramétrique lorsque cela s'avère possible. Les choix des paramètres des analyses de réduction de l'échelle de mesure devront prendre en compte cette particularité au moment du paramétrage des outils statistiques, pour les méthodes d'extraction comme pour celles de rotation. Enfin, la plupart des items montrent une discrimination significative entre les groupes « poursuite » et « insertion » en termes d'expression des attentes d'efficacité et d'utilité, ainsi que pour leurs sous-dimensions

respectives. Cette dernière information encourage cette étude à conserver les items qui montrent des différences significatives intergroupes si un choix devait être opéré entre deux items au moment de la réduction des données, inductrice des facteurs-traits. Lors d'une première phase de descriptions des données distribuées d'attentes, les intensités des attentes d'efficacité du comportement et d'utilité des résultats avaient été relevées comme exprimées plus fortement par la population sondée que celles relatives aux attentes d'efficacité personnelle. Les conclusions sur les normalités et voussures de ces distributions ont été, pour leurs normalités, confirmées et complétées à l'aide des tests d'indépendance des moyennes (Student et de Shapiro-Wilk) au sein de cette dernière phase de présentation descriptive des données-résultats relatives aux dimensions des attentes exprimées. Des informations relatives aux différents potentiels discriminants des items, relativement aux choix d'OSP exprimées par la population en contexte, apparaissent aussi à retenir. En amont de l'étude des corrélations inter-items, intra- et inter- dimensions envisagées, et préalablement aux futures analyses de réduction des données de l'échelle à venir, il convient de compléter cette première approche descriptive en poursuivant par l'observation de quelques différences et l'étude de leurs significativités. Elles devraient permettre d'approcher plus finement la population enquêtée au travers de l'expression des dimensions d'attentes que cette étude propose d'observer.

3.5.7 Les dimensions d'attentes dichotomisées selon le genre au sein de la population-test enquêtée

3.5.7.1 Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les cisgenres « fille » versus « garçon »

Cinq items d'AEP et trois items d'AEPa (8 items sur 26 qui composent les attentes d'efficacité) apparaissent significatifs une fois dichotomisés relativement aux deux groupes « cisgenre » au sein des données exposées au sein de l'Annexe 70a.

3.5.7.2 Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et d'évaluation personnelle selon les cisgenres « fille » et « garçon »

Six items des AURC (ou ARC) et un seul item des AUREV (ou AURP) (7 items sur 19 qui composent les attentes d'utilité du résultat) apparaissent significatifs une fois dichotomisés relativement aux deux groupes « cisgenre fille » et « cisgenre garçon » (Annexe 70b). Les

résultats présentés au sein de l'Annexe 70b montrent qu'ils le sont en faveur du groupe de « cisgenre garçon ».

3.5.8 Attentes dichotomisées au regard de données socio-académiques interrogées

3.5.8.1 Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les statuts de la formation « élèves » versus « apprentis »

Un seul item d'AEP-AEPa, et aucun d'AEC-AECa, (1 item sur 26 qui composent les attentes d'efficacité) apparaît significatif une fois dichotomisé relativement aux deux groupes composés par les types de formation. Comme le montre l'Annexe 70c, il l'est en faveur du groupe « formation initiale ».

3.5.8.2 Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et de valuation personnelle selon les statuts de la formation « élèves » versus « apprentis »

Un seul item d'AUREV (ou AURP), et aucun d'AURC (ou AUC), (1 item sur 19 qui composent les attentes d'utilité du résultat) apparaît significatif une fois dichotomisé relativement aux deux groupes du type de formation, et cela en faveur du groupe « formation initiale » (Annexe 70d).

3.5.8.3 Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les filières « technologique » versus « professionnelle »

Sept items d'AEP-AEPa et cinq items d'AEC-AECa (12 sur 26 qui composent les attentes d'efficacité) apparaissent significatifs une fois dichotomisés relativement aux deux groupes de filières du baccalauréat. Comme le montre l'Annexe 70d, ils le sont en faveur du groupe « bac technologique ».

3.5.8.4 Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et de valuation personnelle selon les filières « technologique » versus « professionnelle »

Deux items d'AUR (ou ARC), et aucun d'AUREV (ou AURP), (1 item sur 19 qui composent les attentes d'utilité du résultat) apparaissent significatifs une fois dichotomisés relativement aux deux groupes distincts par leur type de filière. Comme le montre l'Annexe 70e, ils le sont en faveur du groupe « bac technologique ».

3.5.8.5 Les attentes dichotomisées au regard du niveau de diplômes des parents autorapporté par la population enquêtée

Les Annexes 70f et 70g montrent un décrochage pour un groupe d'étude du père, et ce dernier concerne majoritairement le groupe « 3EtuSup ». Ceci est observé plus fortement avec les expressions d'attentes d'efficacité qu'avec celles d'attentes d'utilité du résultat. Ces décalages, lorsqu'ils apparaissent, s'expriment sous la forme de « moyenne élevée et écart-type faible », en faveur du groupe « 3EtuSup ». En termes d'inférences, il faut attendre le regroupement des variables en facteurs latents (puis traits) d'attentes, pour être en mesure, grâce à une analyse de variances de ces facteurs, de conclure sur une significativité pertinente d'expressions des attentes en fonction des groupes de poursuite d'études des pères. Une analyse de variance, item par item, apparaît cependant fastidieuse et peu pertinente. Pour l'heure, la poursuite d'études supérieures chez les pères semble favoriser chez les sujets enquêtés une expression plus forte d'attentes d'efficacité. Les Annexes 70h et 70i montrent que les effets observés des dichotomisations des dimensions d'attentes selon les niveaux d'études atteints par les pères ont tendance à se reproduire avec les niveaux d'études atteints par les mères. Un décrochage pour un groupe de niveau d'étude des mères est observé, et il concerne majoritairement le groupe « 3EtuSup ». Il est aussi observé, comme pour les pères, plus fortement sur les expressions des attentes d'efficacité que sur celles d'utilité du résultat. Ces décalages, lorsqu'ils apparaissent, s'expriment aussi sous la forme de « moyenne élevée et écart-type faible », en faveur du groupe « 3EtuSup ». En termes d'inférences, et de la même manière, il est nécessaire d'attendre le regroupement des variables en facteurs latents d'attentes pour être en mesure, grâce à une analyse de variances de ces facteurs, de conclure sur une significativité pertinente d'expressions des attentes en fonction des groupes de poursuite d'études des mères. Une analyse de variance item par item apparaît là encore fastidieuse et peu

pertinente. Pour l'heure, la poursuite d'études supérieures chez les mères semble favoriser, aussi, chez les sujets enquêtés une expression plus forte d'attentes d'efficacité.

3.5.8.6 Présentation des choix d'OSP dichotomisés selon les niveaux d'études et les CSP des parents

Seuls les diplômes des parents, et en particulier celui des mères, montrent une différence significative ($p < 0.05$) par rapport à une distribution due au hasard (Annexes 71a et 71b). Il existe une différence significative entre les distributions observées des choix d'OSP au sein de l'échantillon et celles qui seraient distribuées selon le hasard uniquement relativement au niveau d'études des mères ($X^2 = 8.640$; $df = 3$; $N = 286$; $p = 0.034$). Cependant, le niveau d'études des pères est très proche de la significativité ($X^2 = 7.407$; $df = 8$; $N = 300$; $p = 0.06$), contrairement aux résultats des tests menés relativement aux CSP ($X^2 = 11.161$; $df = 8$; $p = 0.193$).

3.5.8.7 Présentation des choix d'OSP dichotomisés selon l'âge des apprenants

96 % de la population était répartie entre les âges 17, 18 et 19 ans (Annexe 71c). Le croisement de ces trois groupes avec les groupes dichotomisés par le choix d'OSP exprimé n'indique pas de différence significative entre la répartition obtenue et celle d'une distribution due au hasard. La valeur du score du X^2 ($X^2 = 0.389$; $df = 2$; $N = 283$; $p = 0.823$) n'est pas significative ($p > 0.05$) et l'âge de la population ne crée pas de différence significative entre les choix d'orientation « poursuite » ou « insertion » des apprenants.

3.6 Les dimensions d'attentes au prisme de leurs liens d'influences corrélatifs

3.6.1 Influences entre dimensions d'attentes et performances académiques autorapportées

En ce qui concerne les corrélations entre les attentes d'efficacité et les moyennes générales autorapportées par les apprenants (Annexes 72a, 72b et 72c), seulement 4 items (AEP2, AEP4, AECa3h et AUR5EV) ne sont jamais présentés en corrélation avec les AR (4 items sur 45 proposés à l'ÉMAR brute). Les items AEP8, AEPa3h, AEC6 et AUR4EV montrent

une seule corrélation avec une seule moyenne générale autorapportée qui reste légèrement significative ($p < 0.05$). Seulement 8 items sur 45 ne montrent donc aucune corrélation avec les trois moyennes générales autorapportées, soit une seule corrélation avec une seule moyenne évaluée selon le plus petit degré de significativité ($p < 0.05$ versus $p < 0.01$ ou $p < 0.001$). L'ensemble des autres items s'avère donc corrélé à plusieurs reprises et avec une significativité plus sévère à plusieurs moyennes autorapportées ($p < 0.01$ ou $p < 0.001$). 30 items sur 45 sont montrés en corrélation avec un niveau de significativité élevé ($p < 0.01$ ou $p < 0.001$), et ce, conjointement aux trois moyennes autorapportées. Globalement, les AR sont corrélées positivement aux résultats autorapportés pour l'échantillon de cette population-test sondée.

3.6.2 Influences entre dimensions d'Attentes et âge [15-23] des apprenants de la population-test enquêtée

Seulement 11 items sur 45 sont identifiés en corrélations significatives ($p < 0.05$) entre l'âge des sujets interrogés et les items des dimensions des attentes (Annexe 72d). Il n'est pas envisageable de conclure positivement à la présence d'un effet d'influence entre les attentes et l'âge des participants à cette étude. Cependant, ces corrélations apparaissent négatives. La tendance montrerait donc que les apprenants les plus jeunes au sein de l'échantillon sont les plus à même d'exprimer des attentes envers un contexte à venir de poursuite d'études.

3.6.3 Liens corrélatifs intra- et inter- dimensions d'attentes et intégration des données aux analyses factorielles

Comme évoqué en amont au sein de l'approche méthodo-réflexive dédiée à cette phase exploratoire de l'étude, et à l'instar des variances et covariances soulignées par les indices de l'alpha de Cronbach exécutés lors de la phase de prétest, il s'avère nécessaire d'observer l'expression des corrélations interdimensions, sous-dimensions et items en amont de toute réalisation d'analyses de réduction des données (ACP ou AF). Au sein de cette dernière partie de présentation des analyses descriptives des premiers résultats d'enquête, et en prévention des analyses de réduction des données et de validation de l'échelle de mesure conceptualisée, l'observation de cette expression au sein des données distribuées d'attentes produites par la confrontation empirique de l'ÉMAR à ce contexte et ce temps, tous deux donnés, sera observée et présentée. L'interprétation de ces éléments d'expression d'attentes de la population-test,

exposés ci-après par dimension et sous-dimensions, sera réalisée de manière conjointe pour l'ensemble de ces dimensions et en aval de chaque présentation simple de ces résultats issus de la statistique descriptive.

3.6.3.1 Corrélations inter-items et intra-dimensions d'attentes

Pour plus de cohérence analytique et interprétative du propos et des résultats qui le portent, l'analyse de la présentation de ces corrélations intra- et inter- dimensions sera présentée et reprise conjointement avec celle menée ci-après, au sein de la partie consacrée à la confirmation des corrélations observées et présentées par les Annexes 73a à 73i. Ces relations d'effets interdimensions d'attentes sont envisagées, cette fois, à un niveau plus global qui est celui des dimensions principales envisagées au sein de l'exercice de contrôle motivationnel conceptualisé par cette étude (AE et AR) et appliqué à un contexte d'OSP.

3.6.3.2 Corrélations inter-items, intra- et inter- dimensions

Les données exposées au travers des Annexes 73a à 73i montrent des corrélations inter-items, intra- et inter- dimensions, qui sont globalement largement significatives ($p < 0.05$ à $p < 0.01$). Pour exemple, aucun tableau des corrélations ne présente une ligne ou une colonne qui ne contient pas au moins plusieurs significativités liées aux corrélations exprimées ($p < 0.05$). Il conviendra de confirmer cette tendance lors de la troisième partie d'étude qui sera consacrée à la réduction des données propre à l'analyse confirmatoire de validation de l'ÉMAR, à l'aide de tests inhérents à la réduction des données (test de Bartlett, par exemple). Cependant, et pour l'heure, cette information permet d'envisager que les expressions des attentes, tel qu'elles sont retranscrites par l'ÉMAR brute, montrent des liens corrélatifs inter-items et inter-dimensions qui la composent.

Pour autant, il est important d'observer que des corrélations apparaissent négatives pour trois items de la dimension d'AEP : AEP2 ; AEP4 ; AEP6. Il s'agit d'items inversés et tous relatifs à la retranscription de l'expression des attentes d'efficacité personnelle (ou AEP). Pourtant, comme rappelé en phase de présentation de la méthode de création des données, l'ensemble des scores de ces items inversés ont été réordonnés (inversés) au moment du recodage des données. Il semblerait donc que ces analyses corrélatives sur la population-test viennent confirmer les premiers résultats récoltés et relatifs à la notion de fidélité de la mesure, comme ceux des premiers échanges plus qualitatifs menés auprès d'apprenants ciblés et relatifs à la validité de la mesure. Ces items soulignés à nouveau comme mal interprétés par la

population-test, cette fois-ci, restent donc à surveiller lors de la future sélection d'items au sein de la phase de réduction des données à venir. Il semble légitime de s'attendre à ce qu'ils soient signalés logiquement par les outils d'analyse, et qu'ils apparaissent soit comme des items inopérants (communautés trop faibles ou trop partagées), soit comme des items formant une dimension facteur latent (ou composite) discrétionnaire, en mesure de regrouper une expression latente qui leur serait propre. Enfin, les fortes corrélations parfois observées au sein des mesures pratiquées des indices de l'alpha ($\alpha > 0.9$ ou proche de 0.95) éveillent l'attention sur les potentielles colinéarités qui pourraient être contenues au sein de ces données distribuées et révélées par les analyses. Il conviendra de surveiller leur expression lors des pratiques itératives de rotation des outils et de retraits des items et d'agir en fonction, afin de garantir à cette expression à la fois une dimension unifiée, autour de la dimension des AR, et pour autant différenciée, pour ses dimensions ou traits-facteurs composites.

Cette étude dispose maintenant de l'ensemble des informations envisagées initialement à propos de l'analyse des résultats pour sa partie descriptive des données-variables distribuées. En amont de la phase de *réduction-factorisation* des variables distribuées en facteurs composites latents et traits-facteurs à venir (plus remontante ou plus inductive du protocole de Churchill et de ses adaptations mobilisées pour cette étude), ces données devraient permettre de venir compléter les critères de jugements plus qualitatifs et préventifs aux choix d'analyses factorielles à apposer, ainsi qu'à la sélection des items à opérer pour construire et valider l'ÉMAR envisagée. Scores des normalités des tests de Levene et de Shapiro-Wilk, variances et covariances de l'alpha de Cronbach apposé aux distributions, dichotomisations significatives des items au moyen du test de Student, et effets corrélatifs intra- et inter- dimensions exprimés par les corrélations de Pearson ou de Spearman apposés aux données distribuées issues de la passation de l'ÉMAR en contexte d'OSP, permettent d'aborder maintenant la phase de réduction-factorisation qui s'inscrit au sein du protocole méthodo-réflexif (Berger, 2021 ; Churchill, 1979 ; Roussel & Wacheux, 2005).

Partie C

**Méthodologie de la réduction
et de la régression, analyse et
traitement des résultats**

Chapitre 7 La démarche de réduction-régression des résultats : le passage des facteurs latents aux facteurs-traits

Comme le montrent les annexes dédiées aux différents protocoles élaborés par l'auteur du paradigme de Churchill (1979) et ses contributeurs (Roussel & Wacheux, 2005), cette étape d'analyse semble jusqu'alors intégrée à la phase 1 (exploratoire). Elle apparaît, aujourd'hui, au sein de cette étude, replacée, telle l'étape 4 intégrée à la phase 2 de ce protocole méthodologique remobilisé, au prisme d'une dichotomisation clarifiante des phases, pour l'une opérationnelle (plus descendante ou plus déductive) et pour l'autre réductrice (plus ascendante ou plus inductive), mobilisée pour la construction-validation de l'ÉMAR. Dans une logique de dichotomisation de la démarche pré- et post- données créées, c'est la confrontation théorie-terrain qui vise cette *réversibilité compréhensive* de contexte et de temps, opérée par l'expérientiel de la passation, où les items deviennent variables. Elle sous-tend à terme la capacité scientifique de la théorie à parler du terrain le plus justement possible, et du terrain à incarner ladite théorie dans des conditions de significativité avérée. Cette réversibilité compréhensive de la méthode qui mène, en arrière-plan, à celle de son objet de recherche, telle une *réversibilité méthodologique majorante* (Piaget, 1964, en référence à la construction cognitive de l'objet) s'incarne particulièrement au sein de la réversibilité items-variables (ou réversibilité itémique). Elle peut s'envisager alors telle la charnière de la démarche méthodologique d'enquête, où l'étape de la passation transforme, sous réserve de la qualité de son instrumentation-opérationnalisation (phase 1 du protocole remobilisé) les items-questions en items-variables distribués (ou distributions). La dimension clarifiante de ce prisme d'approche de cette méthode, issue de la mobilisation du protocole de Churchill (1979) et de ses contributeurs plus récents, s'inscrit dans une recherche d'efficience qui vise tout autant les pratiques de l'expertise et de la recherche scientifique que celles de leur enseignement-transmission, dans la perspective intergénérationnelle de leur continuation à plus long terme. De manière plus objective, ce prisme d'approche de la méthode se réfère aux critères de choix des analyses de réduction des données (analyses en composantes principales ou factorielles) discutés par la recherche. Comme explicité un peu plus en aval, à partir, notamment, des travaux de Berger (2021) en sciences de l'éducation, cette discussion interroge de manière heuristique l'analyse exploratoire de réduction des données, en la positionnant au sein d'une démarche, ou phase, confirmatoire de réduction de ces dernières. Rattachées toutes deux à la phase de réduction des données, ces deux étapes de la démarche méthodologique de construction-validation envisagent leur apposition aux données préconisées de manière intégrative, ou concomitante, au sein de cette pratique réductionnelle (Berger, 2021). La perspective initialement mobilisée, celle qui revient à séparer au sein de phases distinctes ces deux étapes, l'une exploratoire et l'autre confirmatoire, en référence à la dénomination des analyses

statistiques à apposer aux données, aurait pu s'imposer. Cependant, Bourque et al. (2007) ou encore Berger (2021) soulignent l'heuristique potentielle d'une approche analytique exploratoire des données distribuées, articulée et intégrée à la pratique et à la mise en œuvre d'une analyse confirmatoire. Cette actualisation méthodologique du protocole churchillien enjoint alors cette étude à choisir une pratique intégrée de ces analyses (réitération des pratiques ou allers-retours entre ces étapes de la phase 2), quitte à identifier plus clairement ces étapes au sein de cette deuxième phase commune proposée aujourd'hui, au travers de ce paradigme remobilisé au service de la construction-validation de l'ÉMAR.

1 Focus sur l'étape 4 de la phase 2 : l'articulation des réductions exploratoires des données distribuées

Originellement, cette partie d'épuration-réduction commence par l'élimination des items qui réduisent la qualité psychométrique de l'échelle. Cette pratique se réalise le plus souvent à l'aide d'une Analyse en Composantes Principales (ou ACP), dans l'idée de réduire principalement l'erreur aléatoire due aux influences contextuelles de la confrontation de l'échelle à son contexte empirique d'enquête. Cette étape permet d'opérer une purification des données distribuées issues de la passation. Aujourd'hui, la méthode itérative d'alternance de mesure de l'alpha (de Cronbach le plus souvent) et du niveau de variance expliquée (rattachement des variables générées à un facteur latent, puis trait, au moyen d'une analyse factorielle) et proposée par Churchill à l'origine, est débattue par les auteurs mobilisés, notamment à propos de plusieurs points méthodologiques explicités au sein de cette troisième partie. Pour autant, certaines pratiques restent identiques, telles celles des niveaux d'indices de l'alpha de Cronbach indiqués comme *bons* lorsqu'ils apparaissent supérieurs à des scores de 0.6 ou 0.7, et *très bons* lorsqu'ils sont supérieurs à 0.8. *A contrario*, lorsque ceux-ci sont supérieurs à 0.9 ou 0.95, il est judicieux d'envisager le risque de redondance de l'évaluation proposée par des items-variables qui auraient tendance à évaluer le même trait ou la même dimension conceptuelle déduite au moment de l'instrumentation de la phase 1 du protocole (évaluation doublonne d'une même facette conceptuelle déduite par l'approche théorique opérée initialement). À ce titre, cet effet, qui s'incarne au sein de la colinéarité que les données créées distribuées par la démarche peuvent contenir, a été souligné par la présentation descriptive des résultats et leur conclusion en amont et apparaît à surveiller au sein de la

troisième partie de cette étude. Concernant la variance partagée des données avec le facteur-trait, elle est indiquée comme intéressante lorsque la réponse à l'item la score comme supérieure à 0.4 (*Uniqueness* < 0.6) et non partagée par plusieurs dimensions factorielles latentes. Ces critères indiquent, en quelque sorte, les préconisations essentielles (ou *basiques*) partagées par les experts à propos de la phase d'épuration des variables distribuées obtenues par la mesure ou la retranscription du réel exprimé par l'outil théorique opérationnalisé. Comme évoqué précédemment, d'autres points restent cependant à ce jour moins partagés unanimement au sein du monde de la recherche quantitativiste et ils concernent, notamment, cette étape d'épuration-réduction : « au point qu'aujourd'hui, on peut rencontrer plusieurs approches alternatives » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 256), à propos de la mobilisation du protocole originel de Churchill (1979) par la recherche plus récente. Ces discussions abordent principalement trois débats principaux qu'il convient de poser à la discussion au sein de cette approche méthodologique-réflexive, au regard notamment de leur capacité à guider les pratiques de cette étude.

1.1 L'étape 4 de la phase 2 : les spécificités de la pratique d'exploration-épuration

Le premier débat propre aux diverses mobilisations de ce paradigme méthodologique de construction-validation d'échelle de mesure questionne la priorité donnée au sein des pratiques, soit à la mesure des corrélations intervariables avec le facteur de regroupement (exprimées par l'alpha de Cronbach, par exemple), soit à celle de la variance partagée (révélée par l'analyse factorielle). Pour « un concept bien analysé et défini [pour lequel] ses caractéristiques semblent parfaitement connues d'un point de vue théorique [...] l'analyse factorielle est donc de mise dans un second temps » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 257). Dans le cas contraire, c'est l'alpha qui doit être mesuré dans un second temps sur les variables et facteurs retenus par l'analyse factorielle. La schématisation proposée par Roussel et Wacheux (2005, p. 257), et présentée par l'Annexe 74, montre les itérations de la démarche envisagée initialement par Churchill. Elle correspond à la perspective décrite ci-avant, où les construits et leurs dimensions sont énoncés et circonscrits en amont des pratiques par la recherche qui les mobilise.

La seconde discussion porte sur le choix relatif à l'utilisation de la méthode des scores, versus celle de l'analyse factorielle, dans la perspective de l'identification ou de l'agrégation des variables à leurs facteurs latents puis traits. De manière générale, si l'analyse confirmatoire

est opérée dans l'étude, elle se fait en lieu et place de la méthode des scores, qui prête à discussion au regard de la méthode d'établissement de ces scores (Roussel & Wacheux, 2005). Entre moyenne et somme, et surtout, entre méthode d'agrégation des items à un facteur-trait donné ou à un autre, les choix de la méthode des scores initialement proposée par Churchill restent encore fortement discutés de nos jours par la recherche. Les auteurs orientent les pratiques actualisées de validation vers celle de l'agrégation réalisée au moyen de l'analyse factorielle confirmatoire, accompagnée lorsque cela est envisageable de la méthode du *parceling* afin d'augmenter la pertinence de cette circonscription factorielle. Cette méthode consiste à agréger deux items par dimension et trois dimensions par construit ou facteur-trait. Chaque dimension factorielle se retrouve alors soutenue par six items ou variables, ce qui favorise cette pertinence de circonscription factorielle envisagée. Cette méthode n'est cependant pas à appliquer si l'échelle est unidimensionnelle et qu'elle tente de mesurer une dimension conceptuelle unique au moyen de toutes les variables générées.

La troisième discussion majeure porte sur le choix d'analyse de réduction des données. En effet, Churchill (1979), à l'époque, avance la nécessité de procéder en priorité à une Analyse en Composantes Principales, ou ACP. Depuis, l'évolution des pratiques relatives aux analyses factorielles a pu profiter de nombreux débats scientifiques, encore vifs aujourd'hui, mais qui permettent malgré tout de disposer de préconisations solides. Globalement, les auteurs du champ précisent que « l'ACP est utilisée comme une approximation de l'analyse factorielle », et que « les résultats de cette analyse permettent cependant d'extraire uniquement des groupes de facteurs et non des facteurs latents... » (Falissard, 1999, cité par Roussel & Wacheux, 2005, p. 258). L'ACP ne calculant pas, en effet, d'estimation de l'erreur de mesure, cela revient donc à présenter au chercheur une agrégation de variables « directement et entièrement manifestes » (Falissard, 1999, cité par Roussel & Wacheux, 2005, p. 258). Surévaluation des saturations (des contributions factorielles) et sous-évaluation des corrélations entre facteurs nuisent alors à la justesse de représentation des dimensions conceptuelles médiatisées par le terrain, au moyen des facteurs composites ou traits générés (Falissard, 1999 ; Fabrigar et al., 1999). Face à la non-indépendance des dimensions des concepts, la révélation de l'invisible latence des facteurs demande de remplacer, a minima, l'ACP et sa rotation *Varimax* par une AFE en *Axes principaux*. « Techniquement, elle [l'ACP] ne tient compte de l'estimation de l'erreur de mesure en ne considérant que la communauté. » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 258) De manière simplifiée, rappelons que la variance d'une distribution d'une variable issue d'une réponse à un item se décompose à la fois en variance partagée par un item et son facteur de

rattachement (la communauté), ainsi qu'en sa variance propre ou spécifique (son unicité, sa variance d'erreur ou son *uniqueness*). L'ACP n'opérant pas cette distinction, elle comporte une faiblesse face à la nécessité de révéler cette invisible latence explicative des construits et de leurs effets ou phénomènes, envisagés ou déduits par le chercheur en amont.

1.2 Focus sur les pratiques exploratoires de l'étape 4 de la phase 2 : les options de l'analyse factorielle exploratoire

Berger (2021) propose une analyse réflexive au service des choix d'options de l'analyse factorielle (AF) à destination des chercheurs en SEF. Il semble intéressant de compléter l'approche de cette phase d'analyse menée aujourd'hui par cette revue récente, afin d'envisager l'intégration à la démarche proposée de ces préconisations pragmatiques. Elles concernent en particulier la mise en œuvre de l'AF à partir de résultats d'études menées spécifiquement dans le domaine des SEF, au sein duquel l'auteur mobilise l'approche quantitative de traitement des données. Globalement, deux grands types de préconisations se dessinent. Elles visent le raisonnement des choix d'options propres à la mise en œuvre des outils empruntés à la statistique par les chercheurs. Plus spécifiquement, elles discutent les caractéristiques préalables des variables distribuées qui permettent, ou non, l'apposition d'une AF à ces données distribuées, en fonction, notamment, des paramétrages et pratiques propres à cet outil de la statistique.

1.2.1 Préconisations : qualité et quantité des distributions et intégration à une Analyse Factorielle

Les premières remarques d'importance majeure à relever concernent les distributions des variables et leurs relations. Elles permettent de répondre si, de façon générale, ces variables peuvent accepter, ou non, l'apposition d'une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE). Les données (non catégorielles) distribuées doivent suivre en théorie une répartition normale et multivariée. Mais Berger (2021, p. 10) précise, notamment relativement à la difficulté de se référer à ce critère qui reste largement discuté : « en pratique, il est souvent considéré que les distributions ne sont pas trop éloignées de la distribution normale et comptent au moins 4 catégories, alors on peut utiliser l'AFE ou la PCA ». L'Analyse en Composantes Principales ou ACP est la traduction, en français, du terme *Principal Component Analysis* employé en langue anglaise. Les AFE et ACP (ou PCA) étant fondées sur le principe énoncé par Pearson des

corrélations, il peut être intéressant de les examiner au sein des variables obtenues. En référence à Floyd et Widaman (1995), Berger (2021, p. 11) propose de retenir que « si un item ne corrèle pas suffisamment ($r < 0.2$) [...] Il n'est donc pas pertinent de l'inclure dans l'analyse ». Concernant les données manquantes, des références sont données par l'auteur à propos des méthodes et outils permettant des imputations scientifiques. Cependant, Berger (2021, p. 15) précise que « si le nombre de données manquantes par variable est faible ($< 15\%$), il est communément admis que l'on peut simplement remplacer ces données par la moyenne générale de l'item... ». Seuls seront éliminés dans ce cas les sujets n'ayant pas répondu à un grand nombre d'items. Concernant la problématique de la taille de l'échantillon, Berger (2021, pp. 11-15) apporte, en sus de celles évoquées en amont, des précisions relatives à l'importance de la communauté variables-facteurs des données, peu anodines au regard des différentes revues pratiquées relatives à la méthode. En effet, il reprend les propos de Gorsuch (1997) pour spécifier que, globalement, « lorsque les items n'ont jamais été testés, il est d'usage de recommander, dans la mesure du possible, un échantillon de 300 sujets ». Il reprend aussi ceux de Fabrigar et al. (1999) pour citer qu'il est recommandé « de prévoir au moins quatre variables (items) pour chaque facteur commun et même six variables s'il existe une incertitude sur la nature des facteurs communs et leurs relations avec les variables mesurées ». Cette dernière préconisation fait référence, comme explicité au sein de l'analyse des étapes de la phase 1 du paradigme, à la connaissance conceptuelle initiale des concepts théoriques et de leurs effets entre eux. Il précise aussi que : « Velicer et Fava (1998) ont confirmé dans leurs études *Monte Carlo*, que trois variables par composante ou facteur sont un minimum nécessaire. Les composantes ou facteurs qui ne sont pas expliqués par trois facteurs ne devraient pas être interprétés. » Pour autant, l'auteur ajoute, relativement au lien qui unit la part de variance partagée et expliquée intervariables aux facteurs (la communauté) et à la taille de l'échantillon :

ce n'est donc que lorsque les communautés deviennent faibles que la taille de l'échantillon et la surdétermination deviennent importantes pour la reproduction. Finalement, les conditions optimales pour obtenir une solution qui reproduit celle de la population sont d'avoir de hautes communautés et une forte surdétermination. Ceci fait que la taille de l'échantillon n'a pas d'effet majeur. (Berger, 2021, pp. 12-13)

Il semble donc pertinent d'envisager, en accord avec l'auteur, que la saturation des communautés et la surdétermination des échantillons bien souvent se compensent, la seconde ayant tendance à diluer la première. Pour preuve, Berger reprend les énoncés de Guadagnoli et

Velicer (1988) qui préconisent des échantillons de 100 à 200 sujets pour traiter des saturations autour de ($r > 0.6$) et de 300 à 400 sujets pour traiter des saturations aux alentours de ($r > 0.4$). « Un coefficient de corrélation observé dans un échantillon devient un estimateur adéquat des corrélations existant dans la population lorsque l'échantillon atteint cette taille. » (Berger, 2021, p. 14). Pour compléter son analyse, l'auteur précise en guise d'exemplification que : « si une composante dispose d'au moins quatre variables avec des saturations supérieures ou égales à 0.6, le pattern peut être traité indépendamment de la taille de l'échantillon ». Aussi, « une matrice de pattern composée de dix à douze variables avec des saturations faibles ($r > 0.4$) devrait être une solution adéquate si la taille de l'échantillon est supérieure à 150 ». Finalement, et en conformité avec les propos énoncés, il semble envisageable de se ranger derrière l'idée que : l'absence de saturation des variables au sein d'une même composante et des saturations faibles demandent un échantillon d'au moins 300 individus, et potentiellement une réplication de l'exercice, si l'étude veut être en mesure d'inférer une interprétation significative (en référence à sa population-mère).

Précisons à ce stade le rôle de deux outils statistiques qui incarnent les mesures qui peuvent répondre à ces perspectives méthodologiques visant la scientificité de la démarche et qui sous-tendent la mise en œuvre d'une analyse factorielle : les tests de sphéricité de Bartlett et de Kaiser-Meyer-Olkin. Le premier, celui de Bartlett, est attendu au score significativement < 0.001 . Il teste l'hypothèse zéro ou H_0 de nullité des corrélations intervariables sur lesquelles il est apposé. Dans le cas d'une occurrence de non-significativité de son résultat, il montrerait l'inadéquation des distributions à intégrer une AF (puisque l'AF se base, pour son analyse, sur les relations d'effets entre ses variables et les facteurs à révéler). Le second, le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), est attendu au score > 0.6 a minima, mais de préférence > 0.8 . Ce dernier indique le potentiel factoriel élevé des variables distribuées ou un niveau de *factoriabilité* qui serait à même de proposer une structure stable et entendable au travers de l'analyse factorielle apposée aux données distribuées.

1.2.2 Préconisations : options des analyses factorielles, objectifs et contexte de la recherche

Le deuxième type de remarques proposées par l'auteur est relatif aux études menées dans le domaine des sciences de l'éducation et concerne les procédures et options propres à l'AFE. Leur évocation réalisée ci-après au prisme des processus décisionnels plus *sensibles* à

raisonner vise l'extraction, la rotation, la rétention des variables-facteurs et enfin les critères propres à la pratique des AF dans le but de valider une échelle de mesure d'attitudes. Ces préconisations viennent compléter l'approche méthodo-réflexive première proposée par cette étude, pour sa dimension qualitative de l'approche quantitative en sciences de l'éducation, relative à la mobilisation des apports de Roussel et Wacheux (2005) et à l'adaptation qu'ils proposent du protocole paradigmatique initial de Churchill (1979). La première approche, développée ci-dessous, vise les nombreuses options des outils statistiques à disposition du chercheur. Elle tend à limiter l'apparition trop fréquente de la *coutume* ou de l'emprunt dénué de raisonnement trop souvent observé au sein des formations et des études de l'expertise et de la recherche scientifique. En effet, certaines pratiques sont empruntées à d'autres domaines ou à d'autres auteurs sans que l'emprunteur, bien souvent, ne soit en mesure, si ce n'est de les justifier par le calcul pour la statistique, tout au moins d'en raisonner la mobilisation, par opposition à un référencement simple et parfois itératif, ou à une mobilisation précédente qui assure, seule, la légitimité scientifique de la démarche (Bourque et al., 2007).

Sur la base des propos de Berger (2021, p. 16), influencés par les apports de Fabrigar et al. (1999), puis de Tbachnik et Fidell (2007), il semble donc envisageable de raisonner les critères décisionnels relatifs aux meilleures options d'extraction des facteurs au sein de l'apposition d'une analyse factorielle à des données distribuées par la passation d'enquête. Ces préconisations envisagées ne concernent pas l'analyse en composantes principales (ACP ou PCA), entendue comme moins pertinente relativement à l'orthogonalité qui régit ses vecteurs en rotation. Concernant l'AF, donc, Berger (2021, pp. 16-18) énonce que l'option *Maximum Likelihood* (ML), qui teste la vraisemblance de la solution factorielle au regard de la matrice de corrélation des données, s'avère bien adaptée pour des données respectant la normalité multivariée. Particulièrement adaptée aussi au mode confirmatoire des analyses factorielles, « elle estime les saturations pour la population de façon à maximiser la probabilité d'échantillonner la matrice de corrélation observée » (Berger, 2021, p. 18). Plus précisément, quatre critères soutiennent cette proposition de l'option factorielle ML : le calcul des indices d'adéquation, les tests de significativités des saturations, les corrélations entre facteurs, ainsi que les intervalles de confiances de ces paramètres. Dans le cas d'anormalités des distributions, les options relatives aux *Principal Factors Methods* (PFM) ou d'*Image Component Analysis* (ICA) sont à privilégier, toujours selon l'auteur, même si « elles fournissent peu ou pas d'indices d'adéquation de la solution factorielle [...] et ne permettent pas généralement de calcul d'intervalles ni de tests de significativité » (Berger, 2021, p. 17). En effet, la première

(l'Analyse en Facteurs Principaux ou APF) maximise la variance extraite des facteurs orthogonaux, ou « estime les communautés pour tenter d'éliminer la variance unique et d'erreur de variable », alors que la deuxième (l'Analyse en Composantes Principales ou ACP), par une analyse factorielle empirique : « utilise les variances fondées sur la régression multiple d'une variable avec toutes les autres variables comme communautés pour générer une solution mathématiquement déterminée avec la variance unique et d'erreur éliminée » (Berger, 2021, p. 18). L'*Unweighted Least Square* (ULS) s'avère aussi l'une des plus appropriées en cas de distributions s'éloignant de la normalité selon Berger (2021, p. 18), pour sa capacité à « minimiser les différences de sommes des carrés entre les matrices de corrélations observées et reproduites en ignorant les diagonales ».

L'apport de Bourque et al. (2007, para. 15) est très exhaustif à ce sujet et ne permet pas vraiment de synthèse propositionnelle à destination des pratiques, tant les spécificités des méthodes d'extraction s'avèrent éclectiques. Cependant, reprendre les grandes lignes de l'approche qu'ils proposent permet d'en éclairer les préconisations majeures :

Lorsque la distribution multivariée des items est normale, la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*) [...] peut être appliquée [...] Si le postulat de normalité de la distribution multivariée des items n'est pas respecté, le chercheur peut se tourner vers la factorisation en axe principal (*principal axis factoring*) [...] La méthode des moindres carrés non pondérés (*unweighted least squares*), utile pour les distributions non paramétriques [...] exige la spécification *a priori* du nombre de facteurs extraits [...] La méthode de factorisation de l'image (*image factoring*) [...] fournirait, selon les simulations de Buley (1995), les facteurs les plus cohérents en termes de fidélité [...] Enfin, la méthode des moindres carrés généralisée (*generalized least squares*) et la méthode de factorisation des alpha (*alpha factoring*), boudée parce qu'elle génère habituellement trop peu de facteurs, demeurent peu utilisées selon Pett & al., (2003). (Bourque et al., 2007, para. 15)

Comme Costello et Osborne (2005, cités par Bourque et al., 2007) le soulignent, peu de données ont été publiées sur les mérites relatifs aux méthodes d'extraction et cela pousse la recherche en SEF vers deux écueils qui s'entretiennent l'un l'autre. Le premier consiste en un recours unique au référencement scientifique au travers de citations en référence à des pratiques validées par des publications précédentes, versus le raisonnement basé sur la comparaison et les conséquences des différentes pratiques que les travaux statistiques appliqués au domaine

pourraient fournir. Le second, qui en découle et à son tour entretient cette spirale, provient de l'absence de données concernant les pratiques les moins répétées par la recherche, qui pourraient pour autant être source de sérendipité méthodologique et scientifique. Retenir le propos suivant de Bourque et al. (2007, para. 15) à ce sujet, qui propose que « dans la majorité des cas, les deux méthodes principales suffiraient à fournir une solution adaptée aux distributions multivariées normales (maximum de vraisemblance) ou quelconques (en axe principal) », semble incarner celui de Roussel et Wacheux (2005) qui consistait à éclairer la présence de phases plus *sensibles* ou plus qualitatives au sein d'une approche quantitative réputée formalisée, et qui laisse place pour autant, in situ, à cette *intuition* décisionnelle du chercheur soulignée.

La proposition factorielle de détermination des communautés de chaque variable proposée apparaît donc dépendante du type d'extraction choisie, mais reste aussi déterminée par le type de rotation à choisir de l'analyse menée. Cette dernière, qui cherche à réduire le nombre de facteurs qui saturent une même variable, tout autant que le nombre de variables saturées par un même facteur, vise l'identification d'un groupe de variables idéales-typiques, c'est-à-dire composé de variables saturées uniquement par un seul facteur (corrélées entre elles et avec ce facteur de manière significative, relativement à d'autres variables des distributions et facteurs de l'analyse). Pour bien comprendre la rotation de l'AF, il faut entendre que la part globale de la variance expliquée reste la même, avant et après la rotation, et que la solution que propose la rotation factorielle choisie explique simplement différemment les covariations de celles qui existaient, par exemple, dans la solution initiale avant rotation. Elle n'explique ni plus ni moins (puisque *rien ne se perd ni ne se crée*) que l'information extraite du terrain qui était déjà contenue dans les données distribuées et qui est à révéler par l'analyse factorielle. « Ce qui est réalisé par la rotation est une simplification [épuration] pour l'interprétation de la distribution » (Berger, 2021, p. 26). Elle sert à révéler l'*eigenvalue* d'un facteur composé par l'analyse ou la variance de la matrice initiale que ce dernier est à même d'expliquer (versus son *uniqueness*). Parmi les solutions *rotationnelles*, les solutions dites orthogonales (qui supposent l'indépendance des facteurs et, de fait, des concepts théoriques entre eux) sont signalées par la plupart des auteurs spécialistes du champ aujourd'hui comme inadaptées pour mener des recherches dans le courant de la psychologie des attitudes. Pourtant, une majorité de chercheurs les utilisent encore, voire préconisent, par exemple, la rotation de type *Orthogonale-Varimax* malgré une critique largement partagée à son sujet, par le monde de la statistique, aujourd'hui.

La rotation Varimax fonctionnerait même trop bien selon Gorsuch (1997). Au point qu'elle produirait quasiment toujours une solution dans laquelle les facteurs saturent chacun fortement une série d'items qui ne sont pas saturés par les autres facteurs. Ceci même dans le cas d'une solution où tous les items sont saturés par le même facteur. Varimax serait ainsi la pire méthode pour l'analyse factorielle des items, car il n'y a aucun moyen de compenser le biais provoqué par la recherche d'une structure simple, biais qui est présent lorsque les items proviennent du même domaine. (Berger, 2021, p. 25)

Ce propos sur le manque de pertinence de la méthode *Varimax* questionne en arrière-plan un débat méthodologique plus large, qui renvoie à la non-prise en compte par certains outils statistiques des influences interconstruits des modèles psychosociaux. Mais il dépasse la simple étape de l'extraction par rotation, intégrant au débat le choix du type d'AF. Pour l'heure, en ce qui concerne les rotations obliques, et en envisageant au sein de leurs analyses la prise en compte des interinfluences entre les facteurs composés, elles sont perçues logiquement en adéquation avec les modèles psycho-socio-cognitifs du champ de la recherche en sciences humaines. Les rotations *Oblimin* ou *Promax* sont même décrites telles qu' « il n'existerait pas de méthode plus largement préférable parmi les rotations obliques » (Costello & Osborne, 2005, cités par Berger, 2021, p. 27). L'auteur rappelle que les rotations *Direct*, *Quatrimin*, *Promax* et *Harris-Kaiser Orhoblique* permettent, mais n'obligent pas, l'adoption d'un point de vue de dépendance caractérisée par la nature oblique de la rotation, et qu'une structure orthogonale traitée par une rotation oblique ressortira orthogonale. Une seule limite peut apparaître à la prise en compte de ces effets de dépendances interfacteurs selon Doise et al. (1992, cités par Berger, 2021) : la difficulté d'interprétation des saturations. L'auteur propose en conséquence, pour les études propres aux SEF, et en ce qui concerne celles qui touchent au domaine de la mesure psychométrique des attitudes, de toujours commencer par une rotation oblique, pour ensuite, et seulement en cas de confusion d'interprétation des saturations, réitérer l'opération à l'aide d'une rotation orthogonale. À partir d'une revue de l'ensemble des objectifs que poursuivent chaque type de rotation, Berger (2021, pp. 27-28) synthétise aussi les avantages et les inconvénients de ces dernières. À ce stade, il semble donc important de retenir, et en amont des choix et réalisations à venir, que *Varimax*, *Quartimax*, *Equamax*, *Orthmax* et *Parsimax* sont des pratiques qui procèdent à des rotations orthogonales, alors que *Oblimin*, *Quatrimin*, *Orthoblique*, *Promax* et *Procrustes* sont des méthodes qui opèrent des rotations obliques.

Ces procédures d'extraction-rotation induisent une solution factorielle qui aide le chercheur à procéder scientifiquement à une élimination progressive des items les plus inadaptés à la solution exploratoire à retenir la plus significativement pertinente. Mais cette épuration reste bien entendu discrétionnaire, puisque tout chercheur ayant procédé à ces choix *sensibles* sait qu'à ce stade du raisonnement de la pratique de la méthode, il existe probablement plusieurs solutions factorielles envisageables, réalisables et partageables, donc probablement scientifiquement valables. Mais cette perspective participe, aussi, à la richesse des débats scientifiques, qui restent, par ailleurs, et en arrière-plan, aussi, à l'origine de la légitimité de cette scientificité. L'objectif de la démarche reste le rejet de l'hypothèse nulle, celle qui pose l'impossibilité d'obtenir une structure factorielle la plus stable possible et la plus confirmatoire possible de la présence, dans l'environnement d'un terrain enquêté donné, de l'expression théorique structurée par le chercheur en amont. Et ces retraits de variables insuffisamment saturées par un facteur, ou saturées de manière multiple par plusieurs facteurs, incarnent particulièrement ces pratiques *sensibles* ou plus qualitatives de la démarche d'approche quantitative. Steger (2006, cité par Berger, 2021, p. 19) affirme à ce sujet que : « le moyen utilisé pour déterminer le nombre de facteurs ou de composantes a probablement plus d'impact sur la solution que n'en a la méthode d'extraction choisie ». Comme le remarque Berger (2021, p. 25), « finalement, il ne faut jamais oublier de guider les interprétations du nombre de facteurs par les connaissances théoriques », et « le choix d'un modèle factoriel ou non factoriel sur la base d'une certaine matrice de covariance est guidé par la théorie et les recherches précédentes » (Berger, 2021, p. 18). La pratique envisagée comme une des plus courantes au sein des pratiques de la recherche en sciences de l'éducation selon l'auteur, et qui reste pourtant soulignée par ce dernier comme une pratique peu efficace, revient donc à opérer une rotation orthogonale *Varimax* sur les facteurs dont la valeur propre (ou *eigenvalue*) apparaît supérieure à 1. Elle est à l'origine d'une multiplicité propositionnelle de facteurs quasiment jamais adaptés aux caractéristiques des variables récoltées par l'enquête et la passation (Berger, 2021). L'intérêt pour le repérage *du plus de variances expliquées* par les facteurs modélisés au sein d'une structure proposée par une AF, amène donc logiquement les pratiques à se tourner légitimement vers un repérage qui articule les trois critères suivants : le KMO, le test de Bartlett et le Scree test.

Concernant le KMO de Kaiser, qui s'envisage supérieur à 1 au sein de la démarche d'analyse, Cliff (1988, 1993), dans une démarche qui ne fait plus controverse aujourd'hui, a démontré que l'un de ses postulats était faux. Le test de Kaiser-Meyer-Olkin (1970, 1974) ou

KMO, indique si les données recueillies sont adaptées à l'apposition d'une analyse factorielle. De manière très globale, il mesure la proportion de variances entre les variables, entendue telle de la variance commune. Plus la proportion de cette dernière est grande, plus la valeur KMO est élevée, et plus les données sont adaptées à l'analyse factorielle. En effet, sans variances partagées à la base par les variables, l'AF n'aurait rien à révéler et sa pratique serait inopportune. Pour l'histoire, l'auteur a, à l'époque, confondu le nombre de composantes fidèles et le nombre de composantes communes, et il est maintenant établi que la fidélité d'une composante dépend de la fidélité de sa mesure fidèle ou relative aux items (composante fidèle), et non de celle des mesures communes et relatives au facteur (composante commune au facteur). La conséquence directe revient à envisager qu'un facteur ou une composante mesurée ou indiquée inférieure à 1 (pour le KMO) peut être tout aussi fidèle qu'un facteur supérieur à 1. Berger précise que l'étude *Monte-Carlo* a montré que plus le nombre de variables augmentait, plus le nombre de valeurs de KMO supérieur à 1 augmentait. Il convient donc de relativiser la nécessaire et scientifique règle du KMO supérieur à 1 souvent prônée par la méthode scientifique, ou en tout cas ne pas utiliser cette mesure comme seul critère de rétention des facteurs, même si la variance expliquée par cette valeur d'indice tend à guider logiquement les pratiques (Berger, 2021). Concernant le test de Bartlett, et de manière quelque peu synthétique, il compare les valeurs propres des variables à celles des facteurs de façon à sélectionner celles à retenir. Rappelons que ce test a tendance à proposer plus de facteurs pour augmenter sa puissance explicative et, dès lors, à manquer de précision en cas d'échantillon restreint. Enfin, le Screen test se base sur l'interprétation du célèbre *coude* du *Scree plot*, qui représente l'écart de la valeur propre explicative entre deux facteurs successifs. Il demande, a minima, afin de contrer la critique relative à son utilisation, univocité et intersubjectivité autour d'un substantiel ou significatif *écart*, *infléchissement* ou *décrochage* du coude précité, entre deux valeurs successives explicatives de son tracé.

Une dernière pratique, relative à cette approche méthodo-réflexive de l'analyse exploratoire de l'étape 4 de la phase 2 du protocole envisagé, vient compléter les faiblesses individuelles de ces trois précédents tests envisagés. Elle concerne le recours à l'élimination des saturations de variables dont le score des communautés apparaît inférieur à 0.35 ou 0.4, et s'articule à la pratique des trois tests précédemment explicités. Par le rajout de ce critère relatif aux facteurs-traites *triviaux* (qui réunissent communément des variables identiques) et facteurs-traites trop faiblement saturés, des écueils de cette étape *sensible* semblent pouvoir être évités. Pour Bourque et al. (2007, para. 11) :

une valeur du KMO de 0.90 ou plus dénote un excellent ajustement des items aux facteurs latents ; de 0.80 à 0.90 un bon ajustement ; de 0.70 à 0.80 un ajustement moyen ; de 0.60 à 0.70 un ajustement faible, et pour les valeurs inférieures à 0.60, l'ajustement est insuffisant et l'analyse factorielle ne devrait pas être entreprise à moins de pouvoir identifier et retirer des items qui seraient à l'origine de ce résultat (Pett et al., 2003) (Bourque et al., 2007, para. 18),

en confirmant que ce processus décisionnel relatif aux nombres de facteurs « peut s'appuyer sur plusieurs règles », confirment la sensibilité de cette articulation intuitive de pratiques statistiques laissée à la discrétion du chercheur. Pour autant, ils s'accordent eux aussi sur la mobilisation plus traditionnelle de la mesure du KMO et de la lecture du *Scree plot* de Catell (Bourque et al., 2007, para. 20-23).

1.2.3 Préconisations : choix d'options des analyses factorielles et stabilité des modèles théoriques

Bourque et al. (2007, para. 23) soulignent aussi, en arrière-plan de leur analyse méthodologique, que lorsque la recherche manipule une structure théorique forte en amont, et qu'elle mène en aval une analyse confirmatoire articulée avec celle première, exploratoire, elle s'inscrit dans une démarche qui relève de la *vérifiabilité hypothéticodéductive d'approche quantitative* (de l'hypothèse alternative, ou du rejet-falsification de l'H0).

[Cette] méthode souvent appliquée consiste à fixer *a priori* le nombre de facteurs selon les critères théoriques, puis à vérifier si la solution, et notamment que la répartition des items en facteurs, correspond à une solution attendue et interprétable [...] en fait, peu importe la méthode choisie, il demeure crucial que les solutions retenues soient interprétables au niveau conceptuel, sans quoi leur valeur explicative des variables latentes serait compromise (Bryant & Yarnold, 1995 ; Conway & Huffcutt, 2003 ; Pett et al., 2003). (Bourque et al., 2007, para. 23)

Il convient donc pour ces auteurs, et afin de s'inscrire dans

un souci de rigueur méthodologique [...] d'utiliser plusieurs méthodes de détermination de la dimensionnalité de la solution factorielle et d'en comparer les résultats afin de retenir une solution appuyée sur des critères solides et hautement cohérents avec les

fondements conceptuels du trait étudié (Conway & Huffcutt, 2003). (Bourque et al., 2007, para. 23)

Enfin, il semble encore opportun de retenir que selon Fabrigar et al. (1999, cité par Berger, 2021), la méthode ML (ou *Maximum Likelihood*) s'avère être soulignée comme la plus puissante relativement à l'objectif d'extraction d'une AF. Elle consiste à ce titre, elle aussi, à estimer plusieurs modèles de façon itérative en rajoutant à chaque étape un facteur désiré, et à comparer ces estimations au travers des indices d'adéquation afin de trouver le modèle structurel le plus pertinent d'incarnation de la théorie par les expressions récoltées du terrain. Cette méthode d'extraction reste cependant relativement sensible à la taille des échantillons, et peut, d'après l'auteur, parfois apparaître moins adaptée à la confirmation d'un modèle structurel fortement préétabli par la théorie. En parallèle, l'indice *Root Mean Square Error of Approximation* (ou RMSEA), qui sera repris lors de son exploitation plus poussée au sein de l'étape confirmatoire à venir de l'AF, est attendu significatif ou < 0.05 , tout comme le coefficient de Tucker est attendu > 0.95 . Ces indices seraient à prendre en compte, selon l'auteur, comme des critères décisionnels importants. Ils apparaissent moins sensibles aux tailles d'échantillon et pourraient compenser la faiblesse de la méthode ML énoncée ci-dessus. Enfin, et de manière plus globale, la recherche considère habituellement que l'ensemble des facteurs retenus doivent expliquer au moins 40 % de la variance au sein d'une même structure révélée (Doise et al., 1992, cité par Berger, 2021), avant d'envisager de retenir cette dernière comme une solution factorielle stable et permettant de conclure sur une forme de présence de la théorie explicative au sein de l'expression du terrain enquêté, ou de retranscription de ce dernier par la première. De la même manière, les auteurs mobilisés s'accordent aussi pour préciser qu'une corrélation r dont le score serait supérieur à 0.9 ou 0.95 entre deux facteurs-traits incarnerait un manque de validité discriminante au sein de la structure proposée (colinéarité évoquée). Et il se pourrait dans ce cas que ces éléments s'expriment alors au sein d'un facteur nouveau à révéler pour son unicité, ce dernier saturant alors les variables rattachées de façon plus parcimonieuse.

1.2.4 Pour une approche méthodo-réflexive intégrative qui guide les pratiques et interroge la recherche qui les questionne

De manière quelque peu conclusive face au foisonnement de méthodes à disposition du chercheur et relatives à cette phase exploratoire de l'AF à apposer aux données distribuées pour en révéler les facteurs latents, puis traits, il semble pertinent à ce stade de reprendre, tel un memento synthétique prêt à soutenir la validité d'une recherche en sciences de l'éducation qui manipule les outils statistiques de réduction exploratoire de données, les préconisations des auteurs mobilisés. En les rattachant respectivement aux divers éléments exposés en amont, ils participent à l'explicitation de ces choix méthodologiques *sensibles* et de leur mise en œuvre à venir. Ces éléments viennent en ce sens compléter le paradigme originel de Churchill, actualisé depuis par ses contributeurs plus récents et mobilisé aujourd'hui, aussi, dans cette perspective. Dans cette approche réflexive de la méthode, il convient donc de viser au travers de la démarche à mettre en œuvre, et en priorité :

- Le raisonnement de manière conjointe de la taille de l'échantillon, du nombre de variables à inclure dans l'analyse factorielle (et, *a posteriori*, de leurs communautés),
- Le raisonnement de manière conjointe du nombre de variables-items et du nombre de facteurs composites,
- Le raisonnement de l'intégration, ou non, des variables à l'analyse factorielle, en rapport avec les résultats des tests de Bartlett, de Kaiser (élimination des items en cause) et de la lecture intersubjective du *Scree plot*,
- Le choix d'une analyse confirmatoire ou d'une analyse exploratoire, si la pratique de réduction vise la validation d'un instrument,
- Le choix d'une extraction par facteurs communs, plutôt que d'une analyse en composantes principales, si l'analyse vise la révélation de traits latents,
- Une détermination du nombre de facteurs latents à partir de l'articulation d'au moins deux critères, dans une démarche comparative des pratiques,
- Le choix par défaut d'une rotation oblique, à moins d'être certain que les facteurs latents ne sont pas corrélés,
- Une présentation des choix méthodologiques et pratiques au travers d'une forme comparative d'essais/résultats obtenus lors de la démarche de recherche, qui fait suite à

une démarche réflexive menée en amont sur ces choix méthodologiques *sensibles*, qui demandent à être raisonnés.

Au travers des propos de Berger (2021) et de Bourques et al. (2007), les préconisations méthodologiques privilégient aussi la démarche de type confirmatoire à celle exploratoire unique, au sein des analyses de validation d'instruments. Leurs propos réflexifs sur ces phases d'analyses factorielles à apposer aux données visent l'articulation conjointe de ces deux outils analytiques, notamment lorsque l'approche théorique qui les précède s'avère conceptuellement stable ou fortement établie. Cette forme confirmatoire de l'analyse dispose pour autant de critères propres, qu'il s'avère nécessaire de raisonner, aussi, pour les intégrer à la pratique, dans l'idée de viser pour cette étape un niveau de validité de l'outil et de scientificité des résultats tous deux suffisants. Il convient alors, de la même manière que pour la phase exploratoire de l'analyse de cette étape 2 de la démarche, si ce n'est de poser au débat ces éléments, tout au moins de comparer les atouts et les contraintes des solutions à disposition, relativement aux objectifs de la recherche et à son niveau de scientificité attendu.

2 Focus sur l'étape 4 de la phase 2 et pratiques de l'analyse confirmatoire : vérifiabilité, fidélité et validité

Dans la perspective envisagée par Berger (2021), et dans le cas où la recherche manipule une approche théorique stable et établie en amont, la méthodologie confirmatoire de l'analyse factorielle articule en son sein celle exploratoire. Cette approche demande alors d'envisager ces analyses au sein d'une étape commune ou conjointe de leur mise en œuvre, versus des étapes différenciées. C'est en s'inscrivant dans cette perspective que cette étude propose une seule et même étape (étape 4 de la phase 2), intégrative de ces pratiques destinées à soutenir la validation scientifique de l'échelle de mesure proposée à l'étude. La méthodologie confirmatoire de cette étape 4 est aussi issue des actualisations envisagées déjà, à l'époque, du paradigme de Churchill (1979) par Roussel et Wacheux (2005), et se concrétise encore aujourd'hui dans le rapprochement opéré des préconisations plus récentes énoncées par Berger (2021) et de ce paradigme actualisé mobilisé. Cette étape intègre donc ces préconisations récentes relatives à une mise en œuvre réflexive (*sensible*) de l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) articulée à celle exploratoire (AFE), comme le propose l'auteur. On remarque qu'elles n'apparaissent pas

encore envisagées concrètement au sein de l'actualisation du protocole proposée par Roussel et Wacheux (2005), mais s'avèrent pour autant évoquées, à l'époque. « En phase confirmatoire, la version modifiée du questionnaire est soumise à nouveau à des tests de fiabilité et de validité. Ici le paradigme de Churchill connaît de nouveau des transformations. » (Roussel & Wacheux, 2005, p. 260) Cette partie confirmatoire s'avère aujourd'hui envisagée prioritairement à celle exploratoire au regard d'un ancrage théorique fort et d'une démarche hypothético-déductive assumée, et en tout cas articulée avec, ou intégrative de, celle exploratoire initialement préconisée par le protocole originel (Berger, 2021). Concrètement, l'objectif de réduction de l'erreur aléatoire est poursuivi au sein de cette démarche confirmatoire de l'analyse, tout en étant étendu à celui de diminution de l'erreur systématique. Cette analyse confirmatoire questionne toujours la fiabilité (mesure de l'alpha), mais se concentre sur la validité (mesure de la variance) de l'instrument :

elle teste la validité d'une structure factorielle définie, *a priori* [par] des comparaisons de plusieurs modèles théoriques afin d'identifier celui qui s'ajuste le mieux aux données empiriques obtenues au cours de l'enquête [...] [tel] l'ajustement d'un seul modèle théorique aux données empiriques collectées. (Roussel & Wacheux, 2005, p. 270)

2.1 L'alpha ou indicateur de fidélité : une application courante qui questionne les pratiques

Il apparaît pertinent de profiter de cette actualisation du protocole pour survoler le débat qui règne encore aujourd'hui autour de la fiabilité de l'instrument de mesure, et en particulier autour de la pratique de l'analyse relative à la mesure de l'alpha (Cronbach, 1951). Elle reste la méthode la plus connue et la plus partagée d'estimation de la cohérence interne d'un instrument, basée sur les covariances inter-items. Pourtant, selon Dancey et Reidy (2007), Laveaut et Grégoire (2014) ou encore Roussel et Wacheux (2005), qui marchent sur les traces des conclusions d'auteurs plus anciens, telles celles de Cortina (1993), des biais peuvent être induits par des conditions ou méthodes d'application de l'outil statistique. Pour rappel, cet outil mesure la cohérence interne d'une échelle par la mesure du degré d'intercorrélation des items. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il est possible de trouver un score élevé d'alpha alors que les items sont multidimensionnels ou très nombreux. Comme elle se base sur la corrélation inter-items moyenne, cette mesure peut être affectée par la variance des corrélations inter-items. Un niveau d'alpha fort peut indiquer, par exemple, une erreur de mesure (alpha trop élevé), ou

relever la présence de plusieurs dimensions (Laveault & Grégoire, 2014). Un score d'alpha supérieur à 0.7 n'est pas rare lorsqu'il est calculé sur une échelle de plus de 40 items (Cortina, 1993), alors même que les corrélations inter-items sont relevées comme faibles ou que les items sont multidimensionnels. « Un tel alpha indiquerait que le test mesure quelque chose de cohérent, mais ce quelque chose serait indéfini ou mal défini. » (Laveault & Grégoire, 2014, p. 121) Une deuxième erreur serait de considérer qu'un petit nombre d'items autorise un alpha faible. Un alpha faible indique toujours une mesure infidèle, même lorsque sa mesure est apposée à un nombre réduit d'items. De manière synthétique, retenir des propos de ces auteurs mobilisés qu'un alpha élevé est gage de fidélité si les items montrent une unidimensionnalité posée, par exemple, par l'analyse factorielle et la révélation d'une variance unique, semble pertinent. De manière générale, six préconisations sont exposées par Laveault et Grégoire (2014, p. 121) pour guider l'interprétation de la mise en œuvre de ce test statistique au sein d'une recherche quantitative appliquée aux sciences de l'éducation :

- Une mesure d'alpha doit être accompagnée de l'indication du nombre d'items intégrés au calcul,
- Une mesure d'alpha doit être accompagnée de l'erreur de mesure du score,
- Une mesure d'alpha doit être accompagnée du nombre d'items non répondus,
- Une mesure d'alpha doit porter sur des items non hétérogènes et il faut privilégier une analyse spécifique aux dimensions homogènes,
- Le score de l'alpha prend sens si l'échelle a pour objectif la discrimination relatives des individus qui participent (versus une mesure relative de réussite),
- Il pourrait être intéressant de connaître le nombre d'items requis pour atteindre une erreur de mesure acceptable, afin de permettre au lecteur d'apprécier le rapport précision/rajout d'items.

Une dernière remarque à propos de l'alpha de la fidélité de l'instrument concerne les scores d'alpha très élevés au sein d'une unique dimension (score d'alpha supérieur à 0.9 ou 0.95). Il indique potentiellement une redondance sémantique des items concernés, c'est-à-dire des questions qui évalueraient, pour le sujet interrogé, la même notion ou la même idée envisagée. En conclusion, il semble pertinent de retenir, au regard d'une application de l'outil à une échelle multitraits, que l'alpha adopte une scientificité à condition qu'il soit mesuré sur des items communs à un seul trait, invalidant une méthode qui se baserait sur une mesure globale d'une échelle comportant des *pools* d'items multitraits (multidimensions). Cette pratique

confirmatoire cadre les réalisations applicables à une échelle construite sur la base d'un objectif de mesure de plusieurs dimensions, composées chacune de plusieurs attributs, facettes ou sous-dimensions, issues de l'expression de plusieurs types de jugements. Des mesures multiples de cet indice, relativement au construit lui-même, à ses sous-dimensions rattachées à des facteurs identifiés, ainsi qu'à leurs variables, semblent être une pratique à privilégier pour se prémunir de ces biais méthodologiques ou d'interprétation.

2.2 L'analyse factorielle confirmatoire : entre validité et erreur de mesure

La mobilisation de l'AFC est soumise, elle aussi, à des conditions de scientificité qui s'incarnent au sein d'indices de mesure à respecter et ces derniers diffèrent de ceux préconisés pour une analyse exploratoire. On relève trois types d'indices majeurs à prendre en compte : les indices *absolus*, *incrémentaux*, ou de *parcimonie*. À partir des apports croisés de Berger (2021), Dancey et Reidy (2007), Laveault et Grégoire (2014) ou encore de Roussel et Wacheux (2005), la synthèse ci-dessous permet de poser un cadre de mise en œuvre de cet outil relativement aux objectifs définis par les auteurs et partagés par cette étude, ainsi qu'aux principales valeurs attendues de ces indices. L'absence de débat saillant autour de ces indices au sein de la communauté des praticiens de l'approche quantitative en sciences humaines et de l'éducation autorise en pratique une certaine forme de *triangulation* à leur sujet. Elle indique un consensus des pairs experts autour de la méthode. Pour complément, les acronymes présentés en langue anglaise ci-dessous, et largement partagés aujourd'hui par la communauté scientifique, disposent d'une traduction disponible au sein de la description plus poussée de ces indices relatifs à la significativité de l'analyse factorielle confirmatoire et de sa pratique, au sein des écrits de Roussel et Wacheux (2005, p. 273) et de Berger (2021, pp. 37-38). Pour précision, ces indices *absolus* de la mesure incarnent le raisonnement et le positionnement de l'outil conceptualisé, instrumenté et opérationnalisé, relativement à la capacité du modèle théorique hypothéqué en amont à reproduire le plus justement possible les données empiriques récoltées au travers de la passation menée. Cette capacité révèle alors la puissance d'une démarche quantitative (d'approche qualitative), telle une induction confirmatoire (contextuelle) d'une déduction hypothétique pratiquée en amont par le chercheur. Les indices d'ajustement de la mesure (*absolus*, *incrémentaux* et de *parcimonie*), indiqués ci-dessous, sont repris dans le tableau synthétique présenté par l'Annexe 75, accompagnés de leur valeur *clé* (ou de significativité) communément admise par la communauté scientifique du champ.

- Les indices *absolus* d'ajustement de la mesure :
 - Chi-deux : il permet de tester l'hypothèse nulle relative à l'adaptation modèle théorique-données collectées. Très sensible à la taille de l'échantillon, il reste principalement utilisé pour déterminer le modèle le plus chevauchant du réel ou l'image la plus juste de son antécédent. Il est attendu le plus faible possible et sa *p-value* non significative ($p > 0.05$).
 - GFI et AGFI : pour un score attendu supérieur à 0.9, il reste sensible à la complexité du modèle. Il exprime la part relative de variance-covariance expliquée par le modèle testé par l'analyse.
 - SRMR : pour un score compris entre 0 et 1, et attendu le plus proche de 0, il exprime un bon ajustement lorsqu'il apparaît supérieur à 0.05. Il exprime la différence entre covariance ou corrélations estimées et observées, et apprécie donc le résidu de mesure.
 - RMSEA : pour un score attendu inférieur à 0.08, voire à 0.05, il représente la différence moyenne d'ajustement du modèle attendu dans la population totale. Telle la *p-value*, il autorise en quelque sorte l'inférence population-test vers population-mère.
- Les indices *incrémentaux* d'ajustement de la mesure : pour des scores tous attendus supérieurs à 0.9, ils relèvent la capacité majorante du modèle proposé relativement à celle d'un modèle dit *de base* qui, telle une ACP, raisonne la variance sous le postulat de non-relations ou non-corrélations intervariables ou facteurs.
 - NFI : il représente le différentiel de covariances expliqué relativement à la comparaison des modèles (proposé par l'analyse et *de base*).
 - NNFI : il compare le manque d'ajustement du modèle.
 - CFI : il compare la diminution de ce manque d'ajustement au cours de la procédure d'analyse.
- Les indices de *parcimonie* d'ajustement de la mesure qui, tel un rasoir d'Ockham, visent la parcimonie de la structure d'un modèle par discrimination de celles, plausibles, mais plus complexes :
 - AIC et CAIC : au score attendu le plus faible possible, il compare les modèles au regard de leur complexité.

- Chi-deux/ddl : au score attendu compris entre 1 et 3 (voire 1 et 5), il estime la qualité de parcimonie absolue d'un modèle, entre, sur et sous ajustement des modèles possibles.

Au détour de cette exposition quelque peu académique, cette actualisation proposée aujourd'hui du paradigme de Churchill à destination de la validation-construction scientifique d'une échelle de mesure d'attitudes vise l'établissement d'une structure de l'objet de recherche à la fois stable, ouverte et en compensation ou intégrative, via celle de sa méthodologie et de son raisonnement. Cette structure de l'objet visée apparaît *stable*, en ce qu'elle répond aux critères de scientificité (significativité pour l'approche quantitative) établis pour l'heure par la communauté de la recherche. Elle apparaît ensuite, *ouverte et en compensation ou intégrative*, puisqu'elle est en mesure de proposer son actualisation au travers de ses contributions réflexives, et selon les avancées d'une recherche qui questionne les problématiques de dimension qualitative (plus *sensibles* ou plus intuitives) de la démarche quantitative de construction-validation des échelles de mesure d'attitudes. En ce sens, elle répond à une exigence de scientificité qui relève de la capacité de son objet de recherche à disposer d'une réversibilité explicative et compréhensive entre une théorie conceptualisée et un terrain enquêté, au moyen d'un raisonnement de dimension qualitative, au sein d'une démarche initiale quantitative d'opérationnalisation-réduction. Sous l'influence première de la réversibilité majorante de la co-construction de la structure de l'objet (de recherche) et cognitive qui le pense (Piaget, 1964), ce processus de réversibilité méthodologique avancée aujourd'hui sous-tend celle de son objet de recherche comme celle de son outil de mesure, questionnant alors la capacité (ou puissance) de la théorie à parler le plus justement possible du terrain, et ce dernier, en retour, à incarner dans les mêmes conditions ladite théorie au travers de son modèle conceptuel, de son échelle de mesure ou de ses items-variables. L'Annexe 76 présente la synthèse de la contribution proposée par Roussel et Wacheux en 2005 et vient incarner cette actualisation permanente et itérative de la méthode et de ses pratiques, indispensable au soutien que les résultats significatifs fournissent aux propos scientifiques de la recherche, et que la méthode reste, seule, en mesure de signifier. On peut observer, notamment au travers de la colonne descendante de gauche qui apparaît au sein de l'organigramme proposé, un protocole méthodologique heuristique et innovant d'approche et de mise en œuvre de la phase réductionnelle des variables en facteurs-traits, dans le cas d'un fort niveau conceptuel de connaissance des dimensions et sous-dimensions des construits mobilisés par la recherche, et à révéler en pratique. Actualisée à nouveau au moyen des apports de Berger (2021) qui visent le raisonnement de la pratique quantitative en SEF, la démarche

propositionnelle modélisée aujourd’hui du paradigme de Churchill originel, guide les pratiques confirmatoires et exploratoires qui, réunies au sein d’une même étape (Berger, 2021), envisagent une mise en œuvre renouvelée de ces analyses factorielles de *purification-réduction* au sein d’une phase duale, conjointe, intégrée et intégrative.

Chapitre 8 Validation de l'ÉMAR : l'évaluation-retranscription des dimensions des attentes de résultats

1 La réduction des données : des variables distribuées aux facteurs-traits

En accord avec les préconisations mobilisées par la partie méthodo-réflexive exposée en amont, la présentation des résultats des démarches exploratoires et confirmatoires expose, ci-après, et au sein de ses annexes, les modèles les plus aboutis pour chaque type d'outil statistique apposé aux données. À titre comparatif, et de manière à illustrer les éléments de la discussion méthodologique abordée, des analyses exploratoires sont aussi effectuées sous la forme d'ACP (versus AFE) et elles sont adjointes à la présentation de celles factorielles préconisées par les auteurs mobilisés. Tout d'abord, les modèles initiaux sont présentés après rotation automatique de lancement de l'outil statistique, afin de faire apparaître les structures factorielles proposées en amont des premiers retraits d'items-variables. Ensuite, ce sont les modèles après épuration (retraits et rotations itératives) ou modèles finaux des analyses (exploratoires et confirmatoires) obtenus les plus aboutis qui sont présentés et discutés, au travers d'une comparaison critique de leurs indices de significativité et d'ajustements respectifs. Enfin, c'est la présentation d'une description précise de la méthode employée (options choisies de l'outil et pratiques chronologiquement explicitées) qui amène la présentation d'un modèle final ou le plus abouti établi, après explicitation des diverses pratiques sélectives employées par cette étude, qu'elles soient plus courantes ou plus novatrices. Comme envisagé lors de la présentation des premiers résultats descriptifs pour la population de prétest, ainsi que pour celle de l'*échantillon-test*, et pour les mêmes raisons qu'énoncées en amont, l'apposition des outils statistiques aux données distribuées sera opérée à l'aide des deux interfaces choisies pour cette étude, JASP et SPSS. La démarche présentée des étapes de l'analyse souhaite approcher au mieux la construction méthodologique progressive souhaitée de l'outil-objet de recherche à partir des préconisations mobilisées. Elle cible donc en particulier l'articulation heuristique des phases exploratoire et confirmatoire, au travers du raisonnement du choix d'échelles révélées par la phase exploratoire à intégrer à celle confirmatoire. La présentation suivante chemine donc tout au long d'une démarche statistique qui vise, par son raisonnement, la réfutation scientifique des hypothèses de recherche et de leurs homologues opérationnelles, au moyen des résultats significatifs obtenus et exposés ci-après.

1.1 Analyse factorielle exploratoire de l'ÉMAR sous JASP

L'analyse factorielle exploratoire a été apposée aux 45 items conceptualisés et rédigés initialement lors de la phase première d'instrumentalisation-opérationnalisation de l'ÉMAR. La procédure initiale à la fonction de clarification des dimensions latentes au sein des données distribuées créées expose ci-après une analyse exploratoire opérée au moyen d'une extraction selon la méthode *Maximum likelihood* et d'un nombre imposé de facteurs. La suivante, à la fonction de révélation du nombre de facteurs-traits, mobilise la méthode *Principal Axis Factoring* et un nombre libre de facteurs, défini par leur limite de communauté (valeur propre ou *eigenvalue*). Pour rappel, le premier paramétrage (ML) reste décrit comme plus sensible à la non-normalité des distributions, mais permet, à l'aide d'un nombre imposé de facteurs, la clarification d'une structure latente potentiellement contenue au sein de données d'étude. La seconde (PAF), décrite comme moins sensible à la non-normalité, se pose comme plus appropriée aux données récoltées dans l'idée d'atteindre, à l'aide de la statistique, une structure la plus aboutie ou la plus représentative possible de l'expression des dimensions par une population sondée en contexte.

1.1.1 Procédure initiale de réduction de l'ÉMAR sous JASP

- Options sélectionnées :
 - AFE : analyse parallèle en 6 et 4 facteurs imposés,
 - Extraction : Maximum Likelihood,
 - Rotation : Oblimin,
 - Communauté limite : 0.35.
- Pratiques effectuées :
 - Intégration de tous les items initialement conceptualisés,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés équivoques ou partagées,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés supérieures à 0.9 et inférieures à 0.65 au sein d'un même facteur,
 - Réintégration/retrait un à un de tous les items relatifs à une dimension, en fonction, notamment, du pourcentage total de variance expliquée par la structure après rotation.

Les résultats de la structure initiale (Annexe 77a) révèlent que trois valeurs MSA du test de KMO apparaissent inférieures à 0.8. Il conviendra de vérifier que ces résultats de test n'apparaissent pas ainsi au sein de la structure finale proposée par l'AFE après les rotations-extractions itératives à venir. La structure factorielle, initialement pensée en six dimensions et donc imposée *manuellement* au sein de l'AFE selon les préconisations évoquées, montre des facteurs insuffisamment représentés par les variables agrégées (facteurs 3 et 6). Les facteurs 3 et 6 disparaissent très rapidement au profit d'une structure à 4 variables dès les premiers retraits d'items aux communautés faibles. Contrairement à la conceptualisation initiale hypothétiquement déduite de l'outil, il semble que cette confrontation théorie-terrain ne permette pas de révéler que cette structure soit la plus à même de représenter l'expression des AR de la population enquêtée en contexte d'OSP.

La structure suivante exposée au sein de l'Annexe 77b montre la modification du nombre de facteurs imposés. L'imposition de 5 facteurs ne montrant pas non plus suffisamment de variables agrégées par facteur-trait et ne soutenant pas une sélection significative à venir, il a été décidé de modifier le paramètre d'extraction en *Parallel analysis*, de façon à prendre en compte les problèmes de non-normalités des distributions (Berger, 2021). L'outil AFE fixe alors lui-même le nombre de facteurs pertinents à révéler, relativement aux communalités (ou communautés) inter items-variables et inter variables-facteurs latents ou traits-facteurs. La structure révélée montre un score de X^2 très élevé (et sa *p-value* significative : $p < 0.05$), qui invite à son amélioration au moyen de l'épuration à opérer (retraits-rotations itératifs), selon Pupier (2013) ou Roussel et Wacheux (2005), afin de tenter de rendre sa valeur supérieure à 0.05 ou non significative. Cette structure initiale propose pour autant déjà 63 % de variance totale prise en compte ou expliquée (var cumulative = 0.63) et des corrélations interfacteurs comprises entre $r = 0.142$ pour la plus faible et $r = 0.634$ pour la plus élevée. Dans cette configuration factorielle *libre* proposée par l'analyse, les indices d'ajustement du RMSEA et du TLI se rapprochent des préconisations attendues et soulignées en amont (respectivement < 0.05 pour le RMSEA et > 0.9 pour le TLI). Au regard de ces premiers critères exposés, il y a lieu de penser la structure de l'échelle de mesure des AR exprimées par la population enquêtée selon une structure à 4 facteurs traits (versus 6 facteurs latents hypothéqués), comme la construction conceptuelle initiale la plus détaillée possible le proposait.

1.1.2 Critères de sélection de la structure la plus aboutie de l'AFE1-12 sous JASP

- Options sélectionnées :
 - AFE : analyse parallèle *libre*,
 - Extraction : Principal axis factoring,
 - Rotation : Oblimin,
 - Communauté limite : 0.35.
- Pratiques effectuées :
 - Intégration de tous les items initialement conceptualisés,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés équivoques ou partagées,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés supérieures à 0.9 et inférieures à 0.6 au sein d'un même facteur,
 - Réintégration/retrait un à un de tous les items relatifs à une dimension, en fonction, notamment, du pourcentage total de variance expliquée par la structure après rotation.

La configuration initiale indiquée en *Parallel analysis* (générée par l'AFE en fonction des *communalities* (ou communautés) fait apparaître, elle aussi, une configuration pertinente pour quatre facteurs composites ou traits révélés. La structure révélée (Annexe 77c) explicite quatre facteurs-traits ou composites composés chacun de trois variables. Elle est en mesure d'expliquer plus de 66 % de la variance (var cumulative > 0.66). Les variables montrent des communautés de variances comprises entre $r = 0.569$ pour la plus basse et $r = 0.887$ pour la plus haute. Comparativement à la précédente, les risques de colinéarité sont moins élevés. Cependant, le pourcentage de variance expliquée apparaît plus faible de presque 10 %. Les indices d'ajustement du test de Bartlett ($p < 0.001$), du RMSEA et du TLI valident le modèle. Les corrélations interfacteurs sont hétérogènes, la plus faible venant caractériser la relation qui unit le facteur 1 et le facteur 3 ($r = 0.194$ seulement). Le *Path Diagram* permet d'illustrer les relations les plus intenses, ainsi que d'exposer la structure factorielle clarifiée proposée par cette nouvelle AFE. Il montre des rattachements de variables *manifestes* à leurs facteurs latents corrélés entre eux, en particulier pour les facteurs RC2 et RC4 qui incarnent respectivement les AEP et les AUR. Cette structure montre bien des dimensions latentes relatives aux AEP, AEC,

AUR, ainsi qu'à leurs affects et évaluations, qui reprennent la structure conceptuelle initialement proposée. Cependant, un item initialement pensé comme rattaché aux AEP et à leurs affects s'avère présenté agrégé au facteur RC2, relatif à la sous-dimension AEC. Il conviendra de relire la sémantique qu'il propose, afin de conclure à la pertinence de cette proposition si jamais cette structure s'avérait confortée par les analyses confirmatoires à venir. Le diagramme de l'*éboulis*, ou *Scree plot*, montre quant à lui un passage en dessous de 1, entre le quatrième et le cinquième facteur, pour presque 67 % de la variance expliquée au total.

1.1.3 Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'AFE1-12 sous JASP

Les résultats des indices de l'alpha calculés et exposés par l'Annexe 86d, qu'ils soient rattachés à une dimension du modèle ou à la structure complète de l'échelle proposée par l'AF1-12 menée sous JASP, indiquent une bonne fidélité du modèle de mesure et de ses dimensions.

1.2 Analyse en Composantes Principales ou ACP de l'ÉMAR sous JASP

Dans le souci d'exemplifier la discussion méthodologique menée en amont, une analyse exploratoire en composantes principales a été apposée à la structure première de l'ÉMAR ou *brute* composée des 45 items conceptualisés initialement. Comme évoqué par les auteurs mobilisés au sein de la partie réflexive de la méthode, les rotations obliques rendent parfois les résultats plus difficiles à interpréter eu égard à la non-orthogonalité ou à l'obliquité autorisée des vecteurs de la rotation relatifs aux facteurs-traités à révéler lors de cette dernière, et au positionnement des variables qui s'agrègent et définissent ces vecteurs. Il est donc envisageable que certaines structures apparaissent révélées avec plus de clarté statistique lors d'une extraction en composantes principales (ou ACP). Même si cette méthode de rotation reste peut préconisée lorsque des corrélations interfacteurs et interdimensions s'expriment au sein d'un modèle et de la structure qui en découle, cette pratique pourrait faire bénéficier cette étude d'apports structurels éclairants en mesure de guider, ensuite, des critères de sélection nouveaux pour d'autres AFE ou AFC ultérieures.

1.2.1 Critères de sélection de l'ACP1-12 pour la structure la plus aboutie sous JASP

- Options sélectionnées :
 - ACP : analyse parallèle *libre*,
 - Extraction : Principal axis factoring,
 - Rotation : Varimax,
 - Communauté limite : 0.4.
- Pratiques effectuées :
 - Intégration de tous les items initialement conceptualisés,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés équivoques ou partagées,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés supérieures à 0.9 et inférieures à 0.65 au sein d'un même facteur,
 - Réintégration/retrait un à un de tous les items relatifs à une dimension, en fonction, notamment, du pourcentage total de variance expliquée par la structure après rotation.

L'Annexe 78a de présentation des résultats et de la structure de l'ACP1-12 menée sous JASP montre une quantité de variance expliquée relativement élevée (var cumulative = 81.8 %). La valeur de la *p-value* rattachée au score du X^2 qui reste significative montre un ajustement insuffisant du modèle, mais le rapport X^2/df apparaît largement supérieur à 3 (Kline, 1998, cité par Masson, 2013) et permet pour sa part de valider le modèle ($X^2 = 268$; $df = 24$; $p < 0.001$).

1.2.2 Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP1-12 sous JASP

Les résultats des indices d'alpha calculés, qu'ils soient rattachés à une dimension du modèle ou à la structure complète de l'échelle proposée par l'ACP1-12 menée sous JASP (Annexe 78b), indiquent une bonne fidélité du modèle de mesure et de ses dimensions.

1.3 Comparaison AFE-ACP pratiquées sous JASP

1.3.1 ÉMAR propositionnelle sous l'AFE1-12 sous JASP

La seconde configuration factorielle révélée ou modèle structurel le plus abouti obtenu au moyen de l'AFE1-12 correspond à une organisation de l'ÉMAR telle celle présentée par l'Annexe 78c. L'AFE1-12 révèle une structure factorielle explicative à hauteur de 66.6 % de la variance totale. Elle se compose de 4 facteurs relatifs aux attentes qui agrègent 3 variables par facteur composite ou trait, soit 12 items au total. Elle montre des communautés plus homogènes et qui éloignent cette dernière du risque de colinéarité. Le X^2 non significatif ($p > 0.05$) valide le modèle selon les préconisations des approches mobilisées en amont, sans laisser pour autant apparaître une valeur très élevée de son score. Les autres indices d'ajustement, notamment le RMSEA (< 0.05), sont indiqués comme très bons au regard des préconisations statistiques évoquées.

1.3.2 ÉMAR propositionnelle de l'ACP1-12 sous JASP

Le second modèle issu d'une ACP réduit la présentation structurelle à trois facteurs par dimension. Il relève la structure en composantes présentée par l'Annexe 78d, qui est en mesure d'expliquer le plus de variance possible (81.8 %) relativement aux autres modèles possibles (méthodes d'extraction, de rotation, nombre de variables imposées ou encore nombre de facteurs imposés ou identifiés à 3, 5 ou 6 facteurs). Elle se compose de 4 facteurs relatifs aux attentes qui agrègent 3 variables chacun, soit 12 items au total. La valeur d'ajustement du modèle (p rattachée au X^2), même plus affinée que celle de son homologue à 16 items, reste cependant en-dessous des normes attendues ($p < 0.001$). Là encore, l'ensemble des autres indices respectent cependant les préconisations méthodologiques.

1.3.3 Bilan de la phase de réduction-purification exploratoire des données menée sous JASP

La comparaison des modèles présentés en amont cible des modèles d'AFE-AFC validables par leur X^2/df ($X^2/df > 3$ validable selon Kline, 1998, cité par Masson, 2013). Les valeurs de leurs indices d'ajustement leur permettent de répondre aussi aux attentes de scientificité de leurs résultats. Le modèle proposé par l'AFE1-12, qui prend en compte les corrélations interfacteurs latents au sein de sa démarche d'analyse factorielle exploratoire,

s'accorde avec la conceptualisation initiale des sous-dimensions principales postulées (AEP ; AEC ; ARP ; ARC) de l'exercice de contrôle en contexte d'OSP envisagé au sein de cette étude. Pour autant, il réunit certaines dimensions de jugements qui étaient envisagées distinctes à l'origine. Cette conclusion travaille à ce stade la première hypothèse posée par l'étude, qui questionne la capacité de l'ÉMAR (selon la structure pensée en théorie) à chevaucher et retranscrire au mieux l'expression des dimensions de l'exercice de contrôle d'une population d'apprenants plongée en contexte d'OSP. Cette dernière s'avère en effet, pour l'heure, à la fois validée par la structure à 4 dimensions d'attentes identifiées par la confrontation théorie-terrain, tout en nécessitant une sélection et une réorganisation de certains items-variables relativement aux dimensions d'attentes envisagées en théorie. Les structures les plus abouties n'incarnent pas des jugements distincts (cognitifs, affectifs, hédoniques ou plus utilitaristes et eudémoniques ou plus développementaux), tels que pensés et proposés lors de la conception hypothétique et déductive première. Ces derniers apparaissent en effet corrélés entre eux et rattachés à leurs facteurs-traités, d'une manière distincte de celle envisagée au travers du travail initial théorique de conceptualisation. *A contrario*, les modèles d'ACP qui traitent les données à l'aide de facteurs orthogonaux restent présentés par les analyses comme des modèles peu adaptés, au regard notamment de leur *p-value* rattachée au X^2 , significative ($p < 0.05$). Pour autant, les quantités de variances expliquées selon les dimensions des attentes, tel que le prétest pouvait le montrer lors des premières comparaisons descriptives, montrent que les dimensions d'attentes relatives à l'efficacité du comportement et à l'utilité des résultats apparaissent de façon majeure en jeu au sein de ces modèles.

Il convient donc pour l'heure de se ranger derrière la structure d'un exercice de contrôle en contexte d'OSP telle que l'AFE1-12 la révèle. Elle semble la plus adaptée pour retranscrire les dimensions des attentes de cet exercice psycho-socio-cognitif et motivationnel qui s'exprime en contexte d'OSP, et pour la population interrogée. Pour rappel, cette échelle épurée montre une conceptualisation des dimensions d'AEP positives ou non inversées, alors que les items sélectionnés et qui concernent les AEC montrent des conceptions d'évaluations négatives ou inversées. Malgré une première interprétation de prétest qui laissait penser une interprétation plus floue de ces items par les répondants, on retrouve au travers de cette approche finalement révélée l'influence de la pensée inférentielle positive ou négative qui infère les comportements d'engagement ou d'évitement de l'objectif selon Bandura (2006). Cette échelle épurée souligne des attentes d'utilités tournées vers des éléments identifiés comme hédoniques et utilitaires (tel que l'item relatif à la perspective de : « *trouver du travail facilement* »), mais qui pourrait aussi

alimenter en arrière-plan une dimension plus eudémonique d'adaptation, de développement ou de croissance du soi à plus long terme. La notion d'épanouissement de soi, tel que l'item relatif à la perspective de : « *se sentir plus heureux* » grâce à son métier le souligne, par exemple, vient questionner la notion d'un soi professionnel et social plus large, et sa réussite. Il semble alors possible de rapprocher cette perspective d'attentes intentionnelles d'orientation exprimées par une population d'apprenants en contexte d'apprentissage-orientation au travers de cette structure épurée de l'ÉMAR, de celle envisagée initialement pour penser la dynamique de construction d'un processus motivationnel d'OSP : la perception attendue du potentiel d'un contexte à venir en mesure d'autoriser l'apprenant-décideur à exploiter le sien. Pour rappel, la structure présentée par l'Annexe 87c montre l'ÉMAR la plus adaptée au chevauchement et à la retranscription des attentes de l'exercice de contrôle opérant en contexte d'OSP, pour la population interrogée en contexte par l'étude.

Pour autant, même si l'hypothèse première H0-1 de recherche apparaît à ce stade en mesure d'être rejetée au travers des indices de fidélité et de validité du modèle retenu, ce dernier semble encore pouvoir être amélioré au regard de ses faiblesses évoquées. De plus, l'interface JASP dans sa version la plus récente (V0.16.1 ; 2022) ne permet pas de générer-incréments des facteurs latents ou des traits-facteurs telles des données (variables) issues des agrégations proposées par les analyses factorielles. C'est pourtant une condition indispensable au traitement statistique de ces dimensions qui amènerait cette étude à être en mesure de se positionner sur le rejet potentiel de l'hypothèse seconde H0-2. Pour rappel, cette hypothèse de recherche envisage en effet de placer les variables-facteurs identifiées par la phase de réduction-purification des données, tels des inputs d'un schème causal d'étude de leurs influences sur les choix d'OSP. Il convient donc de procéder à l'apposition d'AFE sous l'interface la plus récente du logiciel SPSS (V26, 2022), de façon à pouvoir disposer de nouveaux facteurs latents ou facteurs-traits d'agrégation et d'expression des items-variables en lieu et place de nouvelles variables manipulables par la statistique.

1.4 Analyse factorielle de l'ÉMAR sous SPSS

De la même manière que pour les analyses menées sous JASP précédemment, l'analyse factorielle exploratoire menée sous SPSS a été apposée aux 45 items conceptualisés et rédigés initialement lors de la phase première d'instrumentalisation-opérationnalisation de l'ÉMAR. Les descriptions ci-après exposent des analyses exploratoires opérées au moyen d'une

extraction selon la méthode *Principal Axis Factoring*, moins sensible à l'éloignement des distributions de la normalité que celle de *Maximum Likelihood*.

1.4.1 Procédure initiale de clarification de l'ÉMAR sous SPSS

- Options sélectionnées :
 - Extraction : Principal axis factoring,
 - Rotation : Oblimin.
- Pratiques effectuées :
 - Intégration de tous les items initialement conceptualisés,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés équivoques ou partagées,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés supérieures à 0.9 et inférieures à 0.65 au sein d'un même facteur,
 - Réintégration/retrait un à un de tous les items relatifs à une dimension, en fonction, notamment, du pourcentage total de variance expliquée par la structure après rotation.

L'AFE présentée par l'Annexe 79a propose une structure à sept facteurs composites distincts, pour une explication de 68 % de la variance totale. La somme des variances proposée est estimée à partir du tableau indiqué « Variance totale expliquée », puisque SPSS (V26) n'indique pas la somme de cette dernière en cas de facteurs corrélés, comme lors de la réalisation d'une ACP. L'indice KMO est supérieur à 0.9 et celui de Bartlett est significatif ($\alpha < 0.001$). Cependant, certains facteurs agrégeant trop peu de variables (tels que les facteurs 1 et 7) ne sont pas exploitables. Proposée en 6 facteurs-traités, la structure agrège en effet de nombreuses variables au sein d'un même facteur et trop peu pour d'autres. La conséquence de cette agrégation est la disparition, au fil de la sélection-épuration des items, des facteurs moins pourvus en variables. Les sélections-épurations successives (rotations et retraits itératifs) qui amènent petit à petit au retrait des variables ambiguës ont pour conséquence la disparition des sixième et cinquième facteurs proposés initialement par l'ACP1. Les premières structures stables et opérantes apparaissent, comme sous JASP, dotées de 4 facteurs composites.

1.4.2 Critères de sélection de la structure la plus aboutie de l'AFE1-12 sous SPSS

Les critères de paramétrage de l'outil statistique restent identiques à ceux de l'AFE1-12 à 4 facteurs et 3 variables du point précédent (*Principal axis factoring* pour l'extraction et *Oblimin* pour la rotation). L'Annexe 79b montre que l'AFE1-12 réalisée sous SPSS expose une structure à 3 facteurs et 12 variables. Le logiciel ne donne pas accès à la variance expliquée pour cause de sélection de la rotation oblique *Oblimin*, qui prend par ailleurs en compte les corrélations interfacteurs. L'indice KMO reste toujours supérieur à 0.8 (KMO = 0.86) et le test de Bartlett est significatif ($\alpha < 0.001$). Les matrices des corrélations montrent des corrélations interfacteurs comprises entre $r = 0.103$ pour la plus faible et $r = 0.526$ pour la plus élevée. Le tracé d'effondrement montre un aplatissement en amont du quatrième facteur, qui se situe cette fois en dessous de 1 pour sa valeur propre. En l'absence de la variance totale expliquée, la matrice des corrélations comporte de nombreuses corrélations significatives, même si la variable AUR7EV présente des corrélations non significatives ($r > 0.001$). Le déterminant de cette matrice est compris entre 0 et 1, et reste très proche de 0, mais la matrice anti-images fait apparaître cette fois des KMO tous supérieurs à 0.8. L'ensemble de ces données permettent de valider la pertinence du modèle. Il faut cependant relever dans la matrice des corrélations, des corrélations négatives pour la variable AUR7EV avec certaines de ses homologues. Même si la communauté partagée de cette dernière est proche de 0.7 ($r = 0.666$), elle s'avère impactée par son agrégation au facteur 3 du fait de ce modèle structurel envisagé sous trois facteurs composites (versus 4 facteurs-traits).

1.4.3 Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'AFE1-12 3F-4V sous SPSS

Les résultats des indices de l'alpha calculés (Annexe 79c), qu'ils soient rattachés à une dimension du modèle ou à la structure complète de l'échelle proposée par l'AF1 menée sous SPSS, indiquent une bonne fidélité du modèle de l'échelle de mesure et de ses dimensions. Les modèles obtenus par les AFE apposées à l'ÉMAR et menées sous SPSS semblent pertinents, mais restent cependant encore à améliorer. L'absence de variance totale expliquée et de mesure du X^2 d'ajustement, même si elles sont à relativiser pour ce dernier car compensées par la lecture des matrices des corrélations, des matrices anti-images et des résultats qui en découlent, apparaissent pénalisantes pour l'analyse menée. Comme indiqué par les préconisations

mobilisées en amont, une démarche d'ACP intermédiaire pourrait permettre à la démarche de révéler une dichotomisation des variables-facteurs éclairante au sein d'une nouvelle structure analytique. Sur les traces des préconisations de Berger (2021) évoquées en amont, cette démarche pourrait permettre de réintégrer, ensuite, la structure proposée au sein d'une AFC, et après vérification de potentielles corrélations interfacteurs.

1.5 Analyses en composantes principales ou ACP de l'ÉMAR sous SPSS

Les critères de paramétrage de l'outil statistique apposés aux données sous SPSS seront menés au travers d'Analyses en Composantes Principales opérant des rotations qui mobilisent des vecteurs orthogonaux.

1.5.1 Procédure initiale de clarification de l'ÉMAR sous SPSS

- Options sélectionnées :
 - Extraction : composantes principales,
 - Rotation : Varimax,
 - Valeur absolue > 0.4.
- Pratiques effectuées :
 - Intégration de tous les items initialement conceptualisés,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés équivoques ou partagées,
 - Retrait un à un des items ayant des communautés supérieures à 0.9 et inférieures à 0.65 au sein d'un même facteur,
 - Réintégration/retrait un à un de tous les items relatifs à une dimension, en fonction, notamment, du pourcentage total de variance expliquée par la structure après rotation.

L'Annexe 80a de l'ACP1 montre une structure à 7 facteurs composites distincts, pour une explication de presque 74 % de la variance totale expliquée (var cumulative = 73.732). L'indice KMO est supérieur à 0.9 (KMO = 0.957) et celui de Bartlett est significatif ($\alpha < 0.001$). Cependant, certains facteurs tels que le facteur 5 et plus particulièrement le facteur 7 ne disposent pas de suffisamment de variables pour autoriser une sélection sereine de ces variables au regard de leurs communautés respectives. Les résultats présentés au sein de l'Annexe 80b

présentent un modèle intermédiaire à 5 facteurs, après épuration ou itérations successives des sélections-retraits. Cette structure à 5 facteurs ne permet pas de procéder à une analyse suffisamment claire pour obtenir un modèle stable. En effet, en cas de retrait d'une des variables d'un des traits-facteurs, la structure bascule en une proposition structurelle à 4 facteurs. Il est donc impossible de conserver une structure factorielle à 5 facteurs sans déséquilibrer le rapport final du nombre de variables agrégées par facteur révélé. De plus, et tel le principe du rasoir d'Ockham, il convient au sein de la démarche de réduction d'expliquer plus et mieux les phénomènes à l'aide d'une structure cohérente la plus limpide et la plus clarifiée possibles, et cela vaut aussi pour le nombre de facteurs-traits au sein d'une analyse factorielle ou en composantes principales. Cette approche ne doit cependant pas faire apparaître d'éléments contradictoires qui pourraient, en parallèle, venir complexifier les interprétations, en référence à la structure à 3 facteurs et 4 variables présentée en amont, et qui présente une variable souvent en relation négative avec ses homologues au sein de sa matrice de corrélation générée. En parallèle, le tracé d'effondrement montre deux aplatissements distincts, l'un en amont du quatrième facteur et l'autre en amont du sixième facteur révélé par l'analyse. Et seul le premier facteur reste clairement supérieur à la valeur absolue de 1. Ce tracé d'effondrement permet de guider l'approche méthodologique, mais reste pour autant à clarifier, notamment au regard de l'ambiguïté exposée par les résultats du facteur 5.

1.5.2 Génération des facteurs au sein de la structure la plus aboutie de l'ACP1-12 sous SPSS

Pour rappel, les critères de paramétrage de l'outil statistique apposé restent identiques à ceux précisés en amont pour les ACP menées sous SPSS. Sur la base du modèle structurel de l'ACP1-12 précédemment établi sous JASP, l'introduction des variables montre un modèle généré sous SPSS capable d'expliquer plus de 81 % de la variance (var cumulative = 81.811) indiquée au sein de l'Annexe 80c. Le KMO est supérieur à 0.8 (KMO = 0.851) et le test de Bartlett est significatif ($\alpha < 0.001$). Les communautés apparaissent élevées et toutes comprises entre $r = 0.802$ et $r = 0.895$, laissant un risque de colinéarités potentielles apparaître et qui reste à surveiller. Le tracé d'effondrement montre une cassure nette et significative entre le quatrième et le cinquième facteur, pour une limite de *valeur propre* supérieure à 1. L'ensemble des corrélations apparaissent significatives au sein de leur matrice ($\alpha < 0.001$), et les KMO de la matrice anti-images sont tous supérieurs ou très proches de 0.8 (KMO = 0.791 et KMO = 0.799 pour les deux KMO les plus faibles indiqués). Même si cette ACP montre une

structure clarifiée, elle indique logiquement des corrélations nulles. Ces dernières seront à réinterroger à la lumière d'une articulation AFE-AFC ou ACP-AFC telle qu'elle reste préconisée par la démarche méthodologique mobilisée et discutée en amont.

1.5.3 Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP1-12 générée sous SPSS

Les indices de l'alpha calculés (Annexe 80d), qu'ils soient rattachés à une dimension du modèle ou à la structure complète de l'échelle proposée par l'ACP2-12 menée sous JASP, indiquent une bonne fidélité du modèle de mesure et de ses dimensions.

1.6 Conclusions relatives à la comparaison entre les AFE et les ACP pratiquées sous SPSS

1.6.1 Conclusions relatives à l'AFE1-12 à 3 variables et 4 facteurs sous SPSS

La seconde configuration factorielle ou modèle structurel le plus abouti proposé par l'AFE2 correspond à une organisation de l'ÉMAR comme présentée en Annexe 80e. Le facteur 4 ayant été proposé sous la limite de valeur propre de 1 par le tracé d'effondrement, c'est une AFE à 3 facteurs et 4 variables qui a été induite par l'analyse menée. Sans reprendre l'ensemble des données d'ajustement, elle montre des communautés plus homogènes et moins fortement enclines à souligner des colinéarités intra-facteurs, mais révèle pour autant un facteur montrant plus de corrélations négatives avec ses homologues au sein de sa matrice de corrélation révélée.

1.6.2 Conclusions relatives à l'ACP1-12 sous SPSS

Le modèle d'ACP présenté par l'Annexe 80f révèle une structure factorielle capable d'expliquer plus de 81 % de la variance totale des distributions sélectionnées. L'absence de valeur d'ajustement du modèle (absence de valeur pour le X^2) est pénalisante, mais les corrélations de ce modèle au sein de sa matrice des corrélations sont toutes significatives ($\alpha < 0.001$). Là encore, l'ensemble des autres indices respectent les préconisations méthodologiques soulignées par les démarches méthodologiques des auteurs mobilisés en

amont. Ces éléments semblent confirmer, pour l'heure, la pertinence de cette structure obtenue initialement sous JASP.

1.7 Conclusion relative à la phase de réduction-purification des données sous la forme conjointe d'AFE et d'ACP sous JASP et SPSS.

Pour l'heure, une seule configuration d'analyse permet de disposer d'un modèle au X^2 indiqué valide, à la *p-value* non significative ($p > 0.05$), et d'un RMSEA indiqué valide, ($RMSEA < 0.08$ ou 0.05). Pourtant, ce modèle ne se retrouve pas révélé par les ACP menées sous JASP et SPSS, qui proposent pour leur part un modèle expliquant une plus grande partie de la variance (plus de 81 % de la variance expliquée). De plus, ce modèle reste améliorable, puisque certaines corrélations restent non significatives au sein de leur matrice et que certains KMO apparaissent légèrement faibles (très légèrement inférieurs à 0.8) au sein de leur matrice anti-images. Malgré ces résultats observés, ce travail permet cependant de disposer maintenant d'éléments qui devraient permettre d'affiner la construction-validation de l'ÉMAR envisagée. Les résultats de ces analyses induisent un modèle structurel de l'ÉMAR composé de 4 traits-facteurs relatifs aux dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle en contexte d'OSP. En conclusion de ces analyses conjointes et comparatives des méthodes et de leurs outils, il convient de retenir à ce stade que :

- Les ACP réalisées sous JASP et SPSS montrent un modèle à 4 facteurs qui vient concurrencer, en termes de pertinence et, notamment, grâce à sa quantité de variance partagée et aux indications de ses matrices, le modèle proposé par l'AFE2 menée sous JASP, pourtant valide au regard de la *p-value* de son X^2 et de son RMSEA. Ce modèle et ses homologues engagent l'étude à poursuivre sa démarche à l'aide d'une structure de l'exercice de contrôle à 4 facteurs d'attentes. Déduite en théorie, puis statistiquement induite via sa confrontation empirique au terrain, elle apparaît au travers de ses analyses réductionnelles potentiellement plus réversible, ou plus en mesure d'exprimer les attitudes d'une population d'apprenants décideurs en contexte d'apprentissage-orientation (meilleur chevauchement observé de l'expression de ces attentes par la nouvelle structure induite).
- La dimension d'efficacité des attentes ou d'attentes d'efficacité (AE composées d'AEP et d'AEC) s'entend selon une approche motivationnelle dichotomique à la fois positive

et négative, en référence aux items-variables sélectionnés par les analyses au regard de leurs communautés.

- Pour la dimension d'AEC des AE, les analyses ont agrégé des facteurs (AEC6 ; AEC3a ; AEP6ae) initialement pensés comme rattachés à des sous-dimensions d'attentes distinctes (AEP pour les AEPae6 versus AEC pour les autres). La sémantique de l'item AEP6ae, pensée à l'origine comme relevant des attentes d'efficacité relatives au soi (ou à l'intention d'être en mesure ou d'avoir la capacité d'adopter un comportement efficace en contexte à venir), se retrouve agrégée à la dimension d'AEC relative à l'efficacité pensée d'un comportement à mener l'individu vers un objectif. L'item *AEPa6e*, (« ...réussir les activités de cette formation ne m'intéresse pas »), pensé et conceptualisé à l'origine comme un jugement appréciatif relié à l'affect qui découle de la capacité du soi à adopter un comportement avec succès (AEP versus AEC), a été rattaché à la sous-dimension d'AEC des AE par l'analyse menée. Il apparaît donc, à l'issue de l'analyse, rattaché à l'expression d'un jugement portant sur l'intérêt (appréciatif ou épistémique) du comportement à adopter (AEC versus AEP).

En conclusion de cette partie de réduction exploratoire des données distribuées consacrée à cette première étape de la phase plus remontante de la démarche de réversibilité méthodologique envisagée par cette étude, les deux modèles présentés en Annexes 89e et 89f s'avèrent soulignés au regard de la scientificité de leurs résultats comme les plus aboutis de cette étape. À ce stade, l'interface SPSS permet de générer 4 facteurs-traits en mesure d'intégrer les données distribuées par la passation. Elles sont intégrées telles des variables et représentent les *facteurs composites*, *traits-facteurs* ou *facteurs-traits* initialement *facteurs latents* non manifestes, composés des distributions ou variables-distribuées issues de la sélection factorielle ou en composantes principales des réponses aux items, au regard de leurs communautés entre elles et avec ces facteurs respectifs générés. Elles correspondent aux dimensions conceptuelles pensées en amont de l'exercice de contrôle et médiées par les analyses factorielles de réduction des données distribuées par la confrontation théorie-terrain de l'ÉMAR. Cette échelle, conceptualisée pour chevaucher au maximum l'expression des dimensions de l'exercice de contrôle par les apprenants de la population-test en contexte d'OSP, apparaît alors comme l'outil scientifique d'une démarche méthodologique en mesure de soutenir la réversibilité théorique visée par la démarche et son objet d'étude.

Sur les bases méthodologiques décrites par le protocole de validation d'échelle d'attitudes du paradigme de Churchill (1979), actualisé par Roussel et Wacheux (2005) et aujourd'hui au sein de cette étude qui vise la construction-validation de l'ÉMAR, il convient maintenant de poursuivre l'analyse par l'articulation proposée d'AFC-AFE (Berger, 2021), de façon à finaliser *stabilité, ouverture et compensation* de la structure initialement pensée puis confrontée empiriquement à un environnement contextuel d'OSP. Cependant, en amont de cette étape, une opération qui consisterait à relever le nombre d'occurrences d'apparition des items au sein des 8 structures éclairées par les analyses factorielles ou en composantes principales réalisées pourrait potentiellement s'avérer révélatrice pour la démarche. En effet, la représentativité des items issue de la sélection analytique des variables au sein des analyses réductionnelles menées pourrait disposer d'une dimension à la fois novatrice et heuristique. Elle serait alors en mesure de guider une pratique plus *sensible* de construction-validation d'une échelle de mesure (Roussel & Wacheux, 2005).

2 Analyse des occurrences des items sélectionnés par les quatre structures AFE et ACP les plus abouties

Les items sélectionnés par les analyses menées précédemment sont présentés selon leurs traits-facteurs respectifs (ou dimension d'attentes) révélés par les analyses exploratoires menées au sein de l'Annexe 81a. Ils apparaissent ensuite classés selon leurs occurrences de révélation au sein de l'Annexe 81b. Ce bilan exploratoire des occurrences des items fait apparaître une sélection d'items plutôt clarifiée et stabilisée pour les trois premières dimensions de l'ÉMAR : AEP, AEC et AUREV (ou AUP). Concernant la dimension AURC ou AUC, l'étendue de la distribution ou la multiplicité d'items sélectionnés, observée, apparaît beaucoup plus importante et souligne des occurrences uniques pour de nombreux items révélés par les analyses menées. Face à ce manque de clarté dans l'identification des items à retenir pour poursuivre l'analyse, et dans l'idée de ne pas écarter des items qui pourraient conserver une communauté importante de variance partagée avec le trait-facteur d'AURC ou AUC au sein d'une nouvelle structure à révéler, il a été décidé que l'ensemble des items de cette dimension restera intégré pour cette étape. Les items à l'occurrence unique, présentés à nouveau ci-dessous, seront donc intégrés, tels ceux retenus pour leurs occurrences multiples au sein de la dimension AURC ou

AUC (voir Annexe 81c pour la présentation de ces derniers), à la nouvelle analyse exploratoire menée ci-après.

- 1 x AUR10e Je puisse m'épanouir professionnellement
- 1 x AUR4h J'évolue plus facilement dans ma carrière professionnelle
- 1 x AUR2h Je me sente plus heureux
- 1 x AUR9e Je me sente plus compétent professionnellement
- 1 x AUR1h Cela m'apporte du plaisir
- 1x AUR11e Je puisse m'épanouir dans la vie grâce à mon travail

2.1 Critères de sélection de l'ACP2-12 pour la structure la plus aboutie sous SPSS

Menée de manière exploratoire à la fois au travers d'une AFE et d'une ACP, apposées toutes les deux à cette nouvelle sélection d'items potentiellement heuristique, c'est l'analyse en composantes principales ou ACP menée sous SPSS qui a révélé le modèle structurel le plus stable. L'Annexe 82a expose une structure d'ÉMAR qui, analysée de manière confirmatoire, présente un modèle qui dispose d'une capacité d'explication de plus de 78 % de la variance des données sélectionnées distribuées (var cumulative = 78.545). Son KMO est supérieur à 0.8 (KMO = 0.848) et le test de Bartlett est significatif ($p < 0.001$). Là encore, l'ACP sous SPSS ne présente pas le résultat de X^2 d'ajustement du modèle (spécificité de l'interface SPSS en fonction des paramétrages de l'outil). La matrice des corrélations exposée (Annexe 82a) montre des résultats significatifs (sauf pour 2 corrélations intervariables) et la matrice anti-images montre soit des KMO supérieurs à 0.8, soit tous très proches de cette limite. Le déterminant de la matrice des corrélations est compris entre 0 et 1, et proche de zéro. L'ensemble de ces données montre une structure plus claire d'expression des dimensions d'attentes. Le tracé d'effondrement permet cette fois de clarifier le positionnement de la structure à 4 facteurs par l'indication de la *valeur propre* du quatrième facteur supérieure à 1, où l'effondrement apparaît marqué entre le facteur 4 et le facteur 5 au sein de son tracé.

2.2 Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP2-12 sous SPSS

Les résultats des indices de l'alpha calculés (Annexe 82b), qu'ils soient rattachés à une dimension du modèle ou à la structure complète de l'échelle proposée par l'ACP2 menée sous

SPSS, indiquent une bonne fidélité du modèle de mesure et de ses dimensions. Le nombre pertinent de facteurs identifiés par une ACP réalisée sous SPSS, sur les traces des modèles issus des analyses factorielles menées sous JASP, reste un modèle structurel à 4 facteurs. Elle illustre, comme la précédente ACP menée sous JASP, ces phases plus qualitatives ou plus intuitives décrites par la méthode réflexive de recherche d'approche quantitative mobilisée (Roussel & Wacheux, 2005), visant, elle aussi, au travers de cette phase plus inductive de la méthode, une structure clarifiée et une purification de l'instrument, en amont de l'articulation envisagée par la méthode d'une AFC à venir.

2.3 Conclusions relatives à l'ACP2-12 sous SPSS

Concernant cette ACP réalisée sous SPSS, son modèle révèle une structure factorielle en mesure d'expliquer plus de 78 % de la variance totale des distributions sélectionnées. Cette structure se compose de 4 facteurs-traités relatifs aux attentes qui agrègent 3 variables par facteur composite, soit 12 items au total. Là encore, l'absence de l'indice principal d'ajustement reste pénalisante, même si l'ensemble des indices d'ajustement proposés apparaissent pertinents et valident ce modèle. L'ÉMAR issue de l'ACP2-12 menée sous SPSS est présentée en Annexe 82c. À la lumière de ce décompte exploratoire novateur et au regard de la démarche méthodologique d'ancrage choisie, ainsi que des préconisations méthodologiques plus classiques mobilisées et discutées en amont, les analyses factorielles confirmatoires opérées par la suite sont intégratives de ces différentes échelles éclairées par cette première étape exploratoire de la méthode (AFE1 et ACP1 menées sous JASP et sous SPSS, ainsi qu'ACP2 menée sous SPSS à partir de l'occurrence des items). Tour à tour, les articulations AFE-AFC ou ACP-AFC préconisées par la méthode mobiliseront donc à la fois l'échelle révélée par l'ACP2-12, apposée à une sélection plus novatrice d'items retenus pour leurs occurrences d'apparition au sein d'analyses précédentes, ainsi que les AFE et ACP plus classiques menées et retenues plus en amont au fil de cette partie d'analyses exploratoires de l'étude. Sur les traces des préconisations énoncées par les auteurs mobilisés et les actualisations propositionnelles explicitées du protocole et de la méthode, les analyses factorielles confirmatoires articuleront donc, de manière intégrative, les structures révélées suivantes :

- L'AFE1-12 validée sous JASP,
- L'ACP1-12 validée à la fois sous JASP et sous SPSS,
- L'ACP2-12 validée à la suite des occurrences d'apparition des items au sein des 4 structures exploratoires les plus abouties établies sous JASP et SPSS.

3 L'Articulation AFC-AFE ou AFC-ACP de la méthode : des AFC intégrantes des AFE-ACP

L'ensemble des AFC réalisées ci-après se réfèrent aux préconisations discutées plus en amont dans le cadre de la partie méthodo-réflexive de la phase confirmatoire (différents indices d'ajustements décrits et explicités). De la même manière que pour les AFE précédemment réalisées, leur présentation sera complétée, lorsque cela s'avérera nécessaire, par des indications issues des dernières préconisations énoncées notamment par Guyon (2016a) et relatives à la réalisation des AFC (EFA en anglais) et MES (SEM en anglais) sous JASP. Comme argumenté au sein de la partie méthodo-réflexive et selon les préconisations de Berger (2021), ces AFC seront réalisées à partir de la population-cible de cette recherche : les apprenants de la voie professionnelle des lycées agricoles enquêtés. L'Annexe 83 rappelle les données descriptives de cet échantillon cœur de cible de l'étude. Concernant le paramétrage de l'outil statistique confirmatoire, il convient de choisir des combinaisons d'extraction/rotation qui permettent d'obtenir des indications relatives aux différents X^2 et indices d'ajustements des modèles, tout en respectant les préconisations discutées en amont pour ce type d'analyse (Emulation : *EQS* ; Estimation : *Auto* ; Méthod : *Standard* ; Standardisation : *None*). Enfin, la pratique du gain de X^2 observé entre deux modèles devrait permettre d'arrêter les choix de sélection de l'ÉMAR la plus aboutie.

3.1 AFC1-12 ou Analyse Factorielle Confirmatoire intégrative des AFE réalisées sous JASP et SPSS

L'indice principal ou X^2 de cette AFC1-12 intégrative de l'AFE2-12 menée sous JASP et retenue précédemment est présenté au sein de l'Annexe 84. Il souligne un modèle structurel plutôt faible ou insatisfaisant. Même si des caractéristiques telles que son X^2/df indiqué inférieur à 3 ou son RMSEA inférieur à 0.05 pourraient permettre de l'exploiter, la valeur p (ou *p-value*) de son X^2 qui apparaît inférieure à 0.05 rend discutable sa sélection. Il convient de relever que la limite supérieure de l'intervalle de confiance de son RMSEA reste inférieure à 0.05, ce qui tend à souligner tout de même une certaine robustesse du modèle structurel révélé par cette première analyse confirmatoire apposée aux données.

3.2 AFC2-12 ou Analyse Factorielle Confirmatoire intégrative des ACP réalisées sous JASP et sous SPSS

Les résultats du modèle révélé (Annexe 85) montrent que les indices Fit sont tous supérieurs à 0.9 et le PNFI reste supérieur à 0.7 comme le demandent les préconisations mobilisées en amont. Le RMSEA est inférieur à 0.05, même pour la limite supérieure de son intervalle de confiance. Deux R^2 apparaissent inférieurs à 0.6, mais restent cependant supérieurs à 0.5 et tous les autres R^2 sont supérieurs à 0.6. Le *Factor loadings* montre que tous les poids des facteurs sont significatifs, même si au sein du *Factor covariances*, la covariance entre les facteurs 2 et 4 apparaît légèrement plus faible (Estimate = 0.193). On retrouve la conséquence de cette covariance faible sur le *Model-plot* exposé (Annexe 86), puisque les facteurs 4 et 2 apparaissent, certes, en relation, mais de façon plus faible ($r = 0.19$). Enfin, l'ensemble des corrélations montre des relations corrélatives plus fortes entre les variables et leurs facteurs composites qu'entre les facteurs eux-mêmes, comme le demandent les préconisations énoncées et discutées précédemment.

3.3 AFC3-12 et AFC 4-12 ou Analyses Factorielles Confirmatoires établies à partir de l'ACP2-12

3.3.1 L'AFC3-12 apposée à la sélection d'items

L'Annexe 86 présente la structure de l'AFC3-12 apposée à la sélection des items identifiés en amont selon leurs occurrences respectives au sein des analyses exploratoires établies précédemment. Cette structure représente la structure la plus aboutie en termes d'indices de validité du modèle, à partir des résultats obtenus par la suite des retraits successifs d'items et des rotations statistiques itératives préconisés par le protocole et opérés par l'analyse. Les indices Fit obtenus sont tous supérieurs à 0.9, le PNFI est supérieur à 0.7 et le RMSEA du modèle est inférieur à 0.05, même pour la limite la plus élevée de son intervalle de confiance. Trois valeurs de R^2 apparaissent inférieures à 0.6, mais restent cependant supérieures à 0.5. Tous les autres R^2 sont supérieurs à 0.65. Le *Factor loadings* montre que tous les poids des facteurs sont significatifs, même si au sein du *Factor covariances*, la covariance entre les facteurs 2 (AEC) et 4 (AURP ou AUP) apparaît plus faible (Estimate = 0.190). On retrouve la conséquence de cette covariance faible sur le *Model-plot* de l'Annexe 86, puisque les facteurs 4 et 2 apparaissent, certes, en relation, mais de façon plus faible ($r = 0.19$). L'ensemble des

corrélations montre bien des relations corrélatives plus fortes entre les variables et leur facteur composite qu'entre les facteurs eux-mêmes, comme le demandent les préconisations énoncées et discutées en amont. L'AFC3-12 révèle finalement une structure identique à l'ACP1-12 établie sous SPSS, pourtant non retenue initialement au regard des critères de l'analyse exploratoire (principe de la covariance prise en compte par l'AFE, versus l'ACP).

3.3.2 L'AFC4-12 établie à partir de l'ACP2-12 apposée à la sélection d'items

Les résultats exposés au sein de l'Annexe 87 montrent des indices Fit supérieurs à 0.9 (voire 1), un PNFI supérieur à 0.7 et une valeur de RMSEA inférieure à 0.05 (RMSEA = 0). Son intervalle de confiance montre des valeurs limites (inférieure et supérieure) identiques. Une seule valeur de R^2 apparaît inférieure à 0.6, mais reste cependant supérieure à 0.5. Tous les autres R^2 apparaissent supérieurs à 0.63. Le *Factor loadings* montre que tous les poids des facteurs sont significatifs, même si au sein du *Factor covariances* la covariance entre les facteurs 2 (AEC) et 4 (AURP, ou AUP) apparaît plus faible (*Estimate* = 0.166). On retrouve la conséquence de cette covariance faible au sein du *Model-plot* exposé ci-dessus, puisque les facteurs 4 et 2 apparaissent, certes, en relation, mais de façon plus faible ($r = 0.17$). Sinon, l'ensemble des corrélations montre bien des corrélations plus fortes entre les variables et leur facteur composite qu'entre les facteurs eux-mêmes, comme le demandent les préconisations énoncées et discutées en amont.

3.4 Conclusion relative au gain de X^2 des modèles structurels proposés par les AFC intégratives des ACP et AFE

L'Annexe 88a rappelle à la fois les scores de X^2 , df et p-value obtenus pour les différents modèles structurels élaborés par les AFC 1 à 4, ainsi que leurs ÉMAR propositionnelles correspondantes. La valeur du gain de X^2 entre le premier et le dernier modèle tous deux révélés par les AFC apposées est de : 37.439. L'annexe 88b présente le calcul détaillé du gain total de X^2 entre les modèles.

3.5 Conclusion à propos les AFC intégratives des AFE-ACP réalisées sous JASP et sous SPSS

À l'issue de ces quatre analyses confirmatoires et intégratives de réduction des données réalisées, deux modèles structurels validés par leurs résultats proposent des structures stables et en mesure de répondre aux attentes de cette étude. Le choix à opérer à ce stade exemplifie encore une fois ces phases plus *sensibles* évoquées par Roussel et Wacheux (2005) à propos de la démarche quantitative de recherche. Pour rappel, l'AFC4-12 propose à l'étude de retenir l'ÉMAR -12 présentée par l'Annexe 88c. Pour autant, même si les premières valeurs de stabilité du modèle proposées par cette ACP4-12 permettent d'envisager de retenir cette structure d'ÉMAR (relativement à ses valeurs de X^2 et sa *p-value*, RMSEA, ou encore ses scores de R^2), une faiblesse s'exprime au sein de ses covariances et elles pourraient apparaître en mesure d'affaiblir l'homogénéité de ce modèle obtenu. L'ACP3-12 montre en effet une covariance entre les facteurs 2 (AEC) et 4 (AUP) qui reste acceptable relativement à la valeur de la *p-value* qu'elle exprime (*p-value* < 0.05), cependant rejetable au regard d'une valeur de *p-value* plus stricte (*p-value* < 0.001). La valeur de cette covariance apparaît en conséquence plus faible au sein du *parcelling model*, ou *model plot*, qui indique une corrélation $r = 0.17$ pour l'ACP4-12, contre $r = 0.19$ pour l'ACP3-12 entre ces mêmes facteurs.

La structure suivante révélée par l'ACP3-12 menée expose donc l'Échelle de Mesure des Attentes de Résultat, ou ÉMAR-12 de dimension égocentrée, retenue finalement à l'issue des analyses menées. Elle l'est pour sa capacité globale et homogène de retranscription des AR de l'exercice de contrôle en contexte d'OSP de la population interrogée, et sur les bases des résultats obtenus qui viennent soutenir le propos interprétatif qui lui est rattaché. Ancrée aux préconisations méthodologiques mobilisées et discutées et issue des réductions statistiques opérées au sein d'un cadre méthodo-réflexif actualisé, elle apparaît comme la structure la plus à même de chevaucher l'expression de ce jugement vicariant orientant d'exploitation du potentiel de soi, au travers de celle d'un contexte d'orientation à venir, et établie à partir de ceux, proches, vécus et conscientisés, présents ou passés. Ce modèle, issu d'une confrontation contextuelle de sa théorie déductive à son terrain empirique d'étude, voit la scientificité de ses résultats légitimés par la maïeutique de la réflexivité portée sur la méthode. Il propose un outil de mesure à la structure stable, ouverte et en compensation, telle la structure de son objet de recherche qui apparaît elle aussi la plus à même d'exprimer cette réversibilité méthodologique à laquelle cette démarche de recherche souscrit. La retranscription scientifique des attributs de

l'exercice de contrôle motivationnel exprimé par une population d'apprenants-décideurs en contexte d'apprentissage-orientation dispose aujourd'hui d'une première version d'ÉMAR (ÉMAR-12), présentée par l'Annexe 88c.

Au prisme (empirique) de l'OSP en contexte, l'approche (théorique) de la TSC dispose aujourd'hui d'une ÉMAR-12 en mesure de retranscrire les deux dimensions égocentrées des attentes d'efficacité et de résultat de l'exercice de contrôle originel de la TSC, mobilisées par la TSCOSP pour relire les processus de construction des choix d'OSP. Ces deux dimensions d'attentes, d'efficacité et de résultat, disposent au sein de cet outil de mesure de deux sous-dimensions distinctes (cognitive issue des jugements épistémiques et affective issue des jugements appréciatifs), qui s'avèrent empiriquement réunies selon une structure distincte de celle envisagée par l'approche déductive théorique première de l'étude. Les AE disposent en effet de dimensions d'AEP et d'AEC distinctes, qui sont composées d'attributs à la fois cognitifs issus des jugements épistémiques, et affectifs issus des jugements appréciatifs, tous deux portés sur le soi et ses comportements. Les AU disposent de dimensions d'AUP et d'AUC distinctes, qui sont composées d'attributs à la fois cognitifs issus des jugements épistémiques, et affectifs issus des jugements appréciatifs, tous deux indiqués portés sur les utilités des résultats issus des performances ou des objectifs jugés atteints par le soi. Il est alors possible de référencer ces variables identifiées par l'étude à des attitudes, soit de sous-dimension plus hédonique, ou plus utilitariste, soit de dimension plus eudémonique, ou plus développementale ou de croissance. Cependant, la confrontation au contexte d'apprentissage-OSP de la conceptualisation première ne laisse pas de place à l'identification de dimensions propres, clairement identifiées et distinctes de ces deux types de dimensions d'attitudes, tels les attributs identifiés des concepts élaborés initialement. La structure de l'Annexe 88d présente donc l'ÉMAR-12 pour sa dimension égocentrée, en mesure de retranscrire les dimensions de l'exercice de contrôle motivationnel de la TSC exprimé par une population d'apprenants du secondaire des lycées agricoles qui évoluent dans un contexte d'OSP, orientée vers les STS. Le paradigme de l'approche qualitative de la clinique du conseil de la psychologie de l'OSP, qui mobilise à l'origine la TSC et ses AR, dispose aujourd'hui de son penchant quantitatif au travers de l'Échelle de Mesure des Attentes de Résultat composée de 12 items, ou ÉMAR-12, pour sa dimension motivationnelle égocentrée. Les dimensions et attributs de l'ÉMAR-12 sont présentés de manière récapitulative au sein de l'Annexe 88e. L'ÉMAR-12 d'évaluation des dimensions égocentrées de l'exercice de contrôle de l'OSP, par suite de sa conceptualisation déductive théorique propositionnelle, de sa confrontation empirique à une population

d'apprenants en contexte d'OSP et de son analyse inductive opérée, se présente comme indiqué, finalement, au sein de l'Annexe 88f (échelles et codifications).

4 Étude exploratoire de l'influence des dimensions des AR sur les choix d'OSP

4.1 La génération des traits-facteurs tels des variables synthétiques ou input du processus décisionnel de l'OSP

L'analyse suivante présente les résultats de la génération, la création et l'incrémentation des facteurs latents puis composites ou traits, synthétisés et identifiés en tant que variables propres. La dernière version de JASP 2022 (V16.1) ne mettant pas encore à disposition cette fonction, l'analyse s'avère réalisée sous SPSS. Pour la partie analytique, la dénomination utilisée de ces variables synthèses par l'interface et reprise au sein des documents annexés apparaît comme suit :

- AFC2AEP pour les AEP
- AFC2AEC pour les AEC
- AFC2AURP pour les AUP
- AFC2AURC pour les AUC

Concernant les paramétrages de cette génération sous SPSS, toujours guidés par les préconisations mobilisées et discutées en amont au sein de la partie méthodo-réflexive d'étude, l'extraction a été réalisée selon deux méthodes distinctes : *Maximum Likelihood* et *Principal axe factoring*, ainsi que par une rotation *Promax*, la rotation *Oblimin* ne permettant pas d'obtenir une factorisation optimale et clarifiée. La rotation *Promax* reste oblique et l'extraction *Principal axe factoring* permet de se prémunir de l'éloignement des données de la normalité, comme discuté en amont. Cette sélection permet aussi d'obtenir une valeur de X^2 indiquée par l'analyse, afin de présenter une évaluation qui répond, en termes de significativité, à un niveau attendu suffisant de robustesse du modèle. La méthode *Principal axe factoring* ne sera présentée que lorsque cette dernière laisse apparaître des divergences avec son homologue (Annexes 89a et 89b). L'échantillon choisi pour mener à bien cette dernière partie d'analyse est ouvert à l'ensemble de la population-test initiale, composée des filières professionnelles et technologiques de l'enseignement agricole. Sur les 335 sujets enquêtés, l'outil statistique de la

régression logistique sous SPSS retient 319 individus dont les expressions sont considérées comme *valables* pour intégrer la régression. De manière à répondre à la deuxième hypothèse de recherche posée, et à celles opérationnelles qui en découlent, l'objectif de cette analyse reste celui de vérifier si les corrélations interfacteurs s'avèrent significatives. En cas de significativité, elles viendront justifier, en quelque sorte, *a posteriori*, et à l'image des communautés révélées jusqu'alors au moyen des réductions opérées, l'emploi préconisé des AFE au détriment des ACP (et ce malgré la sérendipité observée d'une révélation exploratoire reprise par une confirmatoire au sein de cette étude, et opérée initialement à partir d'une ACP). Cela devrait permettre aussi de venir corroborer les éléments théoriques mobilisés et repris lors de la conceptualisation première d'étude : l'existence d'influences entre les dimensions d'attentes (Bandura et al., 2009), qui restent, pour le cadre choisi d'une approche quantitative de la TSCOSP mobilisée, encore à ce stade à investiguer.

Les corrélations interfacteurs présentées par l'Annexe 89a apparaissent significatives. Les dimensions des AR s'interinfluencent au sein du processus étudié, comme le prônaient la TSCOSP et son modèle appliqué aux choix à propos des concepts premiers d'attentes d'efficacité et de résultat (Bandura et al., 2009). Les résultats obtenus confirment, *a posteriori*, que la pratique d'une AFE s'imposait relativement celle d'une ACP, même si cette dernière autorise, comme les théories mobilisées le soulignent et comme explicité lors de cette étude, une clarification des résultats statistiques exposés par l'analyse.

4.2 Modélisation des effets ou dynamiques motivationnelles des dimensions d'attentes sur les choix d'OSP

Pour rappel, l'hypothèse de recherche secondaire et ses hypothèses opérationnelles s'énoncent comme suit : **H0-2** : « *pas d'effet-pas de différence* », *entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle et les choix d'OSP, et entre elles* ; **H0-21** : « *pas d'effet* » *entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle et les choix d'OSP* ; **H0-22** : « *pas d'effet-pas de différence* » *entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle*. Au regard des résultats exposés au sein du point 4.1 précédent, l'hypothèse opérationnelle secondaire H022 peut être rejetée, puisque des effets d'influences interdimensions d'attentes sont confirmés par les scores des corrélations interfacteurs de l'analyse menée sous SPSS. La poursuite de cette partie, plus exploratoire, mobilise une régression logistique binaire, au regard de la qualité nominale de la variable dépendante définie : le choix binaire entre l'insertion

professionnelle et la poursuite d'études en STS de la population d'apprenants-décideurs en contexte d'apprentissage-orientation. L'Annexe 89b expose les résultats de cette régression logistique menée sous SPSS. Ils permettent de conclure de manière exploratoire, à propos des influences interrogées par la deuxième hypothèse opérationnelle secondaire posée par l'étude, et qui s'intéresse aux effets postulés des AR sur les choix d'OSP, pour le contexte et le temps, tous deux donnés de l'étude. À partir des données intégrées et après régression, l'analyse propose une amélioration du modèle en indiquant un pourcentage amélioré de prévision des choix (84.3 % au lieu de 79.3 % pour le modèle initial). Toutes les variables qui intègrent l'équation sont significatives et laissent apparaître des scores de significativité tous inférieurs à $p < 0.05$. Seule la dimension-facteur des AURC (ou AUC) indique une valeur de significativité légèrement plus élevée ou proche de 0.05 ($p = 0.03$). Le poids de la dimension des AEP reste prépondérant, avec une participation à hauteur de presque 40 % des effets mesurés d'influence sur les choix d'OSP (Wald = 39.359). Cependant, si l'ensemble des autres dimensions de l'exercice de contrôle qui apparaissent en mesure d'influencer les choix d'OSP sont sommés, ce score souligne que presque 30 % des effets mesurés d'influence des attentes sur les choix d'OSP proviennent des dimensions d'Attentes d'Efficacité relatives au Comportement (AEC) et des Attentes d'Utilité (AUC et AUP) : $\text{Wald AEC} + \text{Wald AUC} + \text{Wald AUP} = 29.761 \%$. L'analyse menée montre que les Attentes d'Efficacité (AE) sont responsables de plus de la moitié des effets des attentes motivationnelles sur les comportements d'expression des choix d'OSP : $\text{Wald AEP} + \text{Wald AEC} = 51.833 \%$. Parmi ces derniers, les effets des AE, estimés à presque 12 % des effets révélés (Wald AEC = 11.874 %), proviennent des Attentes d'Efficacité reliées au comportement. Concernant le poids des AU, ou Attentes d'Utilité, elles représentent presque un cinquième des effets d'influence des attentes sur les choix d'OSP : $\text{Wald AUC} + \text{Wald AUP} = 17.887 \%$. Parmi ces effets d'influence des attentes sur les choix d'OSP, un peu plus de 13 % proviennent des Attentes d'Utilité Personnelle (AUP).

Les Attentes d'Efficacité (AE) impactent donc majoritairement la construction des choix d'OSP selon les résultats obtenus, mais les Attentes d'Utilité du Résultat (AU ou AUR) ne sont pas à minimiser pour autant pour qui souhaite expliciter plus et comprendre mieux les processus motivationnels transitionnels des sois en contexte d'orientation scolaire et professionnelle. De la même manière, les Attentes d'Efficacité Personnelle (AEP), en tant que composantes projetées sur un contexte à venir du jugement vicariant motivationnel d'orientation de soi (équivalentes du SEP mais projetées et envisagées au sein de la pensée inférentielle pour cette étude) impactent majoritairement la construction des choix d'OSP.

Cependant, les Attentes d'Efficacité du comportement (AEC ou efficacité des moyens ou de la méthode selon François, 2005), les Attentes d'Utilité du Résultat Personnellement Évaluées (AUREV, AUR ou AUP) et celles de l'Utilité du Résultat d'un Comportement (AUC) qui atteignent l'objectif ou la performance ne sont pas à minimiser non plus, si l'on souhaite approcher les processus de la construction décisionnelle d'orientation de cette population d'apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation au sein des lycées agricoles. Le poids de l'influence ou de l'impact des effets de ces dimensions d'attentes sur les processus de construction des choix d'OSP et donc, les choix d'OSP eux-mêmes, ne sont pas négligeables. Il ne devrait, en tout cas à la lumière de ces résultats exploratoires et comme le sous-tendent les recherches qualitatives du domaine de l'OSP, plus être négligé, dorénavant, par les approches qui mobilisent les concepts de la TSC pour leurs dimensions d'influences motivationnelles sur les comportements observés en contexte. Et ces résultats permettent aujourd'hui de s'inscrire dans le sillon, notamment, des travaux de François (2005), afin de questionner cette unidimensionnalité du SEP et de son auto-efficacité encore trop souvent mobilisés au profit d'une approche intégrative des phénomènes orientants et plus largement motivationnels, que le construit d'AR, ses dimensions et son approche différentielle autorisent en contextes, scolaire, professionnel et plus largement social, de vie.

Conclusion, discussion, implications et ouverture

Quatre perspectives guident ce temps d'échange asynchrone sur le travail de recherche mené dans le cadre de cette étude doctorale. En premier lieu, le rejet des hypothèses opérationnelles et de recherche permet à cette étude de répondre à sa problématique de recherche ou scientifique initialement posée. La deuxième perspective propose de revenir tout d'abord sur les contraintes (ou écueils) rencontrées par les phases ou étapes plus déductives dédiées au raisonnement de la théorie et de la méthode. Ensuite, elle envisage les contraintes relatives aux phases ou étapes plus inductives de l'opérationnalisation et de la réduction qui autorisent la construction de l'ÉMAR. Enfin, c'est sur celles de la régression qui soulignent les effets des AR sur les choix d'OSP qu'elle se penche. Dans un troisième temps, c'est en direction des implications potentielles que les résultats obtenus pourraient laisser entrevoir pour le champ de la recherche en OSP, comme pour celui, plus large, de l'étude des conduites motivées humaines, que le propos se tourne. Sur le modèle de l'intrication de la recherche et de la pratique en OSP qui caractérise ce champ d'étude, ces perspectives implicatives sont envisagées tout autant pour leur dimension scientifique qui sous-tend la production de résultats et l'avancée des connaissances, que pour les perspectives plus pratique (ou psychopédagogique) d'un accompagnement de terrain qui se doit de s'adapter en permanence aux cadres qui le régissent et aux populations qu'il rencontre. Enfin, ce regard critique porté sur le travail entrepris amène cette étude à envisager la nécessité de répondre à une problématique de plus grande ampleur, telle une ouverture envisagée pour ce travail doctoral. En s'ancrant à l'approche quantitative de la méthode, cette dernière touche l'essence de la mesure des attitudes en sciences humaines. Et cette pratique, qui reste au cœur de toute démarche quantitative adoptée en sciences humaines et de l'éducation, apparaît par conséquent centrale pour l'étude doctorale présentée aujourd'hui, ainsi que pour la démarche de recherche plus large au sein de laquelle elle s'inscrit.

1 Conclusion relative aux hypothèses opérationnelles et de recherche, et de l'étude doctorale

En conclusion, et en s'appuyant sur les étapes de la présentation analytique des résultats explicités au sein de la partie précédente, il est possible d'avancer, comme précisé ci-après, que les hypothèses opérationnelles et de recherche peuvent être rejetées.

Pour l'hypothèse H0-1 de recherche de cette étude : *l'ÉMAR ne permet pas de chevaucher-retranscrire les attentes de résultat-contrôle des apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation de façon fidèle et valide*, le **rejet de H0-1** s'énonce ainsi : *L'ÉMAR permet de chevaucher-retranscrire les attentes de résultat-contrôle des apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation de façon fidèle et valide.*

- Pour son hypothèse H0-1.1 opérationnelle : *les attentes de résultat-contrôle d'une population en contexte d'OSP ne s'expriment pas au travers de la structure conceptuelle envisagée de l'exercice de contrôle de l'OSP (dimensions d'attentes opérationnalisées au travers de l'ÉMAR)*, le **rejet partiel de H0-1.1** s'énonce ainsi : *les attentes de résultat-contrôle d'une population en contexte d'OSP s'expriment au travers d'une structure conceptuelle proche de celle envisagée de l'exercice de contrôle de l'OSP (4 facteurs-traités révélés versus 6 facteurs latents initialement déduits).*
- Pour son hypothèse H0-1.2 opérationnelle : *l'ÉMAR ne dispose pas d'une structure factorielle suffisamment valide et fidèle pour chevaucher et révéler les attentes de résultat-contrôle d'une population en contexte d'OSP*, le **rejet de H0-1.2** s'énonce ainsi : *l'ÉMAR dispose d'une structure factorielle suffisamment valide et fidèle pour chevaucher et révéler les attentes de résultat-contrôle de l'OSP d'une population en contexte d'OSP.*

Cette première partie d'étude consacrée à la construction-validation de l'ÉMAR demande, à l'avenir, de poursuivre les travaux de recherche qui visent un objectif de validation externe de ses dimensions. L'EMFA-24 (Fenouillet et al., 2015) semble à ce titre un outil en mesure de disposer de dimensions qui pourraient permettre de répondre à cet objectif. Cette démarche, discutée plus en aval au sein de cette conclusion, demande cependant l'intégration à une ÉMAR complétée à venir, des dimensions hétérodéterminées de l'exercice de contrôle de l'OSP, conceptualisées au sein de l'ancrage théorique premier de cette étude.

Pour l'hypothèse H0-2 de recherche de cette étude : *l'ÉMAR ne permet pas de montrer que les attentes de résultat-contrôle exprimées par les apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation et évaluées par l'ÉMAR, influencent la construction des choix d'OSP de cette population*, le **rejet de H0-2** s'énonce ainsi : *l'ÉMAR permet de montrer*

que les attentes de résultat-contrôle exprimées par les apprenants des lycées agricoles en contexte d'apprentissage-orientation et évaluées par l'ÉMAR influencent la construction des choix d'OSP de cette population.

- Pour son hypothèse H0-2.1 opérationnelle : « pas d'effet » entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle de l'OSP évaluées par l'ÉMAR et les choix d'OSP indiqués par la population en contexte, le **rejet de H0-2.1** s'énonce ainsi : *des effets (r) sont relevés entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle de l'OSP évaluées par l'ÉMAR et les choix d'OSP indiqués par la population en contexte.*
- Pour son hypothèse H0-2.2 opérationnelle : « pas d'effet-pas de différence » entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle, le **rejet de H0-2.2** s'énonce ainsi : *des effets (r) et des différences (t) sont relevés entre les dimensions d'attentes de l'exercice de contrôle de l'OSP.*

La deuxième partie d'étude analytique consacrée aux effets d'influence des dimensions motivationnelles des attentes sur les choix d'OSP demande, à l'avenir, d'envisager une réitération de sa démarche de recherche afin de conforter les résultats obtenus, qui restent encore exploratoires à ce stade. Comme discuté en aval au sein de cette conclusion, il convient de venir renforcer leur scientificité au moyen de leur vérifiabilité envisagée au sein de cette étude. C'est au travers d'une confrontation itérative de la théorie à ses terrains d'étude, à ses environnements et contextes diversifiés, que cette perspective majorante de la réversibilité de l'objet d'étude et de sa construction, au moyen la réversibilité de sa méthode et de ses outils, reste envisagée. Qu'ils soient scolaires, professionnels ou plus largement sociaux, qu'ils déterminent l'apprentissage, l'orientation ou encore plus largement l'adaptation-développement de soi, ces environnements ou contextes des communautés apprenantes s'avèrent finalement disposer de caractéristiques identiques ou proches.

Pour rappel, la problématique scientifique ou de recherche de cette étude doctorale questionne la caractérisation et le poids des influences des dimensions autodéterminées du construit d'attentes de résultat sur les processus de construction des choix d'OSP. À l'issue de sa démarche d'ancrage théorique et méthodologique, et à l'aune de ses résultats et de leur analyse, cette étude s'avère maintenant en mesure de répondre à sa question scientifique première, à l'origine de sa démarche de recherche : *Dans quelle mesure les dimensions autodéterminées du construit d'AR exercent-elles leurs influences sur les choix d'orientation*

exprimés par les apprenants en contexte d'OSP et entre elles ? En réponse à cette problématique scientifique ou de recherche posée par cette étude, il est donc possible d'avancer, maintenant, que : ***le poids des effets des dimensions autodéterminées des attentes de résultat (ou d'efficacité et d'utilité) sur les choix d'OSP des apprenants qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation s'avère non négligeable.*** En effet, il est permis, à ce stade, de conclure que ces dimensions et leurs attributs influencent les processus décisionnels de l'OSP et participent à la construction des choix d'orientation. À la lumière de ces résultats premiers issus d'une démarche quantitative d'approche des attentes de résultats, et sur les traces des recherches plus qualitatives de la psychologie du conseil en OSP, ces dimensions ne peuvent être négligées par le dorénavant des approches qui s'intéressent aux influences participant à la détermination des comportements décisionnels d'orientation des contextes éducatifs, scolaires et professionnels.

Pour la recherche en sciences de l'éducation, ces résultats encouragent la poursuite d'un questionnement heuristique au sujet d'un SEP unidimensionnel trop souvent mobilisé pour appréhender les processus motivationnels de ces contextes socioscolaires, et plus largement socioprofessionnels de vie des apprenants, au profit de la mobilisation du concept d'AR, de ses dimensions et de leurs influences. L'évaluation des dimensions d'un exercice de contrôle plus large, issu du paradigme motivationnel de la TSC mobilisée, demande en effet un prisme d'étude nouveau, en mesure d'intégrer les attentes de résultat et leurs dimensions qui influencent les comportements d'orientation observés des individus. Car si les attentes relatives à l'efficacité (du soi et de ses comportements) influencent majoritairement la construction des choix d'OSP au regard des résultats obtenus, les attentes d'utilité du résultat (ou conséquences de la performance atteinte) ne sont pas à minimiser pour autant, pour qui souhaite expliciter plus et comprendre mieux les processus motivationnels de l'OSP. De la même manière, les attentes d'efficacité du comportement (ou l'efficacité des moyens ou de la méthode, employés en contexte), comme les attentes d'utilité personnelle et d'utilité du comportement (ou les conséquences de l'atteinte d'une performance ou d'un objectif), ne sont pas à minimiser, non plus, pour qui souhaite approcher les processus de construction décisionnels d'orientation d'une population d'apprenants-décideurs qui évoluent en contexte d'apprentissage-orientation, éducatif, scolaire et professionnel. Envisagé à la fois pour sa dimension relative à l'efficacité attendue de soi et de son comportement en contexte, le concept d'attentes de résultat l'est aussi pour sa dimension intégrative des résultats attendus, que ce soit par, ou pour autrui (les facteurs cognitifs interindividuels intégrés et médiatisés, ou les influences des contextes sociaux proches

sur les processus), comme par, ou pour soi (les facteurs cognitifs intra-individuels aux effets motivationnels). Mobilisées par cette étude au travers de leur relecture et de leur discussion, les dimensions de ce concept issu de l'approche de la TSC appliquée à l'analyse des processus de construction des Choix d'OSP (ou TSCCOSP), permettent à ce travail de proposer une synthèse déductive d'une conceptualisation innovante de l'exercice de contrôle originel de la TSC. Confrontée à un contexte d'apprentissage-orientation au travers d'une démarche de recherche quantitative en SEFO, au moyen d'un protocole scientifique discuté de construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes, l'EMAR-12 validée permet de proposer une complétude conceptuelle soutenue et induite par la démarche méthodologique mobilisée. Apparaissent alors confirmés, un exercice de contrôle de l'OSP, agentique et motivationnel, ainsi que le jugement vicariant orientant qui le sous-tend. Ce dernier apparaît alors en mesure de relier, d'intégrer et de retranscrire ces intersubjectivités contextuelles en jeu, visées par les dernières avancées de la recherche d'approche plus qualitative de l'OSP. Au travers de cette perspective nouvelle, Sentiments et Attentes d'Efficacités et de Résultats, ou plus globalement de Contrôle (de l'apprenant-décideur vis-à-vis de ses actions et de son environnement), apparaissent alors dichotomisés au sein d'un filtre cognitif d'attitudes, à la fois le *produit* de l'expérience en contextes, passés et présents, et le *producteur* de celle à venir en contextes futurs. Sur les traces des dernières avancées du courant de la motivation autodéterminée propre au contexte éducatif et scolaire institutionnalisé, ces dimensions déduites demandent alors d'être envisagées de manière tout autant égo- qu'allo- centrées (pour leurs effets motivationnels), comme auto- ou hétéro- déterminées (pour leurs effets agentiques). Approches mobilisées et analyse menée au sein de cette étude permettent alors d'envisager l'expression novatrice d'une conceptualisation nouvelle, celle d'une authérodétermination, ou d'une authérorégulation, des effets motivationnels de ces processus en jeu. Perçues comme influencés par les effets d'une motivation authérorégulée, ou par une authéromotivation qui incarne la perspective conjointe ou exprime la nature duale de ces influences prédictives d'un filtre cognitif d'attitudes de dimensions à la fois individuelles (ou autonomes), et sociales (ou hétéronomes), ces processus apparaissent aujourd'hui éclairés par ce prisme d'étude qui envisage une OSP authérodéterminée en contexte. Et cette perspective d'une authérorégulation des processus de construction des choix d'OSP permet alors à cette étude d'envisager, aussi, l'intérêt de poser l'apprenant-décideur comme collectivement motivé à s'orienter, ou collectivement orienté.

C'est en réponse aux premières interrogations d'un praticien de l'accompagnement à l'OSP qui, confronté aux conséquences des conduites observées d'orientation des apprenants

qui évoluent en contextes éducatifs, scolaires et professionnels insitutionnalisés, et désireux d'accompagner plus et mieux ces processus, que ces résultats explicités s'offrent aujourd'hui en réponse aux interrogations scientifiques et opérationnelles du chercheur de cette étude. C'est dans une perspective de l'OSP visant aujourd'hui cette capacité d'auto-évaluation et d'autoréflexion qui conditionne la mobilisation de ces intersubjectivités modelantes des conduites et orientantes des sois, et qui aiguise l'intérêt de la recherche de ce champ d'étude, que s'inscrit cette démarche de recherche. Dans l'idée scientifique première d'expliquer plus et de comprendre mieux ces processus individuels et sociaux de préservation et d'expansion de soi, mais aussi dans celle d'autoriser l'atteinte de cette nécessaire autonomie réflexive et orientante de soi par les apprenants-décideurs, cette étude se positionne dans la perspective d'une mobilisation guidée d'échelles de mesure d'attitudes validées, telle l'EMAR confirmée aujourd'hui, au sein de la pratique de l'accompagnement à l'OSP. Au service de l'avancée des connaissances en orientation, aborder les processus décisionnels de construction des choix d'OSP au prisme de l'exercice de contrôle agentique et de son jugement vicariant orientant, au sein d'une perspective réflexive motivationnelle authérodéterminée de ces processus, consiste à poser l'apprenant comme en mesure d'anticiper les effets du soi, de son comportement et de son résultat, s'il décide d'agir pour s'orienter, comme de s'orienter pour agir. C'est aussi reposer une grille de lecture motivationnelle affinée, en relation avec l'inférence des attentes, comme avec la motivation de leur prédiction, sur ces conduites d'orientation observées en contextes scolaires et professionnels. Au travers de cette grille de lecture, ce sont les processus d'OSP qui sont alors relus au prisme de l'exercice de contrôle de l'OSP, de son jugement vicariant orientant, et des effets motivationnels authérorégulés des dimensions authérodéterminées du concept d'attentes de résultat. Conceptualisées, révélées et confirmées par la démarche méthodologique de recherche (théorique et empirique) adoptée par ce travail doctoral, celle qui sous-tend la nature scientifique de ses résultats, les dimensions des attentes de résultat et leurs effets s'avèrent alors éclairés. Elles permettent de poser ces processus de l'OSP, comme les conduites d'orientation observées qu'ils chevauchent et retranscrivent, déterminés par l'exploitation attendue du potentiel d'un contexte d'apprentissage-orientation à venir, en mesure de laisser l'apprenant-décideur exploiter le sien, au service de son adaptation-développement.

2 Contraintes et limites du travail de recherche mené dans le cadre de l'étude doctorale

Au fil de leurs très nombreuses contributions respectives, la Théorie Sociale Cognitive (TSC, Bandura, 1986) et la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD, Deci & Ryan, 1985) sont devenues des paradigmes forts de la psychologie sociale. Elles sont, à ce titre, considérées aujourd'hui tels des courants de recherche à part entière. Pour la première, la TSC, elle est basée sur son agentivité et l'intérêt que les individus ont à mettre en œuvre des conduites pour atteindre les résultats qu'ils désirent. Elle est pensée en référence aux caractéristiques des personnes, de leurs environnements et aux effets perçus de leurs interactions qui en retour les façonnent. Le niveau d'analyse de cette co-construction envisagée est ancré au contexte de l'action, à ses caractéristiques, et se réfère à l'intérêt que les personnes ont à agir en situation et au sein d'un domaine donné d'activités pour en retirer des résultats visés, puis attendus. Auto-efficacité et exercice de contrôle sont alors reliés au pouvoir d'agir en contexte de ces individus, qui influence leur volonté d'adopter des conduites, pro- et ré-actives, au regard des réactions de leurs environnements et dans une récursivité co-modelante de ces parties en jeu (contextes et *agent-acteurs*). Pour la seconde, la TAD, elle s'inscrit dès ses origines dans une perspective transhumaine qui situe les individus comme mus par la satisfaction de besoins inhérents à leur être, tels ceux de se sentir compétent, d'appartenir à un groupe social qui leur est proche (valeurs, activités, objectifs partagés) ou encore autodéterminé. Pour cette dernière conception (le sentiment d'autodétermination), elle vise la capacité envisagée par les personnes d'être à l'origine de leurs actions entreprises tout au long d'un parcours de vie plus large, et d'agir en autonomie plutôt que de se sentir guidés, voire contraints, par autrui (hétéronomie de l'hétérodétermination ressentie des conduites). Pour la TAD, comme pour la TSC relativement à la compétence, ce n'est pas le degré réel de liberté qui impacte la motivation à déclencher, orienter, intensifier ou perpétuer un comportement, mais le sentiment d'agir en autonomie, d'être à l'origine de ses actions, ou d'avoir le sentiment de s'emparer des contraintes ou difficultés qui surviennent afin de les mettre au service de la croissance du soi et de celle d'autrui (motivation intrinsèque ou autonome ressentie). Cette perspective théorique envisage que, pour les humains, quels que soient les contextes au sein desquels ils évoluent et quels que soient ces humains (si tant est qu'ils puissent fonctionner *normalement*, ou à *la pathologie près*), la satisfaction de ces besoins psychologiques (compétence, appartenance et/ou autodétermination) agit sur la volonté de s'engager plus en avant, encore, dans la recherche de

tels environnements développementaux. Et cette conation apparaît guidée, à l'origine, et pour la TAD, par la croissance positive humaine qui mène les personnes au Bien-Être Psychologique (BEP). Une personne qui voit ou ressent ses besoins satisfaits par un environnement donné, au sein duquel elle s'insère et avec lequel elle est en interaction, s'engage donc dans un développement positif et vertueux, qui le fait se sentir mieux, plus intégré et plus libéré, ou plus et mieux positionné (en accord avec son expérience) et orienté (en direction de sa croissance et de son développement). Il apparaît plus *intrinsèquement* motivé, ou voit ses conduites de vie régulée de manière plus autonome, ou à la fois autonome et hétéronome pour les contextes éducatifs plus institutionnalisés comme le décrit plus récemment Heutte (2019). Pour l'auteur de la TSC (Bandura, 1986), les individus cherchent, pour la TAD, à nourrir un besoin qui semble préexister aux situations rencontrées et qui sous-tend, selon lui, une forme de récursivité transversale et infinie. La satisfaction apparaît alors en difficulté pour expliquer des comportements différenciés, voire opposés, adoptés par des individus qui pourtant évoluent au sein de contextes identiques (contraints). Pour la TSC, si les individus nourrissent les mêmes besoins en mesure de les faire se sentir mieux, ou plus *secure*, par exemple, il se pourrait bien qu'en situation, ils activent alors tous les mêmes ressorts (satisfaction des besoins) et apparaissent tous motivés de la même manière pour satisfaire des objectifs identiques (ou motifs premiers de vie). Or, deux individus pourtant motivés par le niveau d'autonomie qu'ils ressentent et souhaitent conserver s'avèrent, pour autant, bien souvent agir de façons différenciées pour atteindre des résultats visés, et qui, eux aussi, apparaissent bien souvent différents. Pour exemple, en se basant sur une précédente recherche *masterante* menée sur les choix d'OSP, et précédemment évoquée, des individus d'une même population sont apparus orientés de manière autonome et contrainte (motivations, intrinsèque et extrinsèque, élevées) vers la poursuite d'études supérieures après une diplomation dans le secondaire pour certains, comme vers l'insertion professionnelle pour d'autres. La lecture des résultats obtenus retranscrit, pour les uns, comme pour les autres, un fort sentiment exprimé d'être pleinement à l'origine de leurs choix d'OSP (motivation autonome élevée). Pour autant, ce dernier s'avère intégratif d'une contrainte hétéronome ressentie au sein de ces contextes d'apprentissage-orientation éducatifs, scolaires et professionnels institutionnalisés (motivation contrôlée élevée). Et ces dimensions s'expriment conjointement, ou en parallèle, pour des choix exprimés d'orientation pourtant différenciés. Cette perspective de la TAD envisagée par l'auteur de la TSC et exposée ici, très succinctement, reste réductrice de l'ampleur de la capacité d'analyse des phénomènes motivationnels que ce paradigme propose et autorise. Et cette courte approche sous-tend une discussion à la fois plus vaste et plus précise. Cependant, elle reprend une critique

première qui est faite en direction de cette perspective théorique, en particulier par l'auteur de la TSC. Cette dernière vise son niveau d'analyse transhumain, qui peut apparaître, en quelque sorte, de dimension presque innéiste ou naturelle, en référence à un individu *pré-équipé* (Bandura, 2007). Au contraire, la perspective plus interactionniste et fonctionnaliste de la TSC pose, à l'origine, un individu mû par des intérêts plus utilitaristes, et sur lequel le sentiment d'être performant, efficace ou compétent n'agit que parce que ce dernier opère en direction et au service de résultats visés, et attendus. Et ce phénomène s'envisage opérationnel relativement à des situations de contextes ou de domaines d'activités ancrés à des réalités ou à des expériences de temps et de lieu, tous deux donnés. Pour la TAD, la TSC qui permet d'expliquer des conduites *localisées* (d'espace et de temps) reste pourtant éloignée de cette perspective du fonctionnement humain qui envisage que, comme évoqué, quels que soient les situations rencontrées et les individus qui les rencontrent, si l'interaction entre ces deux parties en jeu nourrit des sentiments de compétence, d'autodétermination et/ou d'appartenance, alors elles montrent des individus au bien-être psychologique plus fort et mus par une volonté individuelle plus élevée qui les inclinent à rechercher, tout au long de leur parcours de vie, ce type d'environnement qui autorise ce mode de fonctionnement.

Pour autant, de multiples approches motivationnelles opèrent depuis, et de façon répétée, des mises en perspective, certes, de natures très diversifiées, mais toutes intégratives d'éléments proximaux et distaux qui leur permettent d'avancer sur le chemin de l'explication et de la compréhension de la conduite humaine, comme de celle de ses stratégies : *objets-moyens* et *-buts* selon Nuttin (1991), *buts de faire (do-goals)* et *d'être (be-goals)* selon Carver et Scheier, (1995, repris notamment par Bourdrenghin & Frenay, 2011, pour analyser les processus d'OSP des apprenants en formation), ou encore MI de la motivation selon Fenouillet (2016), plus largement mobilisé par cette étude. Ils articulent tous, heuristiquement, au service de la compréhension des phénomènes et de façon de plus en plus marquée, des *motifs secondaires* plus proximaux (buts, intérêts, objectifs) et des *motifs primaires* plus distaux (tels les besoins pour le MI), dans la perspective de l'analyse des comportements adoptés et observés. Et cette perspective motivationnelle montre, aujourd'hui, telle celle proposée par le schème sommatif du MI des motivations (Fenouillet, 2016), tout autant des comportements que des objectifs (ou buts) plus proximaux, ou plus fonctionnels, que plus distaux, ou plus développementaux. C'est au sein d'une structure, si ce n'est unifiée (au regard de la multiplicité des théories motivationnelles), en tout cas intégrative, que cette boucle authérorégulatrice apparaît aujourd'hui agissante, au moyen de ce résultat visé et attendu qui reste positionné en

fin de parcours (labyrinthique) de l'action de soi, tout au long de ces contextes parcourus de vie. Et ce sont les AR et leurs dimensions qui se trouvent repositionnées en mesure de retranscrire les effets à la fois observés puis hypothéqués par la recherche au sein de ses travaux. Telle la perspective contemporaine d'un processus d'OSP transitionnel et continu de soi (vicariant et orientant) qui agit pour soi tout au long d'un parcours socioprofessionnel de vie (éduque, autonomise et apprend à s'adapter pour se développer), stratégies proximales et croissance de soi plus distale ne sont plus exclusives l'une de l'autre au sein d'une approche compréhensive des ressorts de l'action humaine qui se positionne et s'oriente en permanence (en contexte et tout au long de la vie). En intégrant le champ scientifique de la recherche en OSP, c'est la perspective d'une orientation à la fois plus adaptative du soi (en contexte ou plus professionnalisante) qui s'articule avec celle plus développementale de ce dernier (tout au long d'un parcours de vie ou plus socialisante). En étant pensée, aujourd'hui, éducative, elle enjoint les approches qui s'intéressent à ces processus à rejoindre ses premiers étendards (Parsons, 1909, 1919) qui à la fois intègrent (socioprofessionnellement ou sur le plan plus proximal de l'objectif de *faire*) et libèrent (individuellement ou sur un plan plus distal de l'objectif d'*être*). Mais ce n'est pas tant au sein de cette perspective contemporaine, heuristique et intégrative de ces approches initiées, que risques ou limites premiers résident, finalement. Ils se situent peut-être plus encore au sein de la difficulté d'exprimer cette intégration de perspectives théoriques qui, à l'origine, s'avèrent pensées, présentées et discutées au travers de concepts distincts, voire hermétiques. Toute approche intégrative de ces courants premiers demande alors, nécessairement, une forme d'innovation langagière, sémantique ou conceptuelle qui, tel un préalable à une discussion envisagée conjointe de leurs dimensions au sein de concepts nouveaux en mesure d'opérer intégration et expression la plus juste de ces dernières et de leurs effets, reste par nature audacieuse. Agentivité de la TSC et autodétermination, par exemple, peuvent se chevaucher sur un plan motivationnel pour certaines de leurs dynamiques. Mais elles ne partagent pas pour autant l'ensemble de leurs attributs, ni forcément leurs déterminants ou les ressorts de ces derniers sur leurs effets. Lorsque François (2005) propose d'affiner la conceptualisation des AR1 (de premier niveau) au prisme de la théorie de la RC (efficacité perçue de soi versus son comportement ou REM), c'est bien *en termes de motivation* ou en référence aux ressorts conatifs des dimensions de ces concepts qu'il opère cette relecture complétive. Des distinctions comme des rapprochements des conceptualisations premières des théories s'opèrent en référence à la différenciation observée et hypothéquée de leurs dynamiques. À ce titre, Fenouillet (2013) propose que le sentiment de compétence de la TAD et le SEP de la TSC puissent être globalement rapprochés en se référant à leur qualité commune

de ressorts motivationnels qu'elles incarnent. Ces incarnations pourtant conceptuellement distinctes déterminent de manières homologues les comportements ou l'action selon l'auteur (effets motivationnels identiques ou proches autorisant un rapprochement conceptuel). De la même manière, les similitudes évoquées par cette étude entre les dernières avancées du courant de l'autodétermination (la nature de la motivation intégrée montrée à la fois égo- et allo- centrée par Heutte, 2019) et les dimensions des AR (envisagées tout autant hétéro- qu'auto- déterminées) inclinent encore un peu plus vers cette perspective de rapprochement initiée par le courant des motivations (Fenouillet, 2016), au sujet des sentiments (compétence et efficacité) de la TAD et de la TSC. À terme, ou par suite de la validation externe de l'ÉMAR, par exemple, cette implication permettrait, en quelque sorte, d'envisager possible : *une relecture des dimensions des AR au prisme des régulations des motivations*. En attendant, et sur les modèles des concepts de prédiction ou de motif du MI (Fenouillet, 2016), motifs secondaires telles les raisons (de la TSC) et motifs primaires tels les besoins (de la TAD), c'est cette innovation conceptuelle qui permet de rendre compte, plus et mieux, de ce chevauchement visé par la recherche des phénomènes observés du réel. Et c'est au détour de ces conceptions propositionnelles d'*authérodétermination* et de *jugement vicariant orientant de l'exercice de contrôle de l'OSP*, pourtant perçues telles les plus à même d'exprimer les phénomènes observés, selon cette étude, que l'incertitude relative à ces choix sémantiques reste une potentielle limite au sein de ce travail de recherche. Elle s'ouvre en tout cas au débat scientifique à propos de la capacité envisagée de ces concepts et de leurs dimensions à englober, réunir et articuler attributs et dynamiques des perspectives théoriques premières mobilisées : Attentes d'Efficacité et d'Utilité contenues dans les AR pour la TSC et son courant de l'auto-efficacité, à l'image de celles des Attentes-Valeurs contenues dans la prédiction du MI des motivations de la TAD et son courant de l'autodétermination.

Le référencement théorique relatif à la TAD opéré au sein de cette étude, ou plus largement au courant des motivations issu, historiquement, de celui de l'autodétermination (Deci & Flaste, 2019 ; Fenouillet 2016 ; Heutte, 2019 ; ou encore Reeve, 2017), éclaire les avancées les plus contemporaines de ce domaine de recherche observées au cours de cette décennie passée. *A contrario*, le référencement qui mobilise la TSC et ses contributeurs les plus récents, notamment en OSP (Bandura, 2007 ; Bandura et al., 2009 ; François, 2005 ; Lent, 2008 ; Olry et al., 2013, pour ne citer qu'eux), met en lumière la nécessité de mobiliser à nouveau ce prisme d'analyse des processus (celui des intersubjectivités agissantes des contextes), ne serait-ce qu'au regard de la place soulignée de ce dernier par la recherche en OSP

la plus contemporaine (Blanchard & Soidet, 2018 ; Chartier, 2020). Mobilisée au sein d'une approche plus qualitative, celle de la psychologie du conseil et de l'accompagnement en OSP reste encore aujourd'hui en attente, pour le dorénavant de son expertise et l'avancée de ses connaissances à partager, d'une démarche quantitative majorante à initier (Chartier, 2020). Tant sur le plan conceptuel de la recherche (celui de l'objectif scientifique premier plus distal ou à plus long terme de recherche), que sur celui pratique de l'accompagnement (celui de l'objectif social plus proximal ou plus ancré au présent de l'institution, par exemple), avancées scientifiques sont attendues pour alimenter les connaissances mobilisables en OSP. Et c'est au détour de cette attente soulignée, notamment au sein du courant de la TSC appliquée à l'OSP, qu'apparaît la difficulté rencontrée par cette étude, celle de l'absence de travaux quantitatifs plus poussés au sein de ce domaine de recherche. L'absence d'échelle de mesure d'attitudes relative aux AR, telles que la TSC les envisage ou les conceptualise à l'origine, reste une limite pour la démarche méthodologique de ce travail de recherche. Sans pouvoir pour autant s'ancrer au courant des *expectations-value* (qui n'envisagent pas, par exemple, qu'efficacité et utilité s'expriment ou s'incarnent de la même manière au sein de ses conceptions relatives aux comportements), les étapes déductives de la conceptualisation et de l'instrumentation souffrent de l'absence de référence pour penser et opérer, à la fois, affinage des attributs et perspectives langagières ou sémantiques qui font la justesse du chevauchement visé. En s'ancrant à d'autres instrumentalisations conceptuelles et à leurs formulations scientifiques proches et nécessaires à l'instrumentation visée de l'outil ÉMAR (SEP ou motivations, par exemple), c'est à cette limite d'instrumentalisation reliée au manque d'opérationnalisations antérieures que cette étude tente de s'adapter, afin de la surmonter. Et la pratique de cette étape reste, elle aussi, proposée au débat qui lui permet d'envisager, in fine, d'acquérir cette légitimité scientifique qui permettra aux prochains contributeurs s'inscrivant dans ce courant de ne pas rencontrer les mêmes difficultés. La transposition nécessaire et visée du schème de la TSCCOSP issu d'une approche initialement plus qualitative à celle proposée plus quantitative de ce travail, pensée en réponse aux attentes de la recherche en OSP, reste donc une difficulté particulière à surmonter pour cette étude, relativement aux avancées mobilisables au sein de ce courant.

De la même manière, et en l'absence d'un référencement quantitatif stable et établi, c'est le recours à un protocole méthodologique paradigmatique de construction-validation de la mesure des attitudes en SEFO qui s'impose. Mais cette fois encore, comme pour les théories, et au regard du principe d'actualisation de la méthode que ce paradigme porte et promeut et des dernières publications avancées par la recherche d'approche quantitative des sciences de

l'éducation (Berger, 2021), une adaptation contemporaine à visée scientifique et pédagogique de ce paradigme s'impose. Et même si cette mobilisation réflexive de la méthode bénéficie d'un référencement publié de plus grande ampleur, et heuristique pour l'élaboration d'outils contextualisés (formulations, sémantiques ou encore dimensionnement de l'instrumentalisation), elle reste aussi une difficulté rencontrée par cette étude, donc une limite qui se prête, par nature, à la discussion scientifique. En intégrant nécessairement des phases plus sensibles propres à la démarche scientifique d'un déroulé qui se doit d'être et se veut avant tout réflexif de la méthode mobilisée et donc à actualiser, ce travail de recherche, comme ses homologues, innove au péril de sa légitimité, qu'il remet, finalement, à l'objectivité du débat scientifique en mesure de le juger. L'étape de sélection des items à intégrer à une AFC, à partir de leurs occurrences d'apparition au sein des AFE ou ACP opérées en amont sur les données-variables distribuées par la passation, reste, par exemple, une exemplification de ces opérations plus sensibles (ou à la discrétion du chercheur et de son contexte de recherche) qui se prêtent à la discussion scientifique. Restant par définition soumise à cette dernière, elle a permis, pour autant, de révéler une structure factorielle en mesure de donner suite, au travers de son analyse confirmatoire, à des résultats qui alimentent, à ce stade, le questionnement scientifique relatif à la méthode. De la même manière, encouragée par les dernières préconisations relatives à la pratique d'un échantillonnage de prétest à opérer au sein de la population-test (au service de la qualité de la variance), cette dernière est une opération à laquelle cette étude souscrit. Mais elle reste, encore aujourd'hui, à l'origine d'échanges nombreux au sein de la communauté scientifique des sciences de l'éducation. De la même manière, les choix d'appositions des outils statistiques aux données-variables distribuées, leur articulation comme leur paramétrage, par exemple, restent des phases sensibles qui, même accompagnées de l'expertise de statisticiens, se doivent de rester guidées par les objectifs psychologiques et sociaux du courant auquel la recherche menée souscrit (Reuchlin, 1972). Dès lors, les prismes, le vocabulaire ou encore les significations employées par le monde des statisticiens et celui des psychologues sociaux qui opèrent en sciences de l'éducation s'avèrent, si ce n'est hermétiques, en tout cas largement différenciés. Et la formation statistique initiale et continue du chercheur, qui choisit d'opérer au sein d'une approche quantitative de la recherche en sciences de l'éducation, détermine aussi la qualité des interactions scientifiques en mesure d'objectiver la démarche. En visant un rapprochement de ces deux mondes, c'est au dépassement de cette limite en mesure d'opérer, encore aujourd'hui, que cette étude tente de souscrire, notamment, au travers de l'explicitation de sa pratique et de celle de ses choix raisonnés des phases ou étapes plus sensibles de sa méthodologie appliquée. Concernant, par exemple, la modalité de réponse aux items ou de

transposition de l'item-question en item-variable choisie (7 modalités originelles de l'échelle de Lickert, versus 4, 5, 8 ou 10 modalités envisagées, notamment par Bandura, 2009, pour la dernière proposition), la discussion scientifique s'avère largement énoncée au cours de l'exposition méthodo-réflexive menée. Pour autant, et parce que ce sujet est en mesure de prêter à discussion scientifique tout autant pour cette étude que plus largement au sein du monde de la recherche quantitative en SEF, cette étude rappelle que c'est entre la liberté de fournir une réponse pleinement subjective (échelle avec point médian à 7 modalités) et celle d'inférer une dichotomie utile (absence de point médian à 8 modalités par exemple), que le jugement réfléchi s'est opéré, au profit, finalement, de l'échelle de Lickert originelle (7 points médians). Et même si Bandura (2009) exemplifie son propos à l'aide d'une échelle à 10 modalités de réponses, il semble aussi moins risqué, au regard des caractéristiques d'une population sondée moins formée, de ne pas alourdir les opérations cognitives liées à la passation et à la compréhension de cette phase opérationnelle. Envisagée telle une limite à ce stade, c'est au travers de l'ouverture propositionnelle à venir qu'une perspective, autre que le nombre de modalités de réponse, par exemple, viendra compléter l'approche de cet objet et de sa problématique partagée. Sur le plan plus empirique de sa passation, et même si les diverses dimensions de cette dernière ne l'empêchent pas de souscrire à la fiabilité et à la fidélité, toutes deux respectées, autant que nécessaires et attendues, les contraintes rencontrées sous-tendent, aussi, de potentielles limites. Validés par les préconisations relatives à la manipulation d'outils statistiques, les effectifs des échantillons de *prétest*, *test* et *cible*, au regard de la population-mère visée en première intention, restent faibles. Et la pratique d'un échantillonnage aléatoire, en distanciel et asynchrone, mené auprès d'une population jeune, potentiellement moins formée que d'autres, et dans des conditions particulières, parfois, d'absence de cadrage possible de cette passation par les équipes pédagogiques sur le terrain d'enquête (confinement du COVID19), reste une limite opérationnelle à souligner.

Plus globalement à propos de l'objectif initial de ce travail doctoral, et plus précisément au travers de la critique envisageable de l'outil ÉMAR-12 construit et validé, c'est l'impossibilité d'intégration des dimensions hétérodéterminées pourtant en jeu de manière saillante au sein des phénomènes observés qui s'avère incarner la principale limite de cette étude. Sans ces attributs, la recherche doctorale reste amputée, pour l'heure, de cette nécessité soulignée et attendue de prise en compte des effets des contextes sociaux proches sur les processus de construction des choix d'OSP de ces apprenants-décideurs qui évoluent au sein de ces contextes d'apprentissage-orientation institutionnalisés. Contraints par des préconisations

garantes de la validité de la méthode et par les caractéristiques d'un contexte et de sa population, cette étude se positionne, malgré ses ambitions initiales, telle une étape d'une recherche plus longue relative à l'étude de ces processus décisionnels d'une orientation adaptative et développementale de soi. Envisagées dans une perspective multidimensionnelle de ses attributs et différentielle de ses dynamiques, au travers d'Attentes d'Efficacité (du soi et de ses comportements) et d'Utilité (de leur résultat), ainsi que des caractéristiques des contextes (passés, présents et futurs), les dimensions autodéterminées des AR permettent pour autant d'évaluer les effets de ces attributs sur les choix d'OSP, et entre eux. Mais ces dimensions étudiées, de manière exploratoire, restent soumises aux effets de celles hétérodéterminées identifiées en provenance des contextes sociaux proches, et intégrables au schème étudié au moyen des attributs hétéronomes du concept d'AR (Blanchard & Soidet, 2013). Et ils restent, à ce stade, évaluables sous réserve d'opérer cette étape de validation-construction d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultats autodéterminées, telle l'ÉMAR à 24 items (ÉMAR-24) envisagée. De cette perspective de complétude scientifique découle alors ce qui apparaît encore comme une limite, à ce jour : la possibilité envisagée d'opérer une validation externe de l'ÉMAR-12 (ou 24, à la suite de cette complétude), permettant de poursuivre ce travail exploratoire de recherche. Une mesure parallèle de la motivation à l'entrée en formation (ÉMFA-24, Fenouillet et al., 2015, en tant que seule échelle validée d'évaluation de la motivation de régulation intégrée ; ou de type égo- et allo- centrée, Heutte, 2019), et l'ÉMAR-24 envisagée construite et validée permettraient de réaliser cette étape initialement pensée et attendue aux origines de ce travail de thèse. Enfin, c'est aussi de cette perspective première de recherche que découle la structure finale arrêtée, et limitée à 12 items pour retranscrire les dimensions autodéterminées des AR exprimées. Dans l'objectif d'intégrer dans un futur proche les dimensions hétérodéterminées définies, elle se doit d'adopter un format relativement réduit. Elle bénéficie cependant sur ce point, à la fois des préconisations qui sont en accord avec le nombre minimal d'items à retenir par dimension, ainsi que des critères statistiques des analyses menées qui permettent d'argumenter les choix opérés au sein de la démarche méthodologique adoptée et déroulée. Pour autant, en tant que *pratique sociale* (Guyon, 2016), ces éléments peuvent apparaître telles des limites scientifiques et sont donc, eux-aussi, par nature, en mesure d'alimenter les discussions d'un débat qui fait science. C'est enfin dans la perspective d'une réitération de la mesure, de l'évaluation ou de la retranscription de ces dimensions des AR et de leurs effets sur les choix d'OSP, que le dorénavant des travaux consacrés à l'étude de ce construit et à son potentiel d'analyse à venir des phénomènes orientants et motivationnels

observés, espère alimenter les résultats scientifiques au sujet de cet objet (*-moyen et -but*) de recherche.

3 Implications potentielles du travail de recherche de l'étude doctorale

Quatre perspectives majeures regroupent les implications potentielles que les résultats obtenus par la démarche opérée de cette étude doctorale permettent d'envisager. Logiquement, c'est au travers des avancées scientifiques premières visées par cette étude, théoriques et méthodologiques, que les deux premières implications sont appréhendées. Dans une visée plus sociale, c'est aussi au travers d'un objectif initial partagé par cette étude, celui qui envisage de participer à l'amélioration des conditions contemporaines d'un accompagnement innovant qui opère en contexte d'apprentissage-orientation institutionnalisé, que se positionne cette troisième perspective implicite. Enfin, et en lien avec cette dernière visée plus pratique de la recherche en OSP, ou plus empirique, une dernière perspective s'intéresse, de manière plus globale, aux conditions qui permettent ou autorisent l'innovation pédagogique que demande une potentielle opérationnalisation de ces premières implications évoquées. Sans pouvoir développer plus largement un dorénavant envisagé, pourtant relatif à ces implications majeures relevées, et comme ces dernières le nécessiteraient, c'est ci-dessous la synthèse d'une réflexion de plus grande ampleur et d'un propos plus développé qui est déroulée. L'intention étant, avant tout, de pouvoir poser ces implications au débat scientifique, en amont d'un dorénavant envisagé plus révélateur et plus opérationnel en ce qui les concerne.

La première a trait aux perspectives théoriques et déductives envisagées et à leurs modèles déduits, et se rattache globalement aux capacités du concept d'attentes de résultat à intégrer, pour les retranscrire et les exprimer, les dynamiques observées du réel. Elle vise en particulier la notion de congruence motivationnelle qui, fréquemment évoquée au sein de cette étude, apparaît aussi en parallèle ou en arrière-plan des discours scientifiques qui se préoccupent des conduites en OSP ou plus largement de leur motivation, telle une perspective intégrative au potentiel heuristique. Comme la recherche en OSP le demande (Bandura et al., 2009 ; Chartier, 2022 ; Olry et al., 2013) et comme cette étude propose de s'y employer, l'approche quantitative actualisée de l'exercice de contrôle de l'OSP, de son jugement vicariant orientant et du construit d'AR, tous trois redéfinis (catégorisation de ses multiples dimensions et de leurs effets), se positionne telle une perspective heuristique pour le dorénavant de la recherche en OSP. Que ce

soit pour le champ de l'OSP comme pour celui des motivations, c'est la congruence des subjectivités (ancrées à soi, autrui, aux comportements, aux objectifs et aux contextes, passés, présents et futurs), ou le *travail* de ces intersubjectivités qui sont éclairés tels les régulateurs des conduites adoptées, observées. Et c'est à ce titre que la psychologie sociale, notamment celle des sciences de l'éducation, de la formation et de l'orientation, exemplifie en permanence ces congruences au travers de dynamiques qui relient les construits de ces schèmes. Car elle pose ces congruences et leur travail sociocognitif en contextes, qu'ils soient de dimensions plus personnelles (d'activité), plus professionnelles (de métier) ou plus largement sociales (de vie), comme des *objets-moyens* et *-buts* (en référence à l'approche de Nuttin, 1996), de recherche en mesure d'aider la science à chevaucher plus justement, pour l'approcher plus finement encore, ce réel observé. Un ancrage à la mobilisation opérée des AR par la TSCCOSP et un repositionnement de ces dernières au sein d'un exercice de contrôle originel de la TSC reconceptualisé et appliqué à l'OSP sous-tendent cette implication scientifique théorique d'un jugement vicariant « expression » de cette congruence motivationnelle envisagée.

La seconde perspective sous-tendue par l'approche de cette étude et de ses résultats concerne la démarche méthodologique initiée et son actualisation propositionnelle. Elle s'inscrit dans une perspective qui pose la scientificité de la méthode ancrée au principe premier d'élaboration cognitive ou de construction de l'objet qui vise, pour qu'elle soit vérifiable (en référence au principe de *vérifiabilité* de Reuchlin, 1972), la nécessité d'un partage, sans conflit cognitif majeur, de sa structure conceptuelle, de sa méthode d'élaboration, ou encore des étapes, phases ou outils instrumentaux et opérationnels qui participent à son élaboration. En s'ancrant plus largement au principe originel de la *construction cognitive de l'objet* (Piaget, 1965), c'est une structure stable, ouverte et en compensation qui opère une *équibration majorante* (pour utiliser le vocabulaire de l'auteur) lorsqu'elle devient objet de recherche de, et par, la méthode. Comme son auteur l'indique à l'époque, et cette étude l'implique dans son approche de la méthode par cette transposition propositionnelle qu'elle propose, elle signifie alors l'action pour l'acteur lui-même, comme sa symbolique pour la recherche (Piaget, 1965). En envisageant cette réversibilité théorique au travers de l'équibration de son objet de recherche comme un objectif scientifique majorant de la démarche, c'est-à-dire en posant au sein d'une démarche hypothético-déductive quantitative la capacité visée de la théorie à parler du terrain le plus justement possible (ou sans conflit cognitif majeur lorsqu'elle est partagée), et le terrain à exemplifier ladite théorie au travers de la structure révélée par les analyses apposées aux données recueillies qu'il exprime, c'est la réversibilité de la démarche (déductive et inductive,

ou plus descendante et plus remontante) qui est problématisée. Et elle l'est au service à la fois de son opérationnalisation scientifique, comme de sa transmission pédagogique plus large. C'est la réversibilité majorante de la méthode, ou la réversibilité méthodologique envisagée, aujourd'hui, qui est questionnée par la construction scientifique opérée de l'objet de recherche, dans le souci premier de l'efficacité scientifique nécessaire à une meilleure compréhension des choses humaines. L'actualisation scientifique du paradigme de Churchill (1979) et de ses contributions plus récentes (Pupier, 2013 ; Roussel & Wacheux, 2005) sous-tendent, pour cette étude, cette implication ou cette transposition envisagée du principe de la réversibilité méthodologique. Au delà de cet objectif premier posé au service des avancées méthodologiques de la recherche scientifique, c'est dans la perspective de la diffusion, au travers, notamment, de son enseignement, que cette démarche adopte, aussi, un intérêt élargi. Concrètement, aborder la démarche quantitative au prisme d'une approche plus qualitative, permet l'éclairage de ces phases plus *sensibles*, et favorise l'engagement conscient des étudiants dans un processus métho-réflexif essentiel à la maîtrise de cette démarche de recherche. Cette dichotomisation de la méthode, entre l'opérationnalisation (plus descendante ou plus déductive) et la réduction (plus ascendante ou plus inductive) expérimentée, et proposée au travers de cette actualisation du protocole paradigmatique de Churchill (1979), permet d'envisager un développement méthodologique au service d'un rapprochement positif entre les étudiants en formation et la méthode d'approche quantitative de la recherche en SEFO. Poser cette approche dans la perspective heuristique de cette réversibilité méthodologique majorante de construction d'un objet de recherche stable, ouvert et en compensation, implique cette étude dans le dorénavant de la recherche, comme dans celui de sa communauté. Car poser ce prisme méthodologique sur les étapes de ce protocole actualisé, qu'elles relèvent de l'opérationnalisation comme de la réduction, permet d'envisager l'objectif partagé (et à partager) d'un chevauchement le plus juste possible de l'antécédent (le réel observé) par son image (le schème conceptuel construit).

La troisième implication questionne le statut (ou la fonction) des échelles de mesure d'attitudes pensé jusqu'alors, et envisagé aujourd'hui de manière quelque peu novatrice au travers l'ÉMAR validée. La fonction première d'une échelle de mesure d'attitude, telle qu'envisagée par la recherche scientifique, reste la catégorisation révélatrice des dimensions conceptuelles latentes des construits initialement mobilisés ou déduits par le chercheur. Cette dernière, à partir de l'ancrage théorique mobilisé, vise à affiner l'approche du réel pour le retranscrire le plus justement possible, ou avec le plus de *significativité* statistique donnée. Au sein d'une approche hypothético-déductive de démarche quantitative, elle permet d'affiner la

perspective théorique première (l'image) et hypothétique de retranscription du réel (son antécédent). Comme évoqué, au travers de cette latence révélée contenue dans la variance des données-variables créées distribuées, c'est la structure la plus chevauchante possible du comportement d'expression d'une population qui est révélée. En se basant sur son expérience du conseil et d'accompagnement en OSP, la recherche psychologique, cognitive et sociale souligne l'impérieuse nécessité d'autonomiser les processus réflexifs d'OSP, via cette capacité d'orientation de soi en contextes et tout au long d'un parcours de vie. Or, en intégrant cette éducabilité visée à la formation institutionnalisée de l'école, cette conscientisation réflexive des intersubjectivités en jeu, et nécessaire, se voit transposée à des situations éducatives de groupes ou de classes. L'implication des praticiens de l'éducation demande alors d'équiper ces derniers, non seulement de compétences théoriques et méthodologiques détenues jusqu'alors par les conseillers d'orientation et propres à leur accompagnement individualisé, mais aussi d'outils nouveaux, en mesure de leur permettre d'assurer leurs nouvelles missions. Ces dernières, centrées aujourd'hui sur l'évaluation des subjectivés en jeu et la prise en compte des attitudes (auto- et hétéro- déterminées) qui régulent les conduites des apprenants-décideurs, visent cette auto-éducation à l'orientation. Sur le modèle du transfert heuristique des apprentissages (Crahay, 2010), c'est la méthode qui est visée comme point central de cette autonomie à acquérir, pour la transférer en toute autonomie et tout au long d'un parcours de vie. Dès lors, statut et fonction de l'échelle de mesure peuvent s'envisager dans une perspective nouvelle et innovante, tel un outil à manipuler, en contextes d'apprentissage-orientation et par l'apprenant-décideur lui-même. Accompagné et guidé par un nouvel orienteur formé, et avant tout psychopédagogue, ce n'est plus à la production de résultats scientifiques que l'échelle de mesure voue cette utilisation secondaire envisagée. Destinée dans ce cas à la révélation réflexive des intersubjectivités en jeu, qui autorise leur manipulation consciente au service d'un processus autonome et réflexif de l'orientation stratégique et développementale de soi à mener en réponse au cadre institutionnel nouveau qui définit ces contextes, l'échelle de mesure d'attitudes pourrait adopter une fonction nouvelle. La validation et la construction actuelle de l'ÉMAR-12, comme celle intégrative des dimensions hétérorégulées des conduites d'OSP envisagée, sous-tendent cette implication fonctionnelle duale de l'échelle de mesure d'attitudes (à visées à la fois, scientifique et sociale). Concrètement, des pistes d'action émergent dans le sillon des dispositifs et pratiques insitutionnels actuels. Concernant les équipes pédagogiques, les dispositifs de formation, tel celui de FORMation professionnelle et de développement des Compétences (FORMCO) du MASA destiné au développement professionnel des personnels, par exemple, intègrent déjà des formations en lien avec les compétences psychosociales et

l'accompagnement à l'orientation. La notion d'apprentissage-orientation mobilisée au sein de cette étude, et qui envisage au travers de cette articulation que toute séquence d'apprentissage rapproche ou éloigne, de manière plus ou moins forte, l'apprenant du domaine de l'objet étudié (sur le principe des motivations autonomes ou contrôlées), pourrait être reliée à la construction des contextes d'apprentissage que produisent, par exemple, les équipes pédagogiques ou de vie scolaire des établissements, au sein de ces temps de formation. De la même manière, mettre en perspective, comme le propose les approches motivationnelles mobilisées, comportement d'adaptation en contexte et perspective de développement à plus long terme (telle l'articulation adaptation-développement proposée au sein de cette étude), permettrait d'encourager cette inter-signification conative de l'action (du comportement) et de la raison (de l'objectif désiré ou des résultats attendus), et de renforcer le sens et la dimension conative des situations, contextes et parcours scolaires et professionnels. Enfin, et comme souligné au sein de cette étude, l'accès aux AR devient un enjeu majeur de la motivation à s'orienter. Car en arrière plan des pratiques institutionnelles scolaires et professionnelles (des exercices, stages, résultats, gratifications ou diplômes), c'est l'évaluation inter-subjectives de ces éléments qui détermine en partie les conduites d'OSP, et influence l'allongement comme la réitération des parcours individuels de formation. Au travers des jugements multiples formés à partir de l'expérience vécue, et posés sur celle à venir, c'est cette évaluation qui détermine la perception du potentiel d'un contexte futur jugé en capacité d'assurer, ou non, la préservation et l'expansion de soi. La construction de conduites réfléchies d'OSP, engage donc les communautés éducatives à travailler conjointement sur cette mobilisation des inter-subjectivités. Pour exemple, le dispositif de retour réflexif sur les périodes de stage à conduire par les équipes enseignantes, auprès des classes ou groupes d'élèves de la voie professionnelle, est à mettre en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2025 au sein des lycées agricoles (les séquences de Valorisation du Vécu en Milieu Professionnel ou VVMP, DGER-MASA, 2024). Ce dispositif souligne, lui aussi, cette nécessité d'équiper les accompagnateurs au regard de l'impact que ces temps réflexifs peuvent opérer sur la construction des choix d'OSP des apprenants concernés. Face à des populations plus enclines à développer leurs compétences dans les domaines du professionnel et du technique, et potentiellement moins équipées pour discuter ces dimensions de métier ou professionnelles au travers de grilles plus psychologiques, cognitives et sociales, et en particulier en classe ou en groupe, disposer de protocoles et d'outils facilitateurs devient essentiel. Car au-delà d'une pratique facilitée en contextes éducatifs institutionnels, c'est potentiellement l'adoption d'une posture réflexive en capacité de mobiliser, tout au long d'un parcours de vie, ces inter-subjectivités. Définissante de cette notion de capacité d'orientation

visée, autonome et réflexive, elle reste encore aujourd'hui un enjeu institutionnel fort, et conforme aux premiers objectifs, démocratique et social, de l'OSP.

La dernière implication que cette étude souhaite prioriser a trait de manière plus transversale aux conditions de ces contextes plus institutionnalisés éducatifs, scolaires et professionnels qui encadrent et influencent les conduites des individus qui évoluent en leur sein. Les approches théoriques comme les pratiques d'accompagnement relevant du champ de l'éducation et de la formation, qu'elles se rattachent au courant de la motivation comme à celui de l'OSP, se révèlent influencées par ces environnements éducatifs contraints. Et cette perspective s'avère particulièrement saillante pour les champs qui, comme l'OSP (ou la pédagogie), connaissent des rapprochements, des imbrications, voire des intrications de leurs approches théoriques, méthodologiques et opérationnelles de recherche, avec celles pratiques et réflexives de l'accompagnement et du conseil menés sur leur terrain. Dès lors, leurs cadres politiques et institutionnels viennent questionner en permanence la démarche d'innovation dont les chercheurs et praticiens de ces domaines doivent faire preuve, que cette dernière relève de la science qui étudie les pratiques ou des pratiques qui mettent en œuvre les apports de cette dernière. Au détour des résultats obtenus par ce travail de recherche et des implications majeures évoquées qui en découlent, s'intéresser aux conditions qui autorisent, facilitent ou motivent ces innovations scientifiques ou plus pratiques envisagées, qu'elles touchent à la science psychologique ou à la psychopédagogie, apparaît aussi comme une nécessité déterminante du futur potentiel d'opérationnalisation de ces dernières. Comme évoqué en amont, ce ne sont ni les discours des chercheurs ni les résultats des études qui sont scientifiques, mais respectivement l'épistémologie et la méthode qui les soutiennent, qui font science et autorisent l'innovation et la mise en œuvre de pratiques innovantes. De la même manière, sur le terrain, ce ne sont pas les finalités pensées et partagées qui font la réussite de l'action innovante et souveraine, mais les environnements et contextes qui induisent et autorisent la mise en place de processus réflexifs individuels et collectifs. Telle la méthode pour l'innovation scientifique et les environnements pour les pratiques innovantes, le défi empirique réussi par l'invention des idées ne naît ni de la démarche déductive ni de la démarche inductive, seules. Il découle de l'effcience d'une conjoncture, celle qui fait se rencontrer un cadre théorique innovant d'idées volontaristes qui fait contexte de transition et des pratiques qui relèvent de l'apprentissage empirique innovant. Dans cette perspective, les adaptations cognitives et sociales concourent à l'émergence de l'action transitionnelle individuelle et collective et soutiennent la transformation innovante des systèmes d'enseignement et de leurs organisations

apprenantes. Cependant, à chaque étage de l'appareil éducatif institutionnel, les volontés individuelles innovantes et les organisations collectives apprenantes aiguillonnent le cadre collectif qui fait contexte et qui environne les transitions, l'invention des idées ou la réussite des défis. L'apprenant face à son enseignant ; le professeur, le formateur ou l'enseignant face à son inspecteur ou sa direction ; la direction d'un établissement d'enseignement face à son autorité hiérarchique académique ou régionale ; ou encore l'autorité hiérarchique régionale face à son administration centrale : toutes ces interactions questionnent la démarche innovante transitionnelle. Mais elles n'interrogent pas en priorité dans cette perspective les finalités, le *pourquoi* ni même le *quoi* (objectifs ou contenus pensés à ce stade, et globalement partagés), mais les processus et leur méthode, le *comment* faire un pas de côté pour réfléchir et innover, ou produire cet autrement à enseigner pour atteindre ces finalités partagées par les communautés éducatives, et plus largement, la société qui les entoure. Innover au sein d'environnements contraints (ou, en quelque sorte, innover sans transgresser) et au service du transitionnel n'interroge donc pas tant les attitudes (intentions ou objectifs) que les comportements et les pratiques en interaction avec leurs contextes. Ils questionnent, en réalité, et en arrière-plan, tel l'innovation scientifique questionne sans cesse son cadre méthodologique, le cadre des contextes socio-éducatifs au regard de leur capacité à accepter les conséquences de ce qu'ils désirent. D'aucuns diront que l'éducation peut tout se permettre, ou à condition que la société dans laquelle elle évolue l'y autorise. De la même manière, la science peut tout se permettre, à condition que sa communauté d'expertise l'y autorise. C'est ici que les conjonctures évoquées montrent leur efficacité de transition, celle de la mise en lumière des idées inventives au service des défis à réussir d'un dorénavant envisagé innovant de l'enseignement (et en particulier celui, agricole). Comme envisagé en amont, et pour la recherche, c'est au travers de la confrontation empirique de la théorie au terrain que les démarches déductives et inductives trouvent leur réversibilité méthodologique qui fait science. Par analogie, ou transposition, et pour le système éducatif, ses communautés, organisations ou systèmes apprenants, c'est la confrontation des cadres pensés et initiés par des politiques éducatives volontaristes et des pratiques innovantes que ces derniers autorisent sur le terrain, qui devient un contexte heuristique, ou une potentielle maïeutique de transitions innovantes et efficaces. Telles les boucles rétroactives de l'autorégulation des sciences psychocognitives et sociales appliquées à l'éducation, la formation et l'orientation, c'est en empruntant la démarche scientifique, garante de la méthode, que l'acteur devient un agent (dans la perspective agentique de la TSC) souverain d'innovation et de transition. Il peut alors légitimement créer en retour (sur le principe des transactions de la TSC), un environnement d'apprentissage adaptatif

individuel et collectif d'orientation de soi et d'autrui, tourné vers un développement innovant autonome, interactif et co-constructif. C'est en quadrillant le terrain de ces cadres méthodologiques et scientifiques que les institutions scolaires et professionnelles de l'enseignement, en particulier agricole, peuvent induire des processus raisonnés d'actions innovantes menés par des *agents-acteurs*, c'est-à-dire emprunts et conscients de leur agentivité (toute scientifique). Historiquement, la volonté collective a réussi à penser et mettre en œuvre le droit à la liberté de choisir son avenir professionnel, au travers de celui des apprenants à accéder, par l'éducation et la formation, à une orientation autonome et souveraine (transférable tout au long des contextes à explorer pour se développer dans leur parcours de vie). Dans la continuité et au service de l'opérationnalisation de ce droit, l'enseignement, et en particulier celui agricole, peut initier aujourd'hui, et pour demain, sur le modèle de la méthode scientifique qui fait le résultat scientifique, le droit à la liberté d'innover au service d'une transition individuelle et collective souveraine. Quel que soit le domaine de formation et d'expertise professionnelle, tout environnement d'apprentissage qui devient attentif à sa méthode d'accompagnement des apprenants vers l'acquisition de la compétence, ou au cadre méthodologique d'apprentissage et d'orientation qu'il initie, pose l'apprenant en contexte et en mesure de satisfaire ses besoins psychologiques au travers de la gestion de ses interactions, ou de son exercice de contrôle. Dès lors, cet environnement peut observer l'apprenant s'engager vers les apprentissages ou s'orienter vers un contexte à exploiter, avec volonté, autonomie et soutien sur lequel s'appuyer. Expliquer plus et comprendre mieux les liens qui font les causes et les conséquences des savoirs scientifiques et techniques qui composent le monde de la connaissance repose sur ceux relatifs aux compétences psychologiques, cognitives et sociales. La science psychosociale et cognitive qui analyse les environnements de formation aux (auto-) apprentissages et d'éducation à l'(auto-)orientation, bien souvent communs, rappelle que c'est en centrant leur intérêt sur les processus et la méthode d'acquisition (le *comment* versus le *quoi*) que les apprenants seront à même de transférer leurs connaissances et leurs savoirs multiples acquis aujourd'hui en contexte scolaire, aux activités sociales et professionnelles qu'ils rencontreront demain (Crahay, 2010). C'est aussi l'automatisation cognitive de ce transfert (Crahay, 2010) qui, issue de sa conscientisation première et de la volonté autonome de son acquisition, permettra à l'apprenant d'atteindre l'expertise attendue par les métiers des professions, notamment agricoles, et leurs contextes sociaux en transition permanentes et toujours plus exigeants.

Comme évoqué en amont, la TAD, pour la satisfaction motivationnelle de ses motifs primaires ou besoins, et la TSC, pour l'attente motivationnelle de ses motifs secondaires ou résultats, sont devenues historiquement des paradigmes, puis, petit à petit au fil de leurs innombrables contributions, des courants de recherches à part entière. Nourris de résultats significatifs soutenus par des méthodes scientifiques, ces paradigmes font, *preuve*, aujourd'hui, en sciences de l'éducation et de la formation. Dès lors, ces cadres scientifiques peuvent s'envisager posés en perspective de la scientificité nécessaire envisagée et attendue en mesure de guider l'action d'éducation et d'enseignement vers des dimensions innovantes pour sa pensée, comme pour ses applications. Telle la méthode pour la théorie, ces paradigmes scientifiques deviennent alors des contextes scientifiques ou un cadre d'étude, d'enseignement ou d'apprentissage qui, sans réduire l'étendue des domaines scientifiques et techniques de, ou par, leur application, deviennent des garants méthodologiques ou des cadres novateurs de cette innovation désirée et attendue. À tout étage de l'appareil institutionnel d'un système d'enseignement, toute idée d'innovation qui concourt alors, par sa mise en œuvre ou au travers de son action, à la formalisation d'un cadre en mesure d'initier la satisfaction des motifs primaires ou l'attente de ceux secondaires des acteurs en contexte (apprenants, personnels techniques, administratifs, d'enseignement, de vie scolaire ou encore de direction) participe à une transition motivationnelle qui conduit les individus en présence, soit vers toujours plus d'acquisition et de partage de la connaissance, soit vers une orientation en recherche de ce potentiel à exploiter pour le partager. Dans ces conditions, le niveau de satisfaction des besoins psychologiques ou le niveau d'attentes de résultat stratégiques des apprenants et des personnels deviennent des prismes scientifiques d'évaluation des actions d'apprentissage-orientation des systèmes institutionnels d'enseignement, tels les cadres co-constructifs d'adaptation et de développement des contextes scolaires et professionnels ainsi que des communautés apprenantes et de leurs individus qui évoluent en leur sein. Au-delà de la nécessité scientifique princeps de tout travail de recherche, en particulier doctoral, éclairer l'intérêt que les communautés d'enseignement, d'apprentissage et d'orientation auraient à s'intéresser plus et mieux aux attentes des apprenants dessine les contours et prémices d'une approche transitionnelle au potentiel innovant. Poser que l'acquisition des savoirs scientifiques et techniques est médiée par ceux psychologiques et sociaux, et notamment la réflexivité individuelle et collective qu'ils induisent, autorise cette étude à envisager possible la mise en œuvre de ce pas de côté évoqué, celui qui propulse en avant ou vers l'innovation transitionnelle du dorénavant de l'enseignement, et en particulier celui agricole. Plus largement, et dans la droite ligne des travaux heuristiques sur l'ancrage (Audenet-Verrier, 2017) scolaire, qui ont

porté au-delà de leur institution d'appartenance l'efficacité de la recherche en sciences de l'éducation du MASA, ces prismes d'études sociocognitifs positionnés ainsi, concourent à renforcer l'identité et la souveraineté historique de l'innovation portée par l'enseignement agricole. Et ce positionnement s'opère au travers, notamment, d'une dimension tout à fait contemporaine de la conduite de sa communauté apprenante. En posant ainsi l'adaptation-développement individuelle des apprenants en contexte d'apprentissage-orientation dans la perspective de cette capacité de prise en charge des communautés scolaires, professionnelles et sociales de demain, cette approche envisage de concourir au positionnement des bases d'une nouvelle orientation individuelle et collective : celle d'un enseignement scientifique et technique agricole entendu tel un potentiel à exploiter par, et pour, ses acteurs, et qui est prêt à évaluer, en retour, les conséquences de son action sur ces derniers.

4 Ouverture épistémo-méthodologique relative à la mesure des attitudes en sciences humaines

L'évaluation des attitudes fait partie d'un « domaine extrêmement vaste et dont les techniques sont particulièrement variées » (Demeuse, 2004, p. 3). Le domaine de la mesure en psychologie, que Piéron (1979, p. 363) définissait à l'époque comme la psychométrie, représente « l'ensemble des méthodes de mesure utilisées dans le domaine psychologique ». Laurencelle (1988, pp. 12-14) précise cependant que cette pratique contient des spécificités complémentaires de cette définition, qui lui sont intrinsèques.

La distinction entre évaluation et mesure prend généralement peu d'importance en sciences et dans le monde des laboratoires scientifiques. Les mesures y sont pour la plupart physiques, purement matérielles, et ne donnent en elles-mêmes que peu de champ à l'interprétation subjective. Au contraire en psychologie, en éducation et dans les autres sciences humaines, l'évaluation peut et doit compléter la mesure, puisque souvent la valeur potentielle de celle-ci dépend entièrement du contexte dans lequel on la fait intervenir [...] Pour prendre ce jugement, l'évaluateur doit a) obtenir l'information mesurée, b) apprécier cette information en considérant l'instrument de mesure, la caractéristique évaluée et la personne, c) utiliser une référence comparative. Dans ces conditions seulement, l'évaluation (ou l'évaluation scientifique) pourra être faite avec compétence et justice. (Laurencelle, 1988, pp. 12-14)

4.1 Les échelles de mesure d'attitudes : des outils polymorphes d'accumulation des connaissances

Pour Demeuse (2004), cette évaluation se définit comme un jugement qualitatif basé sur une mesure se référant à un critère multiforme intrinsèque ou extrinsèque. Ce jugement ne se résume pas à une mesure comme les sciences de la nature l'entendent lorsqu'elles se basent sur cette dernière pour la réalisation de leurs travaux. Il s'en nourrit conceptuellement dans la transposition numérique que la mesure de ce jugement opère, puisqu'il reste subordonné à sa scientificité. Mais il en ressort que la matérialisation finale d'une échelle (ou d'un continuum qui permet de *poser* les données, tel celui d'une échelle de Lickert), en tant que pratique, reste discutée en ce qu'elle partage avec les faits qu'elle tente d'évaluer : une nature socialement déterminée. Comme évoqué, une attitude est « la tendance à réagir favorablement ou défavorablement à travers une classe désignée de stimuli » (Anastasi, 1990, p. 584). Demeuse (2008, p. 189) précise que cette tendance ne peut être observée directement et que cet attribut lui fait « connoter la consistance des réponses en regard d'une certaine catégorie de stimuli ». La mesure peut alors être qualifiée, échelonnée puis exprimée au regard de la direction et de l'intensité qu'elle traduit, celle de l'expression qu'elle évalue (Anastasi, 1990). Selon Moscovici et Durain (1956), l'attitude mesurée par une échelle dispose de trois attributs conceptuels majeurs : sa *latence* (son invisibilité manifeste), son *sens* (sa valuation positive ou négative) et sa *prédiction* (son inférence). Statistiquement, la latence est envisagée tel le principe organisationnel qui, en arrière-plan des expressions des réponses d'un sujet à un questionnement sur un objet donné, régit la cohérence et la covariance de ces attitudes ou jugements formulés. Le sens exprime la positivité ou la négativité des opinions qui se répartissent au sein d'une population et qui s'expriment au travers des modalités ordonnées du continuum de réponse. Enfin, la prédiction exprime l'inférence des attitudes exprimées et récoltées : ce lien d'influence qui relie les conduites symboliques et comportementales d'un même individu. De cette catégorisation conceptuelle des attitudes découlent alors les qualités des conditions nécessaires à la mesure *vraie* (au sens statistique) de ces dernières. Les outils de mesure doivent être capables de révéler : la consistance interne des données-réponses (au travers d'une matrice de corrélation et/ou de covariance) ; l'unidimensionnalité des réponses (par un continuum des modalités de réponses aux extrémités favorables ou défavorables) ; la variance fidèle et valide des réponses (au travers de la discrimination du test et de ses items). Ce sont ces critères principaux qui ont majoritairement guidé l'histoire de la méthode de construction, de validation et de mobilisation des outils de mesure des *objets non physiques* ou

fonctions mentales (Angoff, 1988). Parmi les principaux outils disponibles, certains s'avèrent privilégiés par les pratiques de la recherche, au regard, notamment, de leur faible coût cognitif, de leur facilité de mise en œuvre et de la justesse de retranscription des phénomènes qu'ils conservent. Parmi eux, on trouve les échelles de Coombs, Borgadus, Guttman, Lickert, Osgood ou encore Thurstone, et plus récemment les Modèles de Réponses à l'Item (MRI), telle la méthode de Rasch développée aux alentours des années 60 et retranscrite plus récemment par Penta et al., 2005. Mais l'échelle de Lickert reste l'outil majoritairement mobilisé au sein des recherches, en particulier pour le domaine de l'éducation et de la formation, ne serait-ce qu'au regard de sa formalisation spécifique qui, au travers de la relation unifiée que sa conception et sa mise en œuvre autorisent (Demeuse, 2008), permet un niveau élevé de fidélité de la mesure des attitudes tout en proposant une mobilisation allégée (Legardinier, 2013).

4.2 Les échelles de mesure d'attitudes et l'ambivalence scientifique de celle de Lickert

Demeuse (2008) propose de réunir dans un exposé relativement exhaustif une description-comparaison des principes et intérêts des protocoles méthodologiques de construction, de validation et d'utilisation en contexte des principales échelles de mesure d'attitudes. De manière globale, cet exposé permet de comprendre pourquoi l'échelle de Lickert reste majoritairement mobilisée en SEF. Tout d'abord, Demeuse (2008) rappelle que l'élaboration des échelles de Thurstone et de Guttman demande deux phases distinctes que Lickert a heuristiquement réunies en une seule. Ensuite, l'auteur précise que les deux premières procédures apparaissent souvent critiquées et délaissées par la recherche. Pour Thurstone, c'est au regard de la complexité de sa méthode et pour Guttman, car son modèle est extrêmement exigeant, fastidieux, d'une grande lourdeur d'emploi et d'un maniement peu commode. Selon Alexandre (1971) et Demeuse (2008), l'outil de Guttman reste globalement au service de la théorie psychométrique, même si sa mise en œuvre en limite très nettement l'usage dans une visée pragmatique. De la même manière, le protocole de recours à des juges extérieurs pour établir les premiers classements (voir Demeuse, 2008, pour plus), au-delà de sa complexité, questionne un ancrage social normé et une subjectivité ambivalente au sein de la procédure.

En comparaison, si la méthode de Lickert est appréciée pour son utilisation particulièrement intuitive, cette praticité ne lui ôte pas sa capacité à transcrire des jugements de

manière scientifique, aux conditions de fidélité et de validité de son emploi (Laveault & Grégoire, 2014). Intégrant deux étapes en une, alors que ces dernières s'avèrent distinctes pour les autres méthodes évoquées, la procédure de Lickert est plus légère et dispose, en sus, de résultats corrélés avec ceux issus de la mise en œuvre de l'échelle de Thurstone (Oppenheim, 1972, cité par Demeuse, 2008). En citant Alexandre (1971, p. 35), Demeuse (2008) rappelle, comme évoqué précédemment au sein de cette étude, qu'il est objecté à la méthode de Lickert que souvent : « le groupe de sujets utilisé dans le pré-questionnaire ne fait pas exactement partie de la population étudiée au cours de l'enquête proprement dite ». Et que cet élément méthodologique est un inconvénient relativement à la qualité de la variance à analyser. Ce biais de représentativité est à ce titre à l'origine de la proposition méthodologique exploratoire opérée par cette étude, qui permet, par ailleurs, par ce choix, de reposer à la discussion cette pratique scientifique. Une deuxième critique vise le calcul pratiqué des corrélations qui font la force d'une attitude, et qui est un outil envisagé, à l'origine, à apposer à des distributions normales. Cependant, cet élément souligné apparaît en réalité peu fréquemment, voire relativement rarement, pris en compte (Demeuse, 2008) car : 1) les petits échantillons des approches plus compréhensives ou qualitatives de démarche qui restent quantitatives ne facilitent pas le respect de certains axiomes méthodologiques et 2) des outils ou paramétrages d'outils permettent d'intégrer cette contrainte à leurs analyses. Mais l'auteur reprend lui aussi à son compte la critique majeure qui frappe les échelles de Lickert et tend à remettre en question leur emploi au sein des recherches qui, pourtant nombreuses, la mobilisent, et particulièrement en SEF : les modalités de réponses de ces échelles ne permettent pas de garantir l'équité des distances entre deux modalités consécutives de réponses, et donc ne permettent pas de respecter l'expression d'une quantité graduée et ordonnée (continue) identique à celle ressentie.

Pour cette étude, et concernant la première remarque évoquée relative à la variance hétérogène des enquêtes menées sur des populations distinctes au sein d'une même étude, le choix a été fait d'envisager sa discussion à l'aune d'un prétest exploratoire réalisé sur un échantillon issu de la population-test, et de résultats obtenus d'analyses des données-variables distribuées par la passation d'enquête. Pour la seconde, relative au niveau de scientificité des méthodologies de recherches intégratives de la manipulation d'échelles de Lickert, elle renvoie à un débat méthodologique de dimension épistémologique que cette étude souhaite ouvrir à la discussion, au regard de son importance relative à la méthode et à sa pratique. L'objectif premier qui la préoccupe reste celui de légitimer de façon critériée ce choix fréquent d'outil en SEF, qui s'avère bien souvent apparaître coutumier ou pratiqué en référence à des pratiques

partagées par la communauté scientifique, sans pour autant que l'emprunteur ou le répétiteur concerné soit en mesure de discuter ou d'argumenter la légitimité scientifique de cette pratique. Demeuse (2008) précise que les nombreuses applications de cet outil lui confèrent une grande fidélité et des atouts importants. Il permet d'établir une structure de l'objet de recherche à partir des opinions sur un objet donné, et donc de structurer son approche théorique ainsi que la démarche qui lui a donné naissance et qui l'organise finalement. Cette structure va, en sus, pouvoir être utilisée pour poursuivre les recherches et évaluer les futures opinions au prisme de son organisation évolutive. Comme précité, elle dispose, pragmatiquement, d'un rapport coût/bénéfice ou investissement/connaissance très positif. Cependant, ces rapports cachent en arrière-plan un travail méthodologique de premier ordre qui détermine la scientificité des résultats futurs : le traitement statistique de variables dont la distribution est inférée, certes, par les expressions des sujets, mais aussi médiatisée par le mode de réponses proposé et par le type d'outils choisis pour recueillir ces expressions-réponses de la population enquêtée. Or, c'est justement cette collaboration entre outils de mesure et outils de traitement, cette charnière stratégique de création des données-variables, qui est remise en question. C'est en tout cas ce qui amène cette étude à envisager nécessaire ce positionnement réflexif sur cette méthode et son outil de mesure des attitudes en sciences de l'éducation. Face à un outil largement mobilisé au sein de ce domaine de recherche, qui reste à l'origine d'innombrables résultats obtenus qui alimentent la connaissance, mais face, aussi, à ses critiques argumentées, il apparaît nécessaire de légitimer sa scientificité méthodologique au regard de laquelle le propos scientifique théorique reste finalement jugé.

4.3 Mesure et traitement des attitudes : enjeux et implications scientifiques d'une démarche intégrative de ses méthodes

Le traitement des données statistiques de mesure des attitudes, lorsqu'il vise la construction-validation d'une échelle de mesure, mobilise les outils spécifiques à l'analyse de réduction factorielle : ACP, AFE ou AFC. Or, l'intégration aux analyses factorielles de variables ordinales issues de l'utilisation d'échelles de mesure ordinales (ou polytomiques ordonnées, telle l'échelle de mesure de Lickert) est apparue au détour de la revue de littérature méthodologique de cette étude, considérée à plusieurs reprises et de façon marquée : comme un biais méthodologique de la psychométrie. La nature des variables créées ne serait en réalité pas compatible avec les analyses de réduction des données et poserait un problème statistique et méthodologique majeur pour les spécialistes du champ (Vautier, 2016). Pour exemple,

relevons le propos suivant de Bourque et al., qui est à l'origine de l'intérêt porté par cette étude à cette problématique. Il précise qu'au sein de nombreux articles, et très souvent dans les recherches quantitatives en SEF,

l'échelle de mesure [de la réponse aux items utilisée] est presque toujours ordinale, avec un nombre limité de modalités, ce qui ne satisfait pas l'une des conditions d'utilisation de l'analyse factorielle, à savoir qu'elle doit s'appliquer à des variables continues. (Bourque et al., 2007, p. 57)

Cette remarque reste à l'origine d'une discussion scientifique lue et observée tout au long de la formation doctorale à l'origine de cette étude. Elle a été par ailleurs bien souvent classifiée par certains pairs-experts de l'Université ou de l'UR de rattachement de cette étude comme dépassant le cadre d'une recherche de thèse dans le domaine des SEF, au regard notamment de ce qu'elle questionne une complexité méthodologique, voire épistémologique, plus large, et relative à la mesure en sciences humaines. Malgré cela, ces débats semblent pourtant questionner de manière transversale la manière dont les acteurs de la recherche, notamment ceux qui s'inscrivent dans le domaine des sciences de l'éducation, attribuent sa scientificité à la pratique de la mesure des attitudes qui mobilise et manipule ces échelles ordinales de Lickert (Vautier, 2016). Pour autant, en tant qu'utilisatrice de cet outil, cette étude s'avère, comme ses homologues, elle aussi frappée aujourd'hui par ce questionnement méthodologique. Relatif à la pertinence de cet outil largement manipulé par la communauté scientifique, il est en mesure d'invalider les résultats qui font la scientificité du propos, et fait donc problème aujourd'hui pour cette étude, comme pour ses homologues. En soulevant la question de la capacité qu'il faut accorder, ou non, à une échelle ordinale, de retranscrire une différence équivalente de *quantité de mesure* entre toutes ses modalités, elle pose la problématique de la validité du postulat d'*équité des distances* ou des *quantités* qui séparent les modalités d'une échelle de mesure ordinale. Et c'est ce dernier qui autorise le chercheur à appliquer un traitement statistique réservé à l'origine à une mesure quantitative continue d'intervalles ou de rapports, dont les distances entre les modalités du continuum formalisé de mesure sont équivalentes sur l'ensemble de ce continuum (tel l'étalon *mètre*, par exemple). Il s'agit donc, pour qui pratique la mesure ordinale afin d'alimenter des analyses factorielles en données-variables distribuées, de montrer que, malgré cette restriction épistémologique de premier ordre, fréquemment soulignée par les mathématiques formelles, et qui interdit donc cet enchaînement méthodologique d'outils, cette pratique courante peut répondre à cette exigence scientifique

remise en question, pourtant, par une partie de la communauté scientifique encore aujourd'hui. Cette étude n'envisage pas d'apporter des remarques mobilisant cet édifice mathématique formel nécessaire qui sous-tend cette critique de la méthode de mesure des attitudes en psychologie sociale. Pour autant, l'objectif de cette réflexion, en tant qu'utilisateur qui découvre au cours de son travail que l'outil qu'il manipule prête encore fortement à caution pour certains de ses pairs, est d'être en mesure d'apporter, *a minima*, des critères raisonnés capables de réunir une adhésion scientifique autour de cette pratique de la méthode, afin d'en légitimer scientifiquement, et pour un temps, sa pratique méthodologique au sein d'une démarche de recherche. Enfin, en tant que chercheur et enseignant, en mesure de communiquer sur des résultats et la méthode qui leur a donné naissance et fait leur scientificité, un propos qui implique la mesure quantitative des attitudes en psychologie sociale des sciences de l'éducation n'autorise pas l'omission d'un tel questionnement, et du rejet nécessaire d'une potentielle hypothèse H0 qui serait construite et formulée sur cet objet.

Une échelle ordinale est une échelle ordonnée sur le principe de l'isomorphisme de l'ensemble des modalités et de l'ensemble des nombres codant ces modalités (Stevens 1946, cité par Vautier, 2016). Elle est aussi enrichie de la notion de conservation de l'ordre de ses modalités, traditionnellement ordonnées de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'échelle pensée par Rensis Lickert est présentée pour la première fois en 1932 dans son ouvrage *Technique for measurement of attitudes*, et se base sur les résultats de sa première enquête utilisant cette modalité d'évaluation parue dans *Survey of opinion* (1929). Elle est une exemplification typique de l'utilisation des échelles dites ordinales. Enrichissant considérablement les mesures d'attitudes dichotomiques de l'époque (trop peu révélatrices des sentiments, des opinions ou des attitudes des sujets car fortement dichotomiques), cet outil d'évaluation de nature polytomique (relatif au partage d'un domaine arrêté en plusieurs sections) a révolutionné le monde de la psychométrie et fortement influencé celui de l'éducatrice. Son efficacité reconnue d'évaluation des traits psychologiques lui permet aujourd'hui d'intégrer les enquêtes PISA, lorsque ces dernières souhaitent évaluer les jugements psychologiques des apprenants plongés dans divers contextes éducatifs internationaux. Lafontaine et Fraïche (2011), dans une analyse approfondie des *Principes méthodologiques et techniques des enquêtes internationales*, traitent des inférences des choix des modèles de mesure utilisés dans les enquêtes PISA. À ce propos, ils rappellent que :

dans plusieurs situations, on a besoin de modélisations plus flexibles qui permettent de calculer plus de deux réponses (correcte/incorrecte), et surtout de grandeur de la qualité de réponse (modélisations polytomiques ordonnées). C'est le cas notamment lorsqu'on utilise une échelle descriptive ou une échelle d'appréciation de Lickert pour noter les réponses du répondant. (Lafontaine & Fraïche, 2011, p. 40)

4.4 Approche épistémo-méthodologique de la démarche hypothéticodéductive quantitative et problématique de la mesure des attitudes

Comme le précise Reuchlin (1962, p. 9), qui a occupé une grande partie de son œuvre à l'expertise des méthodes quantitatives selon Fieller (2018) : « tout effort de réflexion méthodologique [...] débouche inévitablement sur une perspective épistémologique ». Pour Piaget (1964), les méthodes déductives et leur logique orientent elles aussi forcément tôt ou tard le propos vers l'épistémologie. La réflexion sur la méthode, celle sur ses applications pratiques, sur les raisons de leur acceptation ou de leur rejet, sont quasiment toutes subordonnées à des questions épistémologiques, que les intentions premières des études qui s'en emparent l'envisagent ou non. Et les questions que posent les méthodes quantitatives en psychologie sont finalement « épistémologiques autant que psychologiques » (Reuchlin, 1962, p. 23). Parmi les nombreuses ouvertures réflexives de dimension épistémologique de la psychologie proposées par Reuchlin (1962, 1972), on retrouve celles sur la mesure et la modélisation statistique qui vient questionner, aussi, l'approche méthodologique empruntée par cette étude et les positionnements qu'elle induit. Cette dernière s'inscrit donc dans le prisme d'approche de l'auteur, celui qui traite des critères de scientificité de la méthode et qui qualifie la recherche scientifique en psychologie comme nécessairement de nature explicite, publique, vérifiable, reproductible et répétable, lorsqu'elle envisage de nourrir les attentes relatives à sa nécessaire objectivité scientifique (Reuchlin, 1967, 1972).

Pour l'auteur, la *vérifiabilité* (de nature plus absolue) est un critère majeur de cette scientificité nécessaire qui semble dépasser le poids de la validité, comme elle paraît entendue à l'origine par ce dernier. Elle pose l'objectivité scientifique comme fortement déterminée par l'intersubjectivité méthodologique experte. La vérifiabilité pour Reuchlin (1992), lorsqu'il s'agit de résultats de recherche, relève de l'accord entre deux observations identiques, méthodologiquement reproductibles. Et lorsqu'il s'agit d'hypothèses, l'explication des

observations se fait à partir d'hypothèses elles aussi testables par la méthode. Cette vérifiabilité qu'il entend et propose se doit de s'intéresser particulièrement aux méthodes de la pratique réelle (inductive) de la recherche en psychologie et non, seulement, à ses énoncés conceptuels (déductifs). C'est pour lui ce qui fait science, qu'elle soit de la nature ou de l'humanité, et elle s'unifie autour du principe de *vérifiabilité méthodologique*. Pour Reuchlin (1972), la méthodologie doit être suffisamment explicite pour mener tout chercheur à des résultats identiques lors des répétitions pratiques de cette dernière. Elle doit être suffisamment explicite pour que tout chercheur puisse relire la réponse proposée à une hypothèse à partir des résultats obtenus. Cette vérifiabilité de la recherche énoncée à l'époque se traduit aujourd'hui au travers des notions de *fidélité* et de *validité* de la mesure, qui guident les pratiques réflexives de la recherche d'approche quantitative. Rappelons succinctement, comme évoqué en amont, que la fidélité, dans sa définition la plus opérationnelle, « est estimée à partir de la corrélation entre scores observés à deux formes parallèles » (Laveault & Grégoire, 2014, p. 107). Lorsqu'un même sujet est évalué, *ceteris paribus*, c'est-à-dire sur le même objet et dans des conditions identiques (idéales-typiques), l'imperfection de corrélation des scores relevés révèle les erreurs de mesures dues aux aléas de cette mesure et éclaire le chercheur sur le niveau de fidélité atteint. De son côté, la validité est un concept à la nature beaucoup plus polymorphe. De fait, il a été relativement long à unifier et reste encore aujourd'hui caractérisé et catégorisé relativement aux étapes et pratiques d'une recherche donnée. La validité peut s'entendre telle une succession de preuves qui, au travers d'un processus de validation relie, en quelque sorte, théorie avancée et terrain enquêté le plus justement possible. Les critères de la validité relèvent aujourd'hui de cinq niveaux de validité identifiés, parmi lesquels le chercheur relèvera celui auquel il est judicieux de répondre en fonction de l'objectif de ses pratiques : celui relatif au contenu, celui du processus de réponse, de la structure interne des outils, des relations extérieures avec d'autres variables et des conséquences des pratiques de recherche (Laveault & Grégoire, 2014). Mais tel que l'énoncent Laveault et Grégoire (2014, pp. 165-166), la validité épistémologiquement élaborée (ses principes généraux) s'avère nécessaire, mais n'est pas suffisante. « La validation est en effet de la responsabilité des uns comme des autres [...] c'est [aussi] de la responsabilité du praticien [et non seulement du chercheur en épistémologie] d'identifier l'impact des mauvaises conditions de passations sur les scores... ». Le partage de ces critères au sein des débats, de dimensions tout autant conceptuelles et épistémologiques, que pratiques et méthodologiques, enjoint donc la co-élaboration nécessaire de la méthodologie et de son épistémologie, qui autorise alors l'implication de ses acteurs respectifs qu'elle induit et qu'elle envisage de nature heuristique. Il semble que ce soit donc tout autant de manière intrinsèque à

la fidélité et à la validité que comme un concept englobant ces deux notions que l'on retrouve cette vérifiabilité des pratiques *justes* ou *intersubjectivées* de la mesure énoncée par Reuchlin en son temps. Pourtant, c'est justement au détour de la revue théorique de l'ancrage méthodologique dédié à la mesure psychologique des attitudes de cette étude que cette vérifiabilité du terrain par la théorie au travers de la méthode qui régit cette confrontation se trouve remise en question (la charnière méthodologique entre la nature des données-variables et les critères des outils d'analyse qui déterminent leur choix d'apposition, ou non, à ces dernières).

Concernant l'approche de la mesure empirique du réel, Reuchlin (1972) enseigne que si une science empirique comme la psychologie ne peut se passer du retour de la confrontation de ses théories à l'expérience, la mesure n'instruit le chercheur qu'au regard de la pertinence que ses questions théoriques n'adressent au réel. Reprenant sa pensée, Fieller (2018, para. 18) précise que : « hors d'un cadre théorique précis, l'observation empirique apporte peu, et la recherche piétine ». Reuchlin (1972) rappelle, à ce propos, que « les théories jouent un rôle central dans la recherche, et les psychologues sont invités à faire davantage confiance à celles de leur discipline » (Reuchlin, 1972b, p. 128). Concernant le traitement statistique et notamment les AF, il incite le chercheur à ne pas utiliser des méthodes empiriques aveugles, où la variance expliquée pourrait être à l'origine de théories psychologiques dans une utilisation mécanique de l'outil mathématique. « Une démarche confirmatoire visant à tester des hypothèses explicites et fondées doit, autant que possible, se substituer à une démarche exploratoire croyant pouvoir se dispenser d'un cadre théorique. » (Fieller, 2018, para. 19) Pour Reuchlin (1962), en psychologie de la mesure, la démarche hypothético-déductive (qualifiable, en quelque sorte, de *vérifiabiliste* (par rejet de l'hypothèse nulle) reste à long terme la plus fructueuse. La conceptualisation théorique qui précède l'opérationnalisation d'un construit est à la base de la signification de cette dernière ainsi que de la première, conceptuelle, qui la précède. Une définition opérationnelle issue de la mesure empirique représente pour lui un *contenu additionnel* qui reste une extension de la conceptualisation première, non isolée des définitions antérieures reprises, enrichies ou élaborées. Elle s'insère dans un processus de théorisation empiriquement valorisé où le concept contient potentiellement déjà ses extensions qui sont à même de le modifier, de l'enrichir, voire de le réviser. L'opérationnalisation de ce dernier, en révélant plusieurs dimensions ou indicateurs opérationnels convergents, autorise des hypothèses relationnelles que la mesure permet de confronter au réel afin de les inclure empiriquement au modèle théorique qui leur préexiste. Le concept psychologique et sa mesure

s'avèrent alors intrinsèquement reliés. Méthodologiquement, le concept théorique nourrit instrumentation et opérationnalisation de son outil d'évaluation dans une approche logique, et la mesure opérationnelle influence en retour la conceptualisation dans un principe constructiviste. Pour cette étude, cette perspective rapproche encore la démarche de cette réversibilité méthodologique envisagée, qui demande à être visée par les opérations du protocole et leurs outils. Reuchlin (1997, p. 65) précise en ce sens que la psychologie empirique valide l'idée que « toute mesure est associée à une théorie relative au phénomène que l'on mesure ». Et dans cette perspective constructive *majorante*, il est alors possible de poser que la théorie et les résultats de la mesure s'autoconfortent heuristiquement au sein d'une même approche scientifique co-constructive de son objet de recherche, au sein d'une pratique explicitement hypothéticodéductive (déductive puis empirique), qui reste le gage de la considération scientifique de sa vérifiabilité (de sa fidélité et de sa validité).

C'est donc dans une approche de gain de vérifiabilité de la mesure que méthodologiquement ou fonctionnellement : « la quantification permet d'exprimer le degré d'adéquation des observations aux hypothèses (Reuchlin, 1962) » (Fieller, 2018, para. 32), ou le chevauchement le plus *juste* ou affiné possible de l'expression du terrain par la théorie, ou l'incarnation la plus réaliste possible de cette dernière par le premier. Cette adéquation envisagée est sous-tendue par une réitération intersubjectivée des résultats, chère à Reuchlin, qui prône une méthodologie explicitée de son application à la pratique de la mesure à l'origine de résultats scientifiques. Cette pratique de la mesure fortement ancrée à la théorie qui la précède et au traitement qui la suit, pose alors les outils statistiques de la démarche quantitative et leur opérationnalisation ou intégration à la recherche menée, et en particulier ceux du mesurage ou de l'analyse de la mesure faite, comme en capacité nécessaire d'explicitement concrètement les phénomènes pensés et auxquels le chercheur souhaite donner forme pour les partager. Cette légitimité scientifique de la démarche méthodologique nécessaire, celle de son outil et de son apposition à un contexte et pour un temps, donnés, s'entend alors comme sa capacité à souligner l'adéquation vérifiable entre les résultats de la mesure et leur manifestation, à partir des modèles théoriques pensés et donnés itérativement au réel, par la recherche.

La démarche qui pratique la mesure vise donc la validation scientifique de l'obtention de résultats vérifiables (fidèles et valides), en adéquation avec un modèle théorique préalablement mobilisé et au sein duquel des résultats peuvent s'insérer (pour une structure visée stable, ouverte et intégrative et majorante de l'objet et de sa cognition qui se co-

construisent), toujours itérativement au sein des pratiques de la recherche qui font ses avancées. La validation d'un modèle théorique ne s'envisage alors pas à l'aune de ses résultats, mais par la capacité de la méthode à mettre en adéquation les résultats empiriques obtenus en contexte avec son modèle théorique. Pour Reuchlin (1972), l'objectif de cette mesure revient donc à révéler si les construits élaborés et leurs effets envisagés peuvent être exprimés par la population étudiée en contexte et sur un temps donné. Concernant la problématique de la mesure en psychologie qui découle de ce prisme d'approche, il adopte alors un positionnement qui apparaît plus radical que les écrits qu'il donne à lire habituellement, et qui souligne peut-être l'importance qu'il accorde à ce point méthodologique. « À moins qu'il ne change de métier, le psychologue n'est pas concerné par les critères que peut utiliser un mathématicien pour choisir son modèle. » (Reuchlin, 1969, p. 74) Pour l'auteur, ce dernier doit choisir ses outils et ses pratiques au regard de leurs capacités à représenter la réalité psychologique, et plus précisément, ou peut-être plus important encore pour l'auteur à ce sujet, de leur capacité à représenter la théorie que ce psychologue se fait de cette réalité, à partir de ce que la psychologie, son approche et sa méthode lui en proposent (Fieller, 2018).

4.5 La mesure polytomique ordonnée : une problématique méthodologique d'influence épistémologique

« La mesure en psychologie est au cœur d'une discussion importante dans la littérature académique, que Vautier, Veldhuis, Lacot, et Matton (2012) considèrent être *une crise* au cœur de la démarche scientifique en psychologie. » (Guyon, 2016, para. 1). Comme relevé précédemment, la mesure à l'aide d'échelles ordinales s'avère être la plus à même de rendre compte des réalités psychologiques subjectives (Demeuse, 2008) et cette qualité reste indétrônée depuis les travaux princeps du début du XX^e engagés par Lickert, Thurstone ou encore Guttman, pour ne citer qu'eux. Discutée et adaptée (modalités, supports, sémantiques), cette utilisation partagée reste, en effet, très majoritaire au sein de la communauté des scientifiques pratiquant la mesure des attitudes psychologiques (sentiments, opinions, croyances, intentions) et en particulier en ce qui concerne la mobilisation de l'échelle de Lickert (1919, 1926) au sein des approches quantitatives, notamment opérées en SEF. Soutenue par une approche empirique dite *réaliste* (basée sur la puissance du formel ou du formalisme scientifique, plus positiviste à l'origine), la pratique quantitative cherche dans cette perspective à mesurer une réalité : celle du sens inobservable des propriétés mentales, ou celle « des entités réelles, en attente d'être découvertes » (Juhel et al., 2011, p. 5). Mobilisée massivement par les communautés

scientifiques multidisciplinaires et, à l'origine, plus largement rattachée à cette approche réaliste, la pratique de la mesure est aussi envisagée au travers d'une approche plus empirique, dite *pragmatique*, basée sur la pertinence de ses pratiques à sonder ou révéler le terrain. Ce prisme pragmatique plus empirique et ses pratiques s'avèrent alors critiqués sévèrement par les réalistes, relativement aux théories des mathématiques et de la statistique formelles qu'ils manipulent en contexte pour qu'elles révèlent ces phénomènes latents inobservables. De cette dimension compréhensive qu'il arbore, et perçu au travers du pragmatisme méthodologique qui découle de ce positionnement choisi (comprendre psychologiquement versus expliquer formellement). Cette critique était déjà mise en avant par Alexandre, qui remarquait que :

la notation des catégories et l'addition des scores, ne suffisent pas, en effet, pour affirmer que les unités de mesure sur le continuum psychologique soient égales entre elles. Elles peuvent avoir pour effet de donner un même score à des sujets, alors que leur attitude est profondément différente. (Alexandre, 1971, p. 35)

Pour des auteurs comme Michell (2008b) ou Trendler (2009), la validation expérimentale que la propriété mentale respecte le cadre formel de la mesure est, en effet, soit jamais faite en psychologie, soit invérifiable.

Les propriétés mentales ne sont pas assez manipulables et contrôlables (au sens expérimental) pour valider empiriquement leur caractère quantitatif [...] il n'y a donc aucun protocole formel pour valider la nature quantitative d'une propriété mentale [...] la psychologie semble donc dans une impasse concernant l'usage de la mesure : vouloir utiliser les mesures et se confronter à l'impossibilité de valider sa démarche. (Guyon, 2016, para. 2-3)

Vautier (2016) propose même d'envisager une autre voie pour dépasser le recours à un axiome ou un postulat mathématique qui reste à l'origine d'une remise en question totale des pratiques actuelles relatives à la mesure en psychologie et plus largement au sein des sciences humaines. Car c'est, pour l'auteur, la scientificité même de la mesure d'une grandeur qui ne le devient que grâce à son outil qui rend nécessaire la discussion, voire la réorientation complète et radicale des pratiques et méthodes intégrées à ce qui est dénommé abusivement et en pratique la mesure des attitudes. Pour l'auteur, cette *évaluation relative* en temps et en lieu ou contexte que propose ce type de mesures, par rapport à celle qui se pratique dans la nature (celle qui n'existe pas

objectivement sans autrui comme la taille d'un enfant ou d'un bâton, par exemple, et qui s'établit comparativement à une échelle normée, en référence par exemple aux outils de mesure qui intègrent le système international des unités, ou les unités du SI), s'acquiert par l'ampleur de sa labélisation scientifique. Selon Vautier (2016, para. 1), le statut de fait social de la mesure (de la mesure métrique, par exemple), qu'elle se réfère à une partie de méridien ou une distance parcourue par la lumière et dans le vide en un temps donné, s'oppose à celle déterminée du moment d'évaluation contextuelle d'une aptitude ou d'une attitude, non relative à un repère socialement stable qui fait norme. Elle est donc abusivement appelée mesure en lieu et place d'une évaluation. « L'évaluation d'un niveau de performance ou d'aptitude, à l'aide d'un score qu'on rapporte à une norme statistique, ne constitue pas une opération de mesurage, ce qui implique que l'utilisation du terme de mesure est trompeuse. » (Vautier, 2016, para. 2). Elle donne naissance à une valeur de grandeur en lui affectant une propriété extrinsèque qu'elle n'avait pas au préalable, ou qui pourrait être de quantité, voire de nature, différente à l'origine. Il n'y a pas de mesure *origine*, d'unité faisant référence à un ancrage social, qui fait internationalement système. Le score qui en découle se différencie d'un jugement de valeur, certes, mais ce n'est pas non plus le résultat d'un mesurage (Vautier, 2014). Après s'être éloignée non sans effort du *pourquoi* de la philosophie, voilà la psychologie repoussée par le *comment* des mathématiques, qui tend à remettre méthodologiquement son *quoi* théorique en question. Par l'emploi des échelles polytomiques ordonnées (type Lickert), la pratique de la psychotechnique insère une personne dans un contexte social de façon implicite au travers de son évaluation, momentanément et contextuellement relative. Elle est un processus sociotechnique (Vautier, 2016), et non une pratique de mesurage logique et explicite d'une grandeur (quantité ou longueur) intrinsèque aux objets mesurés, telles celles des sciences de la nature. Pour reprendre l'exemple de l'intelligence qui a longtemps occupé la psychométrie au début du siècle dernier, la variable de l'échelle d'intelligence de Binet et Simon (1907), « doit alors être la variable d'une fonction compatible avec l'évaluation [...] suffisamment élevée pour un renvoi élevé à l'école ordinaire, ou bien assez basse pour une orientation basse en classe de perfectionnement » (Vautier, 2016, para. 40a). Dès lors, la variable évaluée sous la forme de *m-uplets* (m-indicateurs, m-items ou nombre d'items d'un même groupe caractérisant un trait latent puis facteur révélé d'une échelle de mesure multitraits) n'est pour Vautier (2016, dans sa critique de Stevens, 1946) ni numérique ni ordonnée, et surtout ramenée à un ordre simplement *ajusté* par une nécessité sociale et contextuelle. Le contexte social devenant alors l'outil de la dichotomisation relative, il ne peut donner naissance à autre chose qu'à des données catégorielles ou nominales. « La psychotechnique répond à une demande sociale de

comparabilité » et « le scorage prépare son évaluation en transformant sa description en scalaire, ou encore, en nombres, toujours lisibles comme degrés dans un ordre simple, auxquels il suffit d'adjoindre des seuils ajustables à la situation » (Vautier, 2016, para. 6-7). Il fabrique alors une évaluation relative ou de comparabilité, de contexte et de moment, tous deux donnés, et plutôt que de révéler une mesure et sa pratique, il ne mesure *en rien*, précise l'auteur.

L'isomorphisme des données numériques s'avère, entre autres, alors directement visé et remis en question à ce stade du propos, révélant alors l'impossibilité de justifier scientifiquement, pour l'heure, la mesure d'une grandeur psychologique telle que l'aptitude, l'intelligence, les attitudes ou tout autre trait psychologique exprimé en relation à un contexte, son moment ou encore sa population, tous de nature discrétionnaire. Ce positionnement amène alors l'auteur à remettre en question l'utilisation même de certains concepts tel celui de la performance, sur la base que leur conceptualisation théorique repose en grande partie sur leur évaluation à partir de ce type d'outils. Pour Vautier (2016), les pratiques et méthodes d'acquisition apparaissent abusivement, dans cette perspective, dotées de crédit scientifique. L'évaluation par la mesure ou le *mesurage* de l'attitude se trouvant invalidés, le concept lui-même s'avère alors délesté, au travers de sa démarche quantitative elle-même, d'une partie de sa signification objective ou de sa valeur, car dans l'impossibilité de traduire le réel ou de se soumettre à cette exigence. Cette perspective pose l'invalidation de la réversibilité-équilibre majorante et nécessaire à la démarche méthodologique pour envisager celle de la structure de son objet de recherche, explicative de la réalité qu'il cherche à révéler et qui, en retour, la définit et se doit de le faire. Dans cette perspective épistémologique, ces pratiques ne mesurent pas, mais tout au mieux ajustent des données au contexte ou, pire, à l'objectif qui guide la démarche et duquel découlent alors des pratiques qui donnent naissance à ces données. Si l'on ajoute à cela le propos de Vautier (2016, para. 18) qui précise qu'il suffit : « de montrer qu'une partie est fausse pour que la théorie complète, qui contient la théorie partielle, soit fausse », et que ce ne sont pas les résultats qui sont scientifiques mais la méthode qui leur a donné naissance, alors il y a lieu à ce stade, et raisonnablement, de questionner la scientificité de bon nombre de recherches hypothéticodéductives de démarche quantitative. Et cette étude, en ce qu'elle s'adosse à la mesure des attitudes réalisée à partir de l'apposition d'analyses factorielles à des données-variables distribuées par la passation d'une échelle ordinale ou polytomique ordonnée dite de Lickert, s'avère visée par la critique.

4.6 Entre formalisme et réalisme : origines et implications de la problématique de la mesure en sciences humaines

Historiquement, l'article de Stevens (1946) intitulé *On the theory of scales of measurement* est à l'origine de ce qui devint par la suite un paradigme pour le domaine de la méthode de la mesure des attitudes en psychologie (Vautier, 2016). Il pose la célèbre catégorisation des échelles numériques qui induit les types de variables et leurs manipulations statistiques et qui « est enseignée dans tout cours de psychologie quantitative » (Vautier, 2016, para. 40a) : les catégories nominales (ou catégorielles), ordonnées (ou nominales ordonnées parfois qualifiées de continues) et continues (ou numériques). Et cette référence scientifique est élaborée en référence au principe soutenant que « chaque type [d'outil, ou] d'échelle de mesure [de réponse aux items-questions] doit disposer d'une légitimité concernant les calculs que la recherche est en mesure d'appliquer aux nombres dont elles sont formées (Vautier, 2016, para. 40a, en référence à Stevens, 1946). Et « l'hypothèse qu'il existe une fonction croissante définie dans le segment $[0, \max]$ où " max " désigne la quantité, la plus grande, possible, de la grandeur qu'on veut mesurer » (Vautier, 2016, para. 40a), et est à l'origine de cette problématique majeure de la mesure des attitudes en sciences humaines et de l'éducation. Les travaux de la *British Association for the Advancement of Science* rapportent, à ce titre, que la signification du verbe mesurer, lorsqu'elle est donnée à cette attribution normalisée de nombres à des événements, reste finalement discutable (Vautier, 2016). Cette discussion recentre donc le débat autour du principe d'isomorphisme (cette propriété empruntée à la chimie qui décrit des structures d'éléments voisines ou analogues) et vise ce rapport entre les *aspects des objets* et les *propriétés des séries numériques* qui leur sont adjointes lors de cette pratique décrite du mesurage des attitudes. Pour les sciences sociales et psychologiques, elles visent la pratique (dite) de la mesure, au moyen de ces outils appelés échelles de mesure d'attitudes (Vautier, 2016, para. 40a). Pour l'auteur se pose, *a minima*, un double problème au travers de cette discussion sur l'évaluation de la mesure, alors que cette dernière a pourtant permis à la psychologie d'approche quantitative de bénéficier de sa scientificité historique et intrinsèque, en s'appuyant sur une perspective de la mesure la plus objective possible des faits psychosociaux, posés pour cela, à l'époque, à *considérer comme des choses*. Et cette problématique, de dimension épistémologique relative à la notion de continuité posée de ces *choses* psychologiques et sociales, induit celle de la nature de la mesurabilité qui leur est apposée, et donc celle de la nature même des variables issues de cette dernière, et que la recherche est amenée à traiter. Elle questionne, pour ce qui est intégré au débat porté par cette

étude, la norme ou la convention mathématique et la notion de consensus qui règne autour de la mesurabilité induite par celle de la continuité de ces variables. Cette problématique articule aussi, en arrière-plan, une dimension empirique relative à la potentialité qu'il existerait des faits dont la nature ne pourrait être retranscrite par une pratique de la mesure, ou qui rendraient illogiques certaines pratiques, telle celle qui consiste à les mesurer (versus les évaluer, par exemple). Ces problématiques peuvent s'envisager synthétisées pour cette étude en une problématique méthodologique qui questionne la mesure et ses résultats obtenus, relativement à l'enchaînement acquis de certaines pratiques de création de données : la mesure ordinale des attitudes à l'origine de la création de ces variables ordinales, et l'application à ces variables ordinales d'analyses statistiques réservées, à l'origine, à des variables continues ou de rapport, car elles intègrent et s'expriment, mathématiquement parlant, en des fonctions affines. L'encyclopédie *Universalis* résume très bien cette expression dans son explicitation de l'analyse factorielle :

L'équation [de la factorisation] exprime l'hypothèse générale de l'analyse factorielle : la mesure d'une variable j dans un sujet i - que l'on va définir en échelle réduite pour simplifier le problème - et qui est une fonction linéaire d'un nombre q de facteurs, exigés par la variable j selon les coefficients factoriels. (L'encyclopédie *Universalis*, 2022)

Sans penser approcher un débat *épistémo-réflexif* relatif au domaine des mathématiques formelles qui dépasse les enjeux de cette recherche, il apparaît néanmoins la nécessité pour cette étude de dépasser les difficultés méthodologiques pour conserver une possibilité, ou un impératif, de *mesurage ordonné*. Vautier (2016) remarque que les psychométriciens ont à ce titre accepté de relativiser le formalisme qui aurait dû accompagner les pratiques. Ils ont choisi de retranscrire la réalité existante en décidant de prendre en compte un principe de réalité qui s'imposait à eux. À ce sujet, Bertrand et al. (2004) indiquent que :

si la modélisation de la réussite des sujets à des items veut être réaliste, la théorie précédente [le propos cible la théorie de la fonction caractéristique de l'item ou de sa réponse] est trop abrupte, et doit être assouplie. Il est exceptionnel qu'une échelle de Guttman [ou Lickert, même si celle-ci peut apparaître plus souple], à cause de sa rigidité, s'applique parfaitement aux données expérimentales. (p. 31)

Et cet assouplissement du formel apparaît telle une exemplification de la posture autorisant la pratique d'adaptation forcée du réel à intégrer le scientifique. L'invalidité scientifique de la pratique, pourtant reconnue en théorie, n'invalide pas pour autant cette pratique à un niveau théorique. Pour ce faire, elle apparaît alors compensée par un formalisme méthodologique guidant les opérations pratiques au travers de notions formelles, telles celles propres aux domaines des probabilités, de l'aléatoire, opérationnalisés au travers de l'erreur de mesure, de l'intervalle de confiance ou encore de quantité de variance non expliquée (Vautier, 2016).

Les auteurs reconnaissent explicitement que les performances dépendent d'une multitude de causes inconnues tant d'un point de vue théorique que pratique. Mais on ne voit pas en quoi cette ignorance implique que la performance observée doive être conçue comme le résultat d'une expérience aléatoire [...] Il semble que les auteurs confondent les probabilités subjectives qui servent à jauger la confiance qu'on a en certaines propositions, et les probabilités objectives qui supposent l'indétermination intrinsèque des phénomènes [...] Les anomalies théoriques sont maintenant éliminées par un récit probabiliste qui invente une « tendance floue » à produire telle ou telle performance. Le « flou » s'exprime par des probabilités et ce qu'il y a de permanent dans la « tendance » est sous-tendu par la grandeur nommée « compétence ». (Vautier, 2016, para. 32- 34)

Et pour Vautier (2016, para. 37), c'est finalement pour ne pas entériner la non-mesurabilité des grandeurs psychologiques par les tests psychométriques que « la mesurabilité des grandeurs psychologiques tient le rôle de postulat fondateur » de la méthode.

4.7 Assouplissement du rationalisme et formalisation du pragmatisme : l'empirisme méthodologique au service de la scientificité de la mesure en psychologie

À ce stade, la solution qui revient à accepter ce postulat de l'empirisme-réaliste qui confère aux échelles ordinales cette hypothèse de quantification et qui s'avère choisie et partagée bien souvent par le plus grand nombre, de façon plus ou moins implicite, reste la plus aisée. Cependant, envisager ce positionnement laisse tout de même la trace d'une forme d'inconfort ou de non-achèvement de la démarche, puisqu'elle ne répond pas à l'objectif d'être en mesure d'étayer de façon critériée (versus par référence simple aux publications nombreuses qui manipulent les échelles de mesure en sciences de l'éducation) les pratiques de l'approche méthodologique à laquelle souscrit cette étude. Une autre orientation *solutionnelle* possible se

située dans l'acceptation de la distinction des pratiques relatives à cette mesure de celles de l'évaluation. Non interchangeables au regard de leur capacité à évaluer, versus mesurer, la mesure ne peut qu'évaluer une grandeur et s'adresse à des quantités intrinsèques à l'objet mesuré, quels que soient les contextes dans lesquels il se trouve, alors que l'évaluation s'avérerait, dans cette perspective, en capacité de prendre en compte ces éléments. L'évaluation pose donc un cadre de mesure sociotechnique, déterminé par un contexte social, telle l'évaluation en orientation des capacités, des niveaux d'attitudes ou de leurs intensités, ou encore de l'auto-évaluation informative sur soi, telle l'évaluation de l'efficacité ou de l'utilité du comportement en contexte. Mais laisser un constructionnisme-relativiste fort guider la méthode représente potentiellement un risque d'invalidation des pratiques au regard de la réutilisation des outils, par exemple, comme l'approche réaliste-empirique l'avance. La fidélité de la vérifiabilité envisagée en amont questionne alors les répliques qui lui sont nécessaires. Une échelle de mesure doit, certes, être qualifiée de contextuelle, ou de conceptualisable au regard de ses domaines d'évaluation et de sa mise en pratique (c'est le cas des échelles de mesure de l'auto-efficacité, par exemple), mais ne doit en aucun cas être dépendante des individus qu'elle sonde si elle souhaite mesurer un trait latent à la variance expliquée forte et à l'erreur de mesure faible. Dans cette perspective, tout instrument de mesure demanderait une validation poussée quasiment unique et propre pour chaque passation réalisée, et les études longitudinales basées sur des tests psychométriques réitérés s'avéreraient invalidées par une approche formelle et réaliste puissante de la méthodologie employée. De même, l'utilisation d'une échelle psychométrique d'évaluation des attitudes demanderait quasiment une reconstruction-validation pour chaque contexte et chaque passation. *Quid* de la confirmation d'indépendance de l'outil aux propriétés mentales des sujets, puisque les comparaisons, à partir d'une même structure, deviendraient impossibles. Comme Vautier (2016) le rappelle, si la psychologie remplaçait la mesure par un scorage ou une évaluation, socialement fortement déterminés, donc la méthodologie psychométrique par celle de la psychotechnique, la recherche du domaine n'aurait alors plus nécessairement besoin des modèles de la psychométrie. Mais d'un point de vue scientifique, pour l'heure, vérifiabilité, fidélité et validité seraient alors profondément questionnées face à ce discrétionnaire que la méthode se devrait d'être en mesure d'intégrer et de légitimer. C'est en tout cas un point de vue épistémologique qui demande d'envisager une refonte méthodologique des approches et des pratiques qui, une fois évoquée, ne semble pas envisageable pour l'heure sur le plan scientifique, même pour une recherche qui se réclamerait d'un courant le plus pragmatique qui soit.

Si une démarche s'inscrivant dans un empirisme-réaliste *dur* ne semble pas à elle seule être en mesure d'éclairer la réalité des faits sans s'assouplir ou postuler, on observe qu'un empirisme-pragmatique ne peut pas, non plus, à lui seul, répondre à certaines nécessités de la recherche scientifique. Ce dernier connaît aussi des limites qui peuvent toucher le recueil de l'information, la généralisation ou encore l'établissement de lois psychologiques qui intègrent les pratiques et les méthodes de l'analyse psychologique des conduites des individus, des groupes ou du social. La clinique en psychologie, emblématique de la finesse de la recherche compréhensive des causalités, ne peut pas, seule, répondre à cette demande de situations analysées qui font normes ou lois psychologiques et auxquelles se confrontent ou se réfèrent les chercheurs et les praticiens psychologues. Comme Reuchlin (1972, p. 19) le rappelle, que ce soit au sein de l'analyse psychologique, de la grille de lecture des conduites physiques ou mentales observées (ou autorapportées) : « tout ce qui, dans l'expérience individuelle, est strictement unique, reste bien en dehors de la psychologie ». L'unique en psychologie n'a pas sa place, car même la clinique se réfère à des catégories descriptives et des modèles transversaux de la conduite humaine pour se guider. « L'individuel est en fait explicable que par l'intervention simultanée, dans les conditions particulières à ce cas, d'un grand nombre de lois dont chacune vaut, sous la forme générale, pour un grand nombre d'individus. » (Reuchlin 1972, p. 19). Et ces lois, la psychologie, même clinique, se doit de les connaître pour guider son analyse, ses pratiques, ses interprétations et plus encore les préconisations qui lui sont propres. Même si transparait pour l'auteur cette nécessité d'éloigner la science psychologique et analytique des conduites humaines de ses influences psychanalytiques, l'idée que l'analyse du chercheur se réfère en permanence au *partagé* mis en œuvre, au *commun* observé qui fait norme ou référence sociopsychologique, et qui guide les analyses comme les interprétations dans cette intersubjectivité objectivante et scientifique, reste un guide pertinent. Les lois et modèles psychologiques intègrent les méthodes des approches réflexives et explicatives des praticiens comme des chercheurs, ne serait-ce que pour repérer les observations qui en diffèrent. La mise à disposition de ces lois issues des données recueillies, indispensable même à la psychologie centrée sur les cas individuels et leurs approfondissements introspectifs, rend nécessaire le recours aux techniques psychologiques évaluatives à plus grande échelle et applicables scientifiquement à plusieurs situations, *ceteris paribus*. Et ce référencement de la psychologie à une plus grande échelle a induit la nécessité pragmatique de l'utilisation d'une plus petite. Dès lors, ces enquêtes qui induisent forcément des approches et analyses mathématiques formelles à la base ne peuvent que s'avérer nécessairement assouplies au contact du réel à mesurer. Mesurer ou évaluer le général, essentiel à la pensée comme à la pratique de la

psychologie, est un impératif qui s'impose à la méthode en psychologie, si rationaliste, formelle, mathématique ou statistique soit-elle. Si s'assouplir ou postuler autorise l'accès aux données qui font l'essence de la psychologie (la compréhension des comportements humains au prisme des attitudes et inversement), les méthodes de la psychologie doivent, comme le propose Reuchlin (1972), choisir et raisonner la mise en œuvre de leurs outils et de leurs pratiques relativement à leurs capacités à représenter, en premier lieu, la réalité psychologique et sociale. Les échelles polytomiques ordonnées (type échelles de Lickert) sont à ce titre des outils reconnus comme les plus à même de retranscrire les attitudes individuelles psychologiques, pour en faire des repères psychologiques partagés et heuristiques pour la communauté scientifique et son référencement. Elles chevauchent mieux que tout autre instrument à ce jour, à coût cognitif identique, les jugements des individus enquêtés. Et cet aspect qualitatif sous-tend leur pouvoir quantitatif, car il autorise une meilleure compréhension des conduites transversales humaines, comme l'objectif premier de la psychologie le vise. Telle une nécessité plus qu'un objectif, la psychologie, pour comprendre, se doit de cumuler les connaissances propres à la cognition, l'émotion ou encore la motivation humaine qui guident les actions des individus. Et cette science se doit alors, pour cela, d'adopter l'approche quantitative qui induit la mobilisation d'échelles polytomiques ordonnées, puisqu'elle est aujourd'hui encore la plus efficiente en sa demeure, quitte à intégrer empiriquement à sa méthode un pragmatisme d'approche du réel étudié.

Ce premier positionnement méthodo-réflexif légitimé fait tout de même accepter l'imposition d'une nécessité, qui infère des pratiques méthodologiques au service des objectifs d'une science. Il permet aussi de proposer un premier critère de justification de l'emploi, à tort sur un plan réaliste, formellement ou réalistement, mais à bon escient pragmatiquement ou empiriquement, des échelles de mesure ordonnées dédiées à la création de données relatives aux attitudes et quantitativement élaborées. *In fine*, ce postulat posé sur l'échelle de Lickert et ses supports sémantiques qui créent des variables ordinales, considérées comme continues dans la démarche, apparaît épistémologiquement plus critérié. Il apparaît au service de la scientificité de l'élaboration des connaissances psychologiques en sciences de l'éducation, et en mesure de guider les pratiques méthodologiques d'accession à ce savoir psychologique sur l'éducation, la formation et l'orientation. Il permet à ce stade de soutenir avec un peu plus de recul réflexif (éloignant la méthode de la coutume référentielle évoquée) la légitimité intrinsèque contenue dans certains propos de la recherche, tel celui de Roussel et Wacheux (2005, p. 252) qui précise que méthodologiquement : « il est accepté dans l'analyse des données en sciences sociales de

les [les données issues d'échelles ordinales] traiter comme des échelles d'intervalle et des variables métriques [numériques ou continues] ». Cette approche épistémologique de la méthode soutenue par la nécessité d'assouplir des pratiques pour faire avancer la connaissance scientifique pourrait s'avérer en quelque sorte suffisante pour légitimer la pratique de la mesure sous cette modalité. Faute de mieux, ce dernier apparaît, en tout cas pour cette étude, plus critérié que le référencement à la réitération des pratiques de la mesure des attitudes en sciences de l'éducation.

4.8 De l'épistémologie à la méthodologie : une stratégie méthodologique pour la mesure en sciences humaines

Pour Guyon (2016a), relativement à l'approche de la formalisation de la pratique de mesure dans une approche plus pragmatique, ce positionnement qui consiste à légitimer la mobilisation d'échelles ordonnées pour mesurer les attitudes est envisageable et défendable au sein d'une approche scientifique. Pour y parvenir, il convient de renégocier un cadre épistémologique afin que la démarche s'affirme dès son origine comme pragmatiste-réaliste, au moyen d'une renégociation des tests statistiques par rapport à leurs contextes d'étude et du respect d'un certain nombre de critères qui ont trait à la validation de la démarche méthodologique. Pour l'auteur, les propriétés mentales divergent des propriétés des objets de la physique, des sciences naturelles ou des sciences dites, trivialement, *dures*. Elles sont en permanence en mouvement et s'avèrent appréhendées, comme le montre Vautier (2016), par une pratique socialement déterminée. Dans ces conditions, l'ancrage de leur mesure au courant pragmatique doit être conservé, ne serait-ce qu'au regard de leur capacité à valider empiriquement des outils de mesure. Mais cela demande aussi, en parallèle, que cette démarche soit associée à une renégociation formelle des pratiques en mesure d'induire une légitimation scientifique plus globale de la manipulation des outils statistiques. « Les objets analysés en psychologie diffèrent fondamentalement des objets analysés en physique » (Guyon, 2016 para. 5). Pour comprendre la réalité des fonctions mentales, il convient de s'ancrer à nouveau à l'approche que propose un interactionnisme modelant, qui envisage les propriétés mentales comme des propriétés intersubjectives ou intersubjectivées (Guyon, 2016 ; Ludwig, 2004). Les attitudes (cognitives, émotives et motivationnelles) existent en tant que réalité, mais à l'inverse des états des choses non dépendantes d'un regard subjectif, comme le poids ou encore la taille d'un individu qui sont mesurés tous deux par, et dans, un système d'unités internationales. Et les attitudes ont la propriété de ne pas exister sans l'interprétation subjective d'autrui. « Le

vocabulaire des concepts sociaux permet d'écrire des états internes de nos semblables, et par là, d'expliquer leur comportement observable en les rationalisant. » (Ludwig, 2004, p. 37) Le cadre de lecture des attitudes qui s'incarne dans celui des outils (les moyens d'évaluation à disposition), est une dérivée (image fonction de l'antécédent) de la réalité de fonctions mentales réelles. La perspective vise alors la (socio- et) co-construction de l'objet-outil opérationnel lui-même, où la cognition de l'objet de recherche structuré s'envisage aussi au travers de celle de son outil, pour viser une structure *stable*, *ouverte* et en *compensation* pour être majorante (Piaget, 1964). L'attitude et sa représentation conceptuelle s'élaborent alors de façon concomitante et l'outil n'est conceptualisé (sur ces mêmes bases) que pour mesurer une notion qui est somme toute réelle, puisque l'opinion ou le jugement de valeur existent bien dans la réalité, mais en tant que co-constructions sociocognitives en cours de définition au moment de la recherche. La motivation, par exemple, en tant que réalité sociale, est, in fine, ce qu'on en dit ou ce que le groupe social (d'experts scientifiques, par exemple) décide de lui attribuer comme essence et qui la fait devenir réelle et utile à la compréhension de ce réel initialement observé et source de ce questionnement. Pour autant, elle est définie par des dimensions latentes et reste, elle-même, un construit hypothétique (Fenouillet, 2016). C'est d'ailleurs cette caractéristique qui rend l'attitude si attrayante de complexité à approcher aux yeux de la recherche et pour le cerveau du chercheur. L'outil de mesure des attitudes peut être entendu tel un *construit-autrui* intersubjectif en contexte (le résultat de ces intersubjectivités croisées et co-modelantes) qui tente d'évaluer au mieux des attributs auxquels cette intersubjectivité a donné naissance pour comprendre son contexte, s'adapter et se codévelopper en son sein. Comme l'ont montré Ludwig (2004), Hacking (2008) ou encore plus récemment Guyon (2016a), la perception subjective intersubjectivée ou objectivée par consensus (celle de l'intersubjectivité experte des scientifiques et des praticiens de la recherche), normalisée et devenant loi psychologique, influence en retour les propriétés mentales des objets. La médiation sociale qui formalise et classe les fonctions mentales s'avère alors inhérente à l'évaluation de cette réalité attitudinelle : elle en fait des variables « observateur-dépendantes » (Guyon, 2016, para. 7). Ces dérivées, ou images sociales de leurs antécédents réels, s'avèrent alors être en même temps des déterminants de ces propriétés mentales initiales au travers de ce qu'Hacking (2008) définit par *l'effet boucle*, où « la propriété mentale réifiée entraîne des modifications chez la personne et son entourage social », tel « un mouvement des propriétés mentales » (Guyon, 2016 para. 13). Cette perspective à laquelle il devient possible d'ancrer les études qui manipulent des échelles de mesure d'attitudes envisage cette mesure telle une retranscription de la réalité des grandeurs, de façon plus dichotomique. Elle pose d'un côté une fonction de mesurage,

la mesure indépendante de l'observateur (les mesures des sciences naturelles mobilisées, par exemple, par les neurosciences), et de l'autre, une évaluation intersubjective socialement déterminée d'une attitude bien réelle ressentie par le sujet, mais exprimée et lue au travers d'un prisme social régi par un interactionnisme co-déterminant qui lui est inhérent, et qui est à l'origine de la co-élaboration de la pensée, de son objet de recherche, de son outil comme de son évaluation. Si les perceptions, les dichotomisations et les conceptualisations des propriétés mentales et de leurs structures pensées sont une pratique sociale qui leur donne une variabilité donnée, leurs pratiques et artéfacts d'évaluation (les échelles de mesure polytomiques ordonnées) doivent être pensés et mis en œuvre au prisme de cette approche duale et de ses pratiques réflexives de la méthode. La mesure absolue rationnelle et l'évaluation relative pragmatique s'avèrent alors toutes deux raisonnées et raisonnables au sein d'une démarche méthodologique pragmatique-réaliste. Et se retrouvent d'une part cette approche de nature réaliste, puisque les attitudes existent bien réellement pour le sujet (l'émotion psychologique, par exemple), et d'autre part, des pratiques qui intrinsèquement intègrent un relativisme pragmatique de type constructionniste, puisqu'elles font partie de l'essence des objets pensés et de leur évaluation-mesure. Tel un principe *auto-eco-organisateur* (Morin, 2005) de la complexité du monde, nourri par cette intersubjectivité co-constructive de la psychosociale, ces outils sont déterminés, si ce n'est dans leur existence même, tout au moins dans la pratique que la recherche et les praticiens en font (lecture, interprétation, manipulation), au regard, notamment, de cette intersubjectivité définissant tant les objets que leurs fonctions (les construits attitudionnels et leurs effets à mesurer). Sans rentrer dans un relativisme invalidant les objets de la recherche, et en attendant d'autres formes de mesures plus *dures*, mais de même niveau opérant d'acuité psychologique, les attitudes et leur manipulation peuvent être envisagées de façon duale, telle leur nature même, c'est-à-dire en tant que *réalité sociale*. Cette perspective socioconstructive de la méthode, statistiquement ambivalente, mais pour autant difficilement négociable tant elle est une réalité, s'impose alors aux pratiques réflexives de la recherche quantitative qui pratiquent scientifiquement l'humain, pour son social comme pour son psychologique. Elle prend forme méthodologiquement et en pratique, ou de façon réaliste et pragmatique, dans l'assouplissement des cadres trop réalistes ou trop formels pour être psychologiquement et scientifiquement efficaces. Ces derniers, confrontés aux réalités psychosociales et à leurs objectifs de compréhension pour autant réalistes, se doivent d'intégrer des nécessités méthodologiques au regard des contingences épistémologiques qui régissent la méthodologie des sciences de l'appréhension-compréhension du réel psychologique et social (Guyon, 2016). L'approche qualitative de la méthode quantitative montre ici une formalisation

épistémologique qui permet de soutenir l'assouplissement pragmatique demandé de la méthode. Et cette perspective d'un cadre méthodologique raisonné de la pratique de la mesure, au regard de l'essence de l'objet à mesurer en pratique, permet d'expliquer plus et de comprendre mieux comment les dimensions de ce réel psychologique et social sont en mesure de guider, au regard de son entendement épistémologiquement sensible, les méthodes et pratiques de cette évaluation-mesure des attitudes. De cette incursion au sein de l'*épistémo-méthodologie* de la mesure découle un critère scientifique raisonné qui permet un positionnement clarifié vis-à-vis de la pratique de cette dernière à l'aide des outils polytomiques ordonnés. Sur les traces de Guyon (2016a), un dépassement des premiers clivages entre un empirisme totalement réaliste et un autre totalement pragmatique se révèle. Issu d'un interactionnisme et d'une intersubjectivité co-constructive psychologique et sociale entendus et compris comme une réalité, tels ses propres faits, objectifs et moyens, ce positionnement réflexif autorise une approche qui, pour un temps, légitime la scientificité formelle de cette pratique de la mesure. Tout comme les catégories conceptuelles apparaissent socialement déterminées donc flexibles, leurs outils sont eux aussi médiatisés par les objectifs sociaux donnés à ces interactions entre réels et construits : ils déterminent la fonction qui relie l'antécédent à son image, ainsi que la pertinence de la méthode. Ces outils « interactifs » (Quéré, 2001, cité par Guyon, 2016, para. 14) agissent sur les cadres catégoriels qu'ils mobilisent pour devenir les rapporteurs les plus pertinents de ces manifestations psychologiques réelles. Cette approche a, par ailleurs, encouragé Hacking (2008) à percevoir les cibles des sciences naturelles comme *stationnaires*, c'est-à-dire non médiatisées par le regard d'autrui. Celles des sciences sociales ne le sont pas et leurs outils doivent s'envisager au travers de ce prisme, dans une perspective formelle réaliste renégociée pragmatiquement, si cette dernière souhaite appréhender cet interactionnisme qui leur est intrinsèque. Il faut un réalisme-pragmatique pour retranscrire empiriquement la perception d'une attitude, et cette réalité perceptive et expressive du sujet et sa retranscription questionnent tout autant l'objectivité de la propriété mentale que celle des outils construits et mobilisés pour procéder à sa retranscription. *Retranscrire* apparaît alors, aujourd'hui, tel un concept apaisé pour incarner heuristiquement les termes de *mesure* ou d'*évaluation* mobilisés pour nommer ces pratiques d'affectation d'*images-valeurs* ordonnées à leurs antécédents exprimés et recueillis. Pour ce qui est de son approche méthodologique, cette étude s'inscrit donc dans ce cadre épistémo-méthodologique et prête, légitimement, au regard de ses objectifs pragmatiques et de la nature réaliste de ces faits psychologiques et sociaux, des propriétés continues à son échelle de mesure et aux variables que sa passation a distribuées. Et dans l'attente d'outils de retranscription du réel en mesure de fournir des critères relatifs à une

meilleure réversibilité méthodologique, les pratiques de cette recherche adhèrent à ce cadre méthodo-réflexif qui les légitime. Pour Guyon (2016b, para. 17) c'est « à partir d'un tel cadre épistémologique [qu'] une mesure de propriétés mentales nous paraît possible. ». Pour sa part, Sherry (2011) rappelle qu'il ne s'agit pas d'accepter une quantification sans discussion, mais de s'inscrire dans une validation raisonnée des pratiques. Et c'est en particulier cette quantification méthodologique partagée de manière quelque peu intuitive, parfois, qui apparaissait insuffisamment discutée et légitimée relativement aux objectifs et enjeux de cette recherche doctorale.

4.9 Continuité de la construction sociale et relativisme de la formalisation : un accès pragmatique à la réalité

Guyon (2016a) rappelle que selon la *Representational Measurement Theory* (portée notamment par Tversky et al., 2006), le cadre de la véracité d'une mesure revient à l'assignement d'une valeur qui transcrit la connaissance de la propriété considérée. L'isomorphisme demandé à la pratique ou à l'outil de cette pratique se doit donc de répondre à une exigence de respect des axiomes en cours à propos de la mesure considérée, et non à celle de vérité de cette valeur ou de sa mesure. Markus et Borsboom (2013a, 2013b) précisent que le cadre formel de la mesure en physique est lui aussi une idéalisation et que la continuité quantitative des éléments traités est, elle aussi, souvent renégociée au travers d'axiomes acceptés pour lesquels *length and distance are approximately continuous* (Sherry, 2011). « Les physiciens des particules reconnaissent souvent qu'il leur est impossible de définir véritablement ce qu'est une mesure, tout en précisant, cependant, que cela ne les empêche nullement d'en réaliser. » (Falissard, 2008, p. 7) Il apparaît alors illégitime, voire absurde, de demander à la psychologie de réduire son efficacité empirique, ou l'essence de sa spécificité d'accès aux phénomènes psychosociaux, pour répondre à une demande avec laquelle la physique, parfois, renégocie. Le cadre formel empirique s'accorde sur l'acceptation de la propriété ordinale des propriétés mentales, tout comme sur celui de la capacité d'un outil polytomique ordonné à le retranscrire avec, si ce n'est des biais négligeables, des résidus potentiellement identifiables, voire traitables. Ce passage de l'ordinal au numérique que demande la pratique psychologique de la mesure des attitudes revient à s'accorder sur une autre dimension de la mesure, qui au sens des mathématiques s'entend comme une densité (Guyon, 2016). La légitimité de cet accord axiomatique ou de cette propriété formelle de l'objet et de sa mesure passe par le fait que l'on puisse considérer une mesure représentable sur un continuum

numérique au regard de sa propriété de continuité sur un intervalle, ou de densité régulièrement distribuée sur cet intervalle. Cette proposition décrit les variables mesurées de façon variablement ininterrompue ou continue, et de façon croissante ou décroissante pour sa caractéristique ordonnée. Par ce positionnement pragmatique-empirique, Guyon (2016a) et Sherry (2011) rappellent que Körner (1962) a montré qu'une propriété *approximativement quantitative* se démontre par sa caractéristique *empiriquement continue*, et cette caractéristique se justifie en mathématiques par sa divisibilité en une infinité de sous-classes. Pourtant, cette propriété formelle n'est pas compatible avec l'approche empirique de la densité, que seule l'idéalisation de continuité permet de mesurer formellement (Guyon, 2016).

Dans une approche *pragmatique-empirique*, la pratique scientifique de la mesure est considérée telle une pratique socialement médiatisée, c'est-à-dire à la fois réaliste et formelle, mais en même temps renégociée pour approcher la dimension empirique de l'objet et de sa mesure. Sur ces critères épistémologiques posés par l'approche de la mesure des variables par les sciences les plus *dures*, il apparaît possible de considérer légitimement que l'idéalisation mathématique formelle est une pratique sociale de renégociation des caractéristiques d'un objet du réel pour l'appivoiser, l'expliquer, le catégoriser, ou encore le faire intégrer l'organisation des connaissances scientifiques. Elle est une pratique sociale qui consiste à renégocier le formel socialement construit, pour atteindre des caractéristiques du réel qui ne peuvent intégrer un modèle originellement pensé trop rigide. Reconnaître une propriété quantitative à une fonction mentale revient « à vérifier subjectivement [ou intersubjectivement] une continuité empirique de la propriété mentale (une densité empirique) au sens de Körner (1962) », ou à considérer sur les traces de Michell (2012) que « chaque différence de paires peut être ordonnée et ces différences peuvent être ordonnées sur une ligne » (Guyon, 2016, para. 23). Pour Guyon (2016b), « si les différences de scores et leurs comparaisons ont empiriquement un sens, la représentation quantitative peut être assimilée à un continuum... ». Dès lors, pour considérer comme représentable un élément psychologique (une attitude, un sentiment, une émotion), il convient pour Michell (2012) et Guyon (2016b) de valider de façon subjective que l'attitude s'avère continue, et elle devient alors exprimable par des différences pairées de niveau. C'est au travers d'un exemple relié à la douleur que les auteurs montrent que si l'on peut demander à un patient d'exprimer sa douleur tous les deux jours, et que la variation de la douleur entre la première et la deuxième mesure et celle entre la troisième et la quatrième peuvent être comparées, alors « une quantification de la douleur paraît dès lors possible et l'échelle de mesure utilisée n'est pas simplement ordinale, mais peut se présenter sur un

continuum numérique » (Guyon, 2016, para. 23). Les auteurs poursuivent leur exemplification en précisant que si une diminution de douleur est exprimée par le patient à hauteur de deux points entre les deux premiers jours, et de six points entre les deux suivants, elle montre une supériorité différentielle en faveur de la deuxième variation et le patient juge bien cette variation comme supérieure à la première. En conclusion, cette évaluation adopte bien une propriété mesurable de continuité numérique, car si ce n'était pas le cas, il serait impossible, selon les auteurs, de comparer ces différences. Telle la densité empirique mobilisée par Korner (1962) à l'époque, la validation subjective devient alors une méthodologie de qualification de la propriété mentale en propriété continue, épistémologiquement toujours mobilisable de nos jours. L'isomorphisme entre la propriété mentale et l'échelle numérique demandée s'avère alors soutenu par la pratique sociale, qui autorise la générativité « d'une infinité d'isomorphismes, équivalents deux à deux par simple transformation linéaire » (Guyon, 2016, para. 24). L'échelle polytomique ordonnée est alors capable de représenter fidèlement dans ce cas la propriété mentale (Luce & Suppes, 2002, repris par Guyon, 2016). « Les valeurs numériques auront un sens relativement au cadre pratique de l'objectivisation des manifestations. » (Guyon, 2016, para. 24) Et pour Guyon (2016b), une échelle utilisée sans critique au regard de la mutation de son cadre théorique d'appartenance pourrait apparaître décalée. Un travail académique peut s'ancrer à un cadre conceptuel qui diffère de celui qui a autorisé la construction de ses premiers outils de mesure, et « cette discussion sur les échelles [et la mesure] illustre nous semble-t-il l'inertie potentielle de l'usage d'échelle de mesure ou de tests alors que la renégociation doit être centrale » (Guyon, 2016, para. 30). En s'ancrant dans cette approche pragmatique-empirique, le travail d'objectivisation qui touche ici la mesure vise une objectivité argumentative cohérente et en confrontation directe avec des faits sociaux réels que les sciences humaines et de l'éducation cherchent à appréhender, tout en les construisant conceptuellement. Cette particularité de la mesure d'une propriété socialement en construction rend en quelque sorte caduque ce *prouvez-le*, puisque justement cela est impossible, à moins d'accepter une renégociation de la notion elle-même de preuve dans la continuité pragmatiquement considérée (Guyon, 2016). La mesurabilité, sa pertinence ou encore sa qualité doivent dès lors s'inscrire dans une démarche qui accorde au formel idéalisateur une valeur fonctionnelle et identique à celle que l'on accorde à la pratique empirique révélatrice : « une démarche d'objectivité basée sur une argumentation (c'est-à-dire une rationalisation) et une confrontation avec les résultats empiriques pour questionner et renégocier le cadre théorique... » (Guyon, 2016, para. 32). La preuve pour justifier la mesure en psychologie au sein d'un cadre pragmatique est à aller chercher dans une renégociation potentielle et argumentée en mesure de discuter, tout en les

rationalisant, des pratiques sociales par essence renégociables (Guyon, 2016). Selon les préconisations d'Hacking (2006), il est par exemple possible de confirmer empiriquement qu'une mesure est quantitative au regard de ces quatre hypothèses :

- H1 : il est possible de trouver un répondant confirmant potentiellement chaque valeur du segment proposé pour réponse (absence d'écart de continuité),
- H2 : il y a absence de seuil, c'est-à-dire de valeur nulle (absence d'individu ne partageant pas, peu ou prou, la propriété),
- H3 : il y a absence de sous-groupes structurellement distincts des autres (absence d'irrégularité saillante),
- H4 : il y a absence de variation de la mesure reliée à l'instrument de mesure lui-même (présence d'une invariance de la mesure décrite par les méthodes relatives à la fidélité).

Statistiquement, ces remarques trouvent respectivement leur penchant statistique au sein, notamment :

- De la variance des données distribuées des résultats,
- Des modalités non nulles des échelles,
- De la normalité et de la voussure des distributions des résultats,
- Des critères des protocoles de fidélité, voire de validité, de l'instrument.

Dès lors, et sans écueil épistémologique majeur, accorder une propriété suffisamment continue aux objets à mesurer comme accorder une propriété insuffisamment non continue aux outils qui les appréhendent semblent méthodologiquement légitimes. Cette considération permet alors de rejeter, pour l'heure, la non-scientificité de la pratique de la mesure à l'aide d'échelles polytomiques ordonnées, dans le cadre de l'apposition d'outils statistiques demandant des données-variables continues, sur les variables que ces échelles polytomiques ordonnées ont créées et distribuées. Ce dernier critère raisonné, cette étude apparaît en mesure d'exposer de façon plus raisonnée et plus légitime la pertinence de choisir la pratique de la retranscription des attitudes au moyen d'une échelle de mesure d'attitudes, de Lickert, par exemple. Cet outil reste pour l'heure pragmatiquement et empiriquement l'une des méthodes les plus pertinentes pour évaluer, retranscrire, représenter ou mesurer, avec une scientificité discutée suffisante, le chevauchement le plus *juste vrai* d'un phénomène psychosocial appartenant bien à la réalité, tant il impacte les comportements humains observés.

Bibliographie

- Alexandre, V. (1971). *Les échelles d'attitude*. Éditions Universitaires.
- Allais, M. (1953). Le comportement de l'homme rationnel devant le risque : critique des postulats et axiomes de l'École américaine. *Econometrica*, 21, 503-546.
- Allport, G.W. (1954). The historical background of modern social psychology. Dans G. Lindzey (dir.), *Handbook of social psychology*, 1, 3-56. MA: Addison-Wesley.
- Ambroise, C., Pironom, J., Brunot, S. et Toczec, M.-C. (2019). Validation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(1), 51-101.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Anderson J. R. (1981). *Foundations of integration theory*. New York: Academic press.
- Anderson J. R. (1982). *Methods in information integration theory*. New York: Academic press.
- Anderson J. R. (1991). *Contributions to information integration theory: Vol. I, Cognition, Vol II, Development, Vol II, Social*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson J. R. (1996). *A functional theory of cognition*. Mahwah: Erlbaum.
- Angeville, H. et Bellanger, J. (1989a). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(2), 111-125.
- Angeville H. et Bellanger J. (1989b). Quelques courants de la pratique de conseil. L'entretien en orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 14(1).
- Angoff, W. H. (1988). Validity: An evolving concept. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (p. 19-32). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Assemblée nationale. (2008). Guégot, F. (2008). *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur la formation tout au long de la vie présenté par Françoise Guégot* (rapport n° 1298). Commission des affaires culturelles, familiales et sociales.
<https://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1298.asp>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J, Van Nostrand.
- Audenet-Verrier, L. (2017). *L'ancrage scolaire. Une façon singulière de faire réussir les élèves*. Educagri Éditions.
- Bally, C. (1942). *Syntaxe de la modalité explicite*. Cahiers F de Saussure.
- Banaji, M. R. & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Madraga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bandura, A., Nancy, E. B., Brown, S. D., Lent, R. W. et Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Septembre Éditeur.
- Baudry de Vaux, M., Belbenoit, B., Bonneville, A., Deshayes, É., Tissot, F., Warin, M. et Bachy, J.-P. (1997). L'orientation face aux mutations du travail. *Formation Emploi*, 62, 103-263.
http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1998_num_62_1_2672_t1_0103_0000_4
- Beaumeister, R. F. (1987). How the self-became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Beauvois, J.-L. et Joule, R.-V. (1998). *La soumission librement consentie*. Presses Universitaires de France.
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : guide pratique*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03436771v1>
<https://hal.science/hal-03436771v1>
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03436771v2>
<https://hal.science/hal-03436771v2>
- Berry, L.L. & Parasuraman, A. (1991). *Marketing Services: Competing through Quality*. New York: The Free Press.
- Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. CA : Presses Universitaires du Québec.
- Betz, N. (2009). Élaborer et utiliser les mesures parallèles de l'auto-efficacité et des intérêts professionnels auprès des adolescents. Dans A. Bandura, N. Betz, D.-S. Brown, R.-W. Lent et F. Panunalres (dir.), *Les adolescents : leur Sentiment d'Efficacité Personnelle et leur choix de carrière* (p. 89-111). Septembre éditeur.
- Binet, A. et Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*, 14, 1-94.
- Blanchard S. (2000). Le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(1), 3-26.
- Blanchard, S. et Sontag J.-C. (2004). Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France. *Formation & Territoire*, 9, 27-51.
- Blanchard, S. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod
- Blanchard, S. (2008). Introduction : Sentiment d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *Orientation Scolaire Professionnelle*, 37(1), 5-27.
- Blanchard, S. (2010). L'orientation scolaire et professionnelle des femmes : l'éclairage de la théorie sociale cognitive. *Transformations, recherches en éducation des adultes*, 3, 161-179.
- Blanchard, S. (2013). Frank Parsons : un des pionniers majeurs de l'orientation professionnelle aux États-Unis. *Questions d'Orientation*, 1, 77-96.

- Blanchard, S. et Soidet, I. (2013). L'aide aux choix et à la prise de décision : éclairage de la théorie sociale cognitive. Dans I. Olry-Louis, V. Guillon, et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p.351-359). De Boeck.
- Blanchard, S. et Huteau, M. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 5, 363-384.
- Bolles, R. C. (1975). *Theory of motivation*. New York: Harper & Row.
- Borst, G. et Cachia, A. (2018). *Les méthodes de la psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Botteman, A.-E. et François, P.-H. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan de compétences. *Carriérologie*, 6(2).
- Botteman, A.-E. et François, P.-H. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3). <https://www.carrierologie.uqam.ca/index.php/2002/theorie-sociale-cognitive-de-bandura-et-bilan-de-competences-applications-recherches-et-perspectives-critiques/>
- Boudrenghien G. et Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(2), 1-20. <https://journals.openedition.org/osp/3073#tocto1n2>
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod.
- Bourgeois, É., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J. et Vertongen G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2).
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie adulte*. Presses Universitaires de France.
- Brignier, J.-M. (1991). L'influence des échelles de mesures sur les réponses collectées dans les enquêtes. *Recherche et Applications En Marketing*, 6(1), 1-25. <http://www.jstor.org/stable/40588803>
- Broc, G. (2017). *Méthodologie pour psychologues*. De Boeck.
- Brown, D. et Lent, W. (2009). Préparer les adolescents à prendre des décisions de carrière : une perspective sociale cognitive. Dans A. Bandura, E. B. Nancy, S. D. Brown, R. W. Lent et F. Pajares (dir.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (p. 61-87). Septembre éditeur.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied researcher*. New York: Guilford.
- Brunswick, E. (1952). *The conceptual framework of psychology*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bujold, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Morin.

- Bujold C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théorie et recherche*. Boucherville, Québec. G. Morin.
- Buley, J. B. (1995). Evaluating Exploratory Factor Analysis: Which Initial-Extraction Techniques Provide the Best Factor Fidelity? *Human Communication Research*, 21(4), 478-493.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1995.tb00355.x>
- Cadet, B. et Chasseigne, G. (2009). *Psychologie du choix et de la décision. Des modèles aux applications*. De Boeck Supérieur.
- Canzittu, D. et Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* De Boeck.
- Carbonneau, N., Paquet, Y. et Vallerand, R.-J. (2016). *La théorie de l'autodétermination*. De Boeck Supérieur.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*. Éditions EAP.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé : contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1), 66-91.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Carver, C. S. & Scheier, M.F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality: Social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Chambron H. (1955). La psychologie et ses rapports avec l'école en U.R.S.S. *Enfance*, 8(1), 51-68.
- Chartier, P., Terriot, K. et Vrignaud, P. (2018). *L'orientation scolaire et professionnelle : pratiques d'évaluation*. Madraga Supérieur.
- Chartier, P. (2022). *La psychologie de l'orientation*. Editions In Press.
- Chemangui, M. (2006). *Évaluation de la qualité de l'Audit interne/Audit externe : Application dans le cadre des relations d'agence internes*. COMPTABILITE, CONTROLE, AUDIT ET INSTITUTION(S), Tunisie. (halshs-00548100)
<https://shs.hal.science/halshs-00548100>
- Churchill, J. R. & Gilbert, A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73.
- Churchill, J. R., Peter, J. P. & Gilbert, A. (1984). Research Design Effects on the Reliability of Rating Scales: A Meta-Analysis. *Journal of Marketing Research*, 21(4), 360-375.
- Claparède, E. (1924). *Comment diagnostique les aptitudes chez les écoliers ?* Flammarion.
- Cliff, N. (1983). Some cautions concerning the application of causal modeling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 18, (115-126).
- Cliff, N. (1988). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276-279.
- Convert, B. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire*. Raisons d'agir.

- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journals of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147, 107-128.
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practice in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 2-9.
- Costermans, J. (2001). *Les activités cognitives*. De Boeck.
- Crahay, M. et Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck Supérieur.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
<http://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dancey, P. et Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour les psychologues*. De Boeck.
- Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, 37, 3-15.
- Danvers, F. (1995). L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? *Spirale, revue de recherches en éducation*, 14, 165-179.
- Danvers, F., Saint-Fleur, J. et Solaux, G. (2009). *S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Darnon, C. (2022, 08 octobre). TEDxCLERMONT - Croire au mérite aide-t-il (ou non) les élèves à réussir ? [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=dBKD4KPxIP4>
- Darnon, C., Buchs, C. et Butera F. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 155, 35-44.
<https://doi.org/10.4000/rfp.84>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz, *advances in experimental social psychology academic*, 13, 33-80.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.-L. et Flaste, R. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*. Inter Éditions.
- Delpeteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. De Boeck.

- Demeuse, Marc (2000). *Les échelles de mesure : Thurstone, Likert, Guttman et le modèle de Rasch* [notes techniques]. Université de Liège.
https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.1.pdf
- Demeuse, Marc. (2008). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en science psychologiques et de l'éducation* [notes de cours]. INAS, Université de Mons-Hainaut, Belgique, IREDU, Université de Bourgogne, France.
https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/racine.pdf
- De Place, A. L. (2018). *Pouvoir motivationnel des sois possibles et régulation des performances : le rôle de l'équilibre et de l'élaboration*. [Mémoire de Thèse, Université Rennes 2].
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubeau, A. (2015). *Déterminant de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique* [Mémoire de thèse, Université du Québec à Trois-Rivières].
<https://archipel.uqam.ca/8135/1/D2979.pdf>
 DOI:10.13140/RG.2.1.2806.0407
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil
- Durkheim, Émile. (1911). Jugements de valeur et jugements de réalité. Atti del IV Congresso Internazionale di Filosofia, 1, 99-114. *Revue de métaphysique et de morale*, 19, 437-453.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 125–153). John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Edwards, W. & Tversky, A. (1967). *Decision making*. Harmondsworth: Penguin.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Calmann-Levy.
- Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi-Dépression et société*. Odile Jacob.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Evrard, Y. B. et Roux, E. (2000). *Market, études et recherche en marketing*. Dunod
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. & Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Falissard, B. (1999). *Comprendre et utiliser les statistiques dans les sciences de la vie* (2^e éd.). Masson.

- Falissard, B. (2008). *Mesurer la subjectivité en santé : Perspective méthodologique et statistique*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Feather, N.-T. (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod.
- Fenouillet, F. et Lieury, A. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Fenouillet F., Heutte J. et Vallerand R.-J. (2015). *Validation of the Adult Education Motivation Scale*, Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, FL.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: the reasoned action approach*. New York: Psychology press.
- Flieller, A. (2018). L'épistémologie de la psychologie dans l'œuvre de Maurice Reuchlin. *L'orientation scolaire et professionnelle* 47(1).
<https://doi.org/10.4000/osp.5609>
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass: A Bradford Book. MIT Press.
- Follenfant, A. et Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto- efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. Dans P. Carré et O. Charbonnier (dir), *Les apprentissages professionnels informels* (pp. 185-246). L'Harmattan.
- François, P. H. (2000). Sentiment d'efficacité personnelle et développement des compétences en milieu organisationnel. Dans G. Gangloff (dir). *L'individu et les performances organisationnelles*, (p. 45-57). L'Harmattan.
- François, P. H. et Botteman, A. E. (2002a). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 98-108.
- François P.-H. et Aïssani, Y. (2002b). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. Dans C. Garnier et W. Doise (dir), *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études* (p.157-186). Montréal : Éditions Nouvelles.
- François, P.-H. (2003). Représentations sociales des compétences : leur place dans un modèle de motivation. Dans N. Delobbe, G. Karnas, et C. Vandenberghe (dir). *Évaluation et développement des compétences au travail* (p. 29-37). Presses universitaires de Louvain.
- François, P.-H. (2004a). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. *Savoirs*, 5, 51-58.

- François, P.-H. (2004b). Représentations des compétences, une approche psychosociale. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(2), 131-144.
- François, P.-H. (2005). Sentiment d'efficacité personnelle et évaluation de la motivation. *L'approche psychologique du travail*, 11, 17-18.
- François, P.-H. et Baudry, B. (2006a). Représentations sociales des compétences et processus d'évaluation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 79-90.
- François, P.-H. (2006, 7-10 juillet). *Normativité sociale de la motivation intrinsèque au travail* [Communication orale]. 14^e congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française. Hammamet, Tunisie.
- François, P.-H. et Baudry, B. (2006, 30 août-2 septembre). *Valorisation de la motivation intrinsèque et caractéristiques de l'évaluateur* [Communication orale]. 6^e Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, Grenoble, France.
- François, P.-H. (2009a). Sentiment d'efficacité personnelle et attentes de résultat : perspectives pour le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(4), 375-498.
<https://doi.org/10.4000/osp.2333>
- François, P. H. (2009b). Motivation et management. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de la motivation* (p. 211-231). Dunod.
- François, P. H. (2010a). Psychologue : eudémonisme autonome ? *Le journal des psychologues*, 283, 35-37.
- François, P. H. (2010b, 21 décembre). *Afpa : questions à Pierre-Henri François, sentiment d'efficacité personnelle* [vidéo]. You Tube.
https://www.youtube.com/watch?v=IPkcUcpM-yk&ab_channel=Afpa
- Franquet, A., Friant, N. et Demeuse, M. (2010). S'orienter dans l'enseignement technique et professionnel en communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4).
<https://doi.org/10.4000/osp.2937>
- Gardès, N. (2018). Développement et validation d'une échelle de mesure de la compétence relationnelle du dirigeant et analyse de son impact sur l'accompagnement financier, *Finance Contrôle Stratégie*, 21(1).
<https://doi.org/10.4000/fcs.2038>
- Gillet, N., Berjot, S. et Paty, B. (2009). Profil motivationnel et performance sportive. *Psychologie Française*, 54, 173-190.
- Girandola, F. et Joule, R.-V. (2012). La communication engageante : aspect théoriques et pratiques. *L'Année de psychologie*, 112, 117-144.
- Girandola, F. et Joule, R. (2013). Attitudes, changements d'attitudes et comportement. Dans L. Bègue et O. Desrichard (dir.), *Traité de psychologie sociale* (p. 221-248). De Boeck.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia, PA: Saunders.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd éd.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Gorsuch, R. L. (1990). Common factor analysis versus component analysis: Some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 33-39.

- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gosselin, L. (2017). Les modalités appréciatives et axiologiques. Sémantique des jugements de valeur. *Cahiers de Lexicologie*, 111, 97-119.
- Gosselin, L. (2018a). Le conditionnel temporel subjectif et la possibilité prospective. *Langue Française*, 200, 19-33.
- Gosselin, L. (2018b). Quand nommer, c'est juger. Les jugements de valeur internes aux noms d'humains. Dans C. Schnedecker et W. Mihatsch (dir.), *Les noms d'humains, théorie, méthodologie et classification* (p.44-101). De Gruyter, Berlin/Boston.
- Grinschpoun, M.-F. (2014). *Construire un projet de recherche en sciences humaines et sociales : une procédure de mise en lien*. Enrick. B. Éditions.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F. et Pombeni, M. L. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Structures et différences de genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 409-427.
<https://doi.org/10.4000/osp.700> Consulté le 01/03/2021
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Presses Universitaires de France.
- Guichard, J. (1997). Les Projets personnels des adolescents : projets du présent ou projets d'avenir ? Dans *Cité des Sciences et de l'Industrie : L'orientation face aux mutations du travail* (p. 81-88). Éditions Syros.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Guichard, J. (2019). *Guidance en employabilité & conseil en life Design: objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation*. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au XXIème siècle* (p. 19-37). Éditions Qui Plus Est.
- Guillon, V., Olry-Louis, I. et Loarer E. (2013). *Psychologie du conseil en orientation* (1^{ère} édition) De Boeck Supérieur.
- Guyon, H. (2016a). *Variables latentes et processus mentaux : une réflexion épistémologique et méthodologique*. *Psychologie*. Presses Université Sorbonne
- Guyon, H. (2016b). *Variables latentes et processus mentaux : une réflexion épistémologique et méthodologique* [Mémoire de thèse, Université Sorbonne Paris Cité].

- Guyon, H., Harma, K. et Nôus, C. (2023). Les leurres des modèles statistiques. *Éducation et didactique*, 17(1), 133-148.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11459>
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hacking, I. (1992). Statistical language, statistical truth and statistical reason: The self authentication of a style of reasoning. *Social Dimensions of Science*, 388, (130-157).
- Hacking, I. (2002). *L'Émergence de la Probabilité*. Seuil.
- Hacking, I. (2006). *L'Ame réécrite*. Étude sur la personnalité multiple et les sciences de la mémoire. Empecheurs De Penser En Rond.
- Hacking, I. (2007). On Not Being a Pragmatist: Eight Reasons and a Cause. In C. J. Misak (Ed.), *New Pragmatists*, (p. 30-32). Oxford University Press.
- Hacking, I. (2008). *Entre science et réalité*. La Découverte.
- Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation*. International Universities Press.
- Heutte, J. (2019). *Les fondements de l'éducation positive*. Dunod.
- Hey, J. D. (1983). *Data in doubt*. Oxford: Basil Blackwell.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1978). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Holland, J. L. (1985a). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. USA: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985b). *Vocational Preference Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1987). *Manual supplement for the Self-Directed-Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. & Gottfredson, G. D. (1992). Studies of the hexagonal model: An evaluation or the perils of stalking the perfect hexagon. *Journal of Vocational Behavior*, 40(2), 158-170.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(92\)90063-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(92)90063-6)
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A. et Powell, A. B. (1994). *The self-Directed- Search. Technical manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Huguet, M. (1995). La méthode clinique. Dans M.-C. Lombotte (dir.), *La psychologie et ses méthodes* (p.144-203). Librairie Générale Française.

- Huteau, M. (1988). Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17(2), 125-141.
- Huteau, M. (1999). Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 225-251.
- Huteau, M. (2001). L'évaluation des intérêts professionnels. *Psychologie française*, 46(3), 59-266.
- Huteau, M. (2006a). *Psychologie différentielle. Cours et exercice*. Dunod.
- Huteau, M. et Lautrey, J. (2006b). *Les tests d'intelligence*. La découverte
- Irwin, F. W. (1971). *Intentional behavior and motivation: A cognitive view*. Philadelphia, Lippincott.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology. The briefer Course*. New York: Holt.
- Janet, P. (1889). *L'automatisme psychologique*. Alcan.
- Javeau, C. (1972). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. *Population*, 27(6), 1169-1170.
- Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien (4^e éd.)*. Université de Bruxelles. Éditions d'Organisation.
- Javeau, C. (2005). *Leçon de Sociologie*. Armand Colin.
- Juhel, J. (2005). *La psychométrie : la recherche et l'évaluation des compétences qui caractérisent l'intelligence*. Hermès Science.
- Juhel, J. (2013). La recherche d'invariants différentiels dans les variations développementales : de la population à l'individu et réciproquement. Dans S. Le Sourn-Bissaoui, G. Le Maner-Idrissi, V. Dardier, E. Bonjour et A. Lacroix (dir.), *Développements et variabilités* (p. 13-41). Presses Universitaires de Rennes.
- Juhel, J. (2014). L'explication causale et l'évolution de son statut dans la perspective structurale de Maurice Reuchlin. Dans J. Collange, E. Loarer, et T. Lubart (dir.), *La psychologie différentielle au 21^{ème} siècle : nouvelles modélisations et applications* (p. 6-9). Ebook, Éditions Laboratoire Lati.
- Juhel, J. et Rouxel, G. (2015). *Différences et variabilités en psychologie*. Presses Universitaires de Rennes.
- Kahneman, D. & Tversky A. (1972). Subjective probability: a judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 3, 430-454.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky A. (1982). *Judgement and uncertainty: heuristic and biases*. Cambridge: Cambridge University Presse.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Körner, S. (1962). On Empirical Continuity. *Monist*, 47(1), 1-19.
<http://doi.org/10.5840/monist19624711>

- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S. et Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), 295-322.
<https://doi.org/10.4000/osp.617>
- Lafontaine, D. et Raïche, G. (2011). Principes méthodologiques et techniques des enquêtes internationales. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(2), 25-55.
<https://doi.org/10.7202/1024848ar>
- Latreille, G. (1984a). *Les conseillers d'orientation en France : 60 ans d'activités et de recherches*. Morin
- Latreille, G. (1984b). *Les chemins de l'orientation professionnelle : trente années de lutte et de recherche*. Presses Universitaires de Lyon.
- Laurencelle, L. (1998). *Théorie et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck.
- Lazarsfeld, P. F. (1950). Research, Argumentation and Action in the Media Field. *Journalism Quarterly*, 27(3), 263-267.
<https://doi.org/10.1177/107769905002700302>
- Lecomte, J. et Carré, P. (2007). Traduction et post face. Dans A. Bandura (dir.), *L'Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel*. De boeck.
- Legardinier, A. (2013). Comment limiter les biais liés aux choix des échelles de mesure dans les études marketing ? *Gestion et management*. Dumas-00933905.
- 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.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21(4), 3-31.
- Lent, R. W., Hackett, G. et Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (2004). *Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo*. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lent, R. W. et Savickas, M. L. (1994). Postscript: is convergence a viable agenda for career psychology? In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (p. 259-271). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists 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(1), 57-90.
<https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Léon, A. (1955). La place de l'information dans l'orientation professionnelle en France. *Bulletin de psychologie*, 4, 220-231.

- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Presses Universitaires de France
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Léon, A. (1991). Note sur l'histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire l'Éducation*, 49, 89-98.
https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1991_num_49_1_2458
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In E. Swanson, T.M. & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (p. 197-211). New York: Holt.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil et délibérer pour agir*. Seli Arlsan.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 140-55.
- Litalien, D., Guay, F. et Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation ». *Learning and Individual Differences*, 41, 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006>
- Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.
(JORF n°0057 du 9 mars 2018)
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte>
- Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. (JORF n°0205 du 6 septembre 2018).
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2018/9/6/0205>
- Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.
(JORF n° 0273 du 25 novembre 2009).
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2009/11/25>
- Luce, R. D. (1977). Thurstone's discriminial processes fifty years later. *Psychometrika*, 42(4), 461-489.
- Luce, R. D. (1997). Several Unresolved Conceptual Problems of Mathematical Psychology. *Journal of Mathematical Psychology*, 41(1), 79-87.
<http://doi.org/10.1006/jmps.1997.1150>
- Luce, R. D. & Suppes, P. (2002). Representational Measurement Theory. In H. Pashler (Ed.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, (p. 1-76). Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.
<http://doi.wiley.com/10.1002/0471214426.pas0401>
- Luce, R. D. & Tukey, J. W. (1964). Simultaneous conjoint measurement: A new type of fundamental measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 1(1), 1-27.
- Ludwig, P. (2004). Le Problème du corps et de l'esprit. Approches contemporaines. *Coté Philo*, 4, 34-40.
- Mac Crimmon, K. R. (1974). Managerial Decision Making. In J. W. Mc Guire (Ed.), *Contemporary Management: Issues and viewpoints* (p. 445-495). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. De Boeck.
- Markus, H. R. (1977). Self-Schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and social Psychology*, 35, 63-78.

- Markus, H. R. & Smith, J. (1981). The influence of the self-schemata on the perception of others. In N. Cantor & J. Kilsstrom (Eds.), *Personality, cognition, and social interaction* (p.233-262). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Markus, H. R. & Kunda, Z. (1986a). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 858-866.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986b). Possible selves. *American psychologist*, *41*, 954-969.
- Markus, K. A. & Borsboom, D. (2012). The cat came back: Evaluating arguments against psychological measurement. *Theory & Psychology*, *22*(4), 452–466.
<http://doi.org/10.1177/0959354310381155>
- Markus, K. A. & Borsboom, D. (2013a). *Frontiers of test validity theory: Measurement, causation, and meaning*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Markus, K. A. & Borsboom, D. (2013b). Reflective measurement models, behavior domains, and common causes. *New Ideas in Psychology*, *31*(1), 54-64.
<http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.02.008>
- Martin, J. (2003). *L'orientation professionnelle et la définition des âges*. Presses Universitaires de Paris-Sorbonne.
- Martinot, D. et Nura, C. (2013). Soi et connaissances de soi. Dans L. Bègue, et O. Desrichard (dir.), *Traité de psychologie sociale* (p. 100-127). De Boeck.
- Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* [Mémoire de Thèse, Université Paris 10 Nanterre].
- Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Éducation Sup. Dunod.
- Mauvezin, F. (1919). *L'orientation professionnelle. Résultats, constatations et considérations sommaires*. Brière.
- Mauvezin, F. (1922). *Rose des métiers. Traité d'orientation professionnelle, qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents et défauts rédhibitoires*. Éditions Littéraires et Politiques.
- Mauvezin, F. (1934). *L'école prépare-t-elle nos enfants à trouver une situation ?* Éditions des Roses.
- Mc Iver, J.P. & Carmines, E.G. (1981). Unidimensional scaling. *Quantitative Applications in the social Sciences*, *24*.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Michell, J. (2008a). Conjoint Measurement and the Rasch Paradox A Response to Kyngdon. *Theory & Psychology*, *18*(1), 119–124.
<http://doi.org/10.1177/0959354307086926>
- Michell, J. (2008b). Is Psychometrics Pathological Science? *Measurement*, *6*(1), 7–24.
<http://doi.org/10.1080/15366360802035489>
- Michell, J. (2008c). Rejoinder. *Measurement*, *6*(1), 125–133.
<http://doi.org/10.1080/15366360802121917>

- Michell, J. (2012). The constantly recurring argument: Inferring quantity from order. *Theory & Psychology*, 22(3), 255–271.
<http://doi.org/10.1177/0959354311434656>
- Mole, F. et Seguy, J.-Y. (2006). Une psychologie scientifique pour les instituteurs ? L'exemple des filiales Binet de Lyon et de l'Ain (1910-1928). *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 48(2), 11-30.
- Moreau, J. (2003). *Aspects qualitatifs des méthodes quantitatives*. Presses Universitaires de Belgique.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Moscovici, S. (1954). L'analyse hiérarchique. Sur une contribution importante à la construction des échelles. *L'Année psychologique*, 54, 84-110.
- Moscovici, S. et Durain, G. (1956). Quelques applications de la théorie de l'information à la construction des échelles d'attitudes. *L'Année psychologique*, 56, 47-57.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Nathan.
- Muchielli, A. (1994). *L'identité*. Presses Universitaires de France.
- Mullet, E. (1985). *L'intégration de l'information dans le jugement et la décision* [Thèse de doctorat, Université René-Descartes].
- Mutuale, A. et Berger, G. (2020). *S'engager dans une recherche en sciences humaines et sociales : le champ de l'éducation*. Sciences Humaines.
- Nancy, G., Frenette, E. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ESEPGC). *Mesure et évaluation*, 38(2), 31-60.
<https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Neuville, S., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2007). Task-Value, Self-Efficacy and Goal Orientation: Impact on Self-Regulated Learning, Choice and Performance among University Students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Presses Universitaires de Louvain.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGrawHill.
- Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine: Du besoin au projet d'action*. Presses Universitaires de France.
- Olry-Louis, I., Vonthron, A.-M., Vayre, E. et Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales*. Dunod.
- Oppenheim, A. N. (1972). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Heinemann.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses Universitaires de Rennes.

- Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214–221.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA, Houghton-Mifflin.
- Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal, Mc Graw-Hill.
- Pelletier, D. et Bujold, C. (1983). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi. Québec : Morin.
- Pelletier, D. (1986). Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin. *Éducation Permanente*, 86(1), 29-39.
- Pelletier, D. (2009). Préface. Dans A. Bandura et al. (dir.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Septembre éditeur.
- Penta, M., Arnould, C. et Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure : applications du modèle de Rasch*. Mardaga.
- Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The Use of Factor Analysis for Instrument Development in Health Care Research*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412984898>
- Phillips, L. D. (1973). *Bayesian statistics for social scientist*. London: Nelson.
- Piaget, J. (1964). *Six études psychologiques*. Gonthier.
- Piéron, H., Toulouse, É. et Vaschide, N. (1911). *La technique de psychologie expérimentale*. Doin.
- Piéron H. (1970). *Des apports que la psychologie peut fournir à la physiologie*. Bulletin de psychologie, 7(10), 599-602.
- Piéron, H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie* (6^{ème} éd.). Presses universitaires de France.
- Presser, S. & Schuman, H. (1980). The measurement of a middle position in attitude surveys. *Public Opinion Quarterly*, 44(1), 70–85.
<https://doi.org/10.1086/268567>
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : Jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5, 11-24.
- Proust, J. (2021). La métacognition clé de coûte de l'apprentissage. Peut-on réparer l'humain ? *Sciences Humaines*, 335(04).
- Pupion, P.-C. (2012). *Statistiques pour la gestion*. Dunod.
- Quéré, L. (2001). Naturaliser le sens : une erreur de catégorie ? *Revue du MAUSS*, 17(1), 275.
<http://doi.org/10.3917/rdm.017.0275>
- Rakotomalala R. (2011). Analyse de corrélation. Étude des dépendances Variables quantitatives. Presses Universitaire de Lyon. Université Lumière 2.

- Razali, N. & Wah, Y. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck Supérieur.
- Reuchlin, M. (1969). *Les méthodes en psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Roche, P. (2000). La genèse de l'orientation éducative d'Antoine Léon. *Questions d'orientation* 3, 57-75.
- Rogers, C.-R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to motives and conscientiousness. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p. 1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rogers, C.-R. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Éditions Sociales Françaises.
- Rousseau, M. et Bertrand, R. (2005). Évaluation de l'efficacité des méthodes de traitement des valeurs manquantes dans le contexte de mesure de type Likert. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 27-49.
- Roussel, P. et Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck.
- Ryan, R. M. (1993). *Agency et organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychoperspectives on motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel.
- Savickas, M.L. (1996). *Handbook of career counseling*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing. Walsh W.B Editions.
- Savickas, M. L. (2005a). Constructing careers: traits, themes and tasks. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 99-108.
- Savickas, M. L. (2005b). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the Vocational Guidance in the Schools. *The Career Development Quarterly*, 57(3), 194-198.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M. et Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : Un paradigme pour l'orientation au 21^{ème} siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American psychological Association.
- Savickas, M. L. (2019). Un modèle général pour l'orientation professionnelle. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir pour l'orientation au XXI^e siècle* (p. 41-73). Éditions Qui Plus Est.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). Windsor, UK: NFERNELSON
- Seguy, J.-Y. (2007). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 289-311.
- Seguy, J.-Y. (2019). Réformes éducatives sous le front Populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne. *Recherches en Éducation*, 35, 50-62.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helpness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal driving: when personal goals correctly represent person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbooks of self-determination* (p. 65-86). Rochester: University of Rochester Press.
- Sheldon, K.-M. (2008a). *The interface of motivational science and personology: self-concordance, quality motivation, and multi-level personality integration*. Guilford.
- Sheldon, K. M. (2008b). Goal Striving Within Agentic and Communal Roles: separate but fonctionnally Similar Pathways to enhanced well being. *Journal of personality*, 76(3), 415-448.
- Sherry, D. (2011). Thermoscopes, thermometers, and the foundations of measurement. *Studies. History and Philosophy of Science*, 42(4), 509-524.
<http://doi.org/10.1016/j.shpsa.2011.07.001>
- Soidet, I., Blanchard, S. et Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie : bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 48(3), 13-51.
<https://doi.org/10.3917/savo.048.0013>
- Soidet, I. et Olry-Louis, I. (2020). Quelques problématiques actuelles pour une psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Dans I. Soidet, I. Olry-Louis, et S. Blanchard (dir.), *L'Orientation tout au long de la vie. Théories psychologiques et pratiques d'accompagnement* (p. 37-50). L'Harmattan.
- Solau, G. (1999). L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 299-325.
- Solau, G. (2009). Introduction. Dans F. Danvers (dir.), *S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Dictionnaire des Sciences Humaines*. Septentrion.
- Solau, S. (2009). Préface. Dans F. Danvers (dir.), *S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Dictionnaire des Sciences Humaines*. Septentrion.
- Steger, M. F. (2006). An illustration of issues in factor extraction and identification of dimensionality in psychological assessment data. *Journal of Personality Assessment*, 86(3), 263-272.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. NJ: Hillsdale.

- Sultana, R. G. (2019). Précarité, austérité et contrat social dans un monde liquide : l'orientation professionnelle médiatrice entre le citoyen et l'État. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 39-46). Éditions Qui Plus Est.
- Super, D.-E. (1942). *The dynamics of vocational development*. Harper and Brothers.
- Super, D.-E. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 3(9).
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper Collins.
- Super, D.-E. (1958). Les techniques du conseil et l'analyse des interviews. *Bulletin de Psychologie*, 157, 308-314.
- Super, D. E. (1964). *La psychologie des intérêts*. Presses Universitaires de France.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (p. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup Relations* (p. 38-42). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Wochel & W. Austin (Eds.), *The social Psychology of intergroup Relations* (2^e éd., p 33-48). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tafreshi, D., Slaney, K. L. & Neufeld, S. D. (2016). Quantification in psychology: Analysis of an unreflective practice. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 233-249.
- Timmermans, D. (1993). The impact on task complexity on information use in multi-attribute decision making. *Journal of beahavioral decision making*, 6, 95-11.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive beahvior in animals ans men*. New York: Century.
- Tolman, E. C. et Brunswick, E. (1935). The organism and the causal texture of the environment. *Psychological review*, 42, 42-77.
- Tolman, E. C. (1951). *Collected papers in psychology, reprinted as behavior and psychological man*. Berkeley University of California press.
- Troger, V. (2017). *Histoire du système éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Turbiaux, M. (2006). Lahy J.-M. (1872-1943). L'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 52(2), 217-235.
- Tversky, A. & Kanheman, D. (1974). Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Tversky, A & Kanheman, D. (1992). Advances in prospect theory: cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and uncertainty*, 5, 297-323.

- Uchronski, M. (2008). Agency and communication in spontaneous self-descriptions: of occurrence and situational malleability. *European Journal of Social Psychology*, 38, 1093-1102.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
<https://www.lrcs.uqam.ca/echelles/>
<https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emeu2.pdf>
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Vautier, S. (2011). The operationalization of general hypotheses versus the discovery of empirical laws in Psychology. *Philosophia Scientiae*, 15(2), 105–122.
<http://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.656>
- Vautier, S. (2012a). Propos sur la responsabilité scientifique du psychologue : essai d'épistémologie appliquée. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 373–383.
<http://doi.org/10.1016/j.prps.2012.07.001>
- Vautier, S., Veldhuis, M., Lacot, É. & Matton, N. (2012b). The ambiguous utility of psychometrics for the interpretative foundation of socially relevant avatars. *Theory & Psychology*, 22(6), 810-822.
<http://doi.org/10.1177/0959354312450093>
- Vautier, S. (2013). How to state general qualitative facts in psychology? *Quality & Quantity*, 47(1), 49–56.
<http://doi.org/10.1007/s11135-011-9502-5>
- Vautier, S. (2014). L'évaluation du retard mental selon Binet et Simon. *Épistémologie de la psychologie*.
<https://epistemo.hypotheses.org/1575>.
- Vautier, S. (2015). La psychotechnique des aptitudes. Pour différencier une sociotechnique de l'évaluation sans mesurage et une psychologie balbutiante de la compréhension de la performance. *Pratiques psychologiques*, 21(1), 1-18.
<http://doi.org/10.1016/j.prps.2015.01.005>
- Vautier, S. (2016). Les échelles de mesure : lire Stevens 1946. *Épistémologie de la psychologie*, Retrieved September, 22.
<https://epistemo.hypotheses.org/3696>
- Vayre E, Vontron, A. M. & Vannereau. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 43(3).
<https://doi.org/10.4000/osp.4402>
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Verdier, É. (2009). L'Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 195-225.
<https://doi.org/10.7202/019478ar>

- Verdier, É. (2010a). Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? *Les Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle*, 43, 109-132.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.432.0109>
- Verdier, É. (2010b). Postface : L'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi*, 109, 113-126.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.2818>
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C. et Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420.
- Vrignaud, P. (2005a). L'INETOP : 75 années dans l'histoire de l'évaluation psychologique et pédagogique en France. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 171-197.
- Vrignaud, P. et Bernaud, J.L. (2005b). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Madraga.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 568-573.
- Wheeler D. et Janis L. (1980). *A practical guide for making decisions*. New York: The Free Press.
- White, R. K. (1951). *Value analysis, the nature and use pf the method*. Glen Gardner, New Jersey: Libertarian Press.
- Vroom, V. H. 1964. *Work motivation*. New York: Wiley.
- Zimmerman B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory. Influences on writing course attainment. *American Educationnal Research Journal*, 31, 845-862.

Table des matières

<i>Lexique</i>	7
<i>Introduction de l'étude doctorale</i>	11
Construction de la problématique et présentation analytique du plan d'étude.....	17
PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 1-Point 1-Une histoire de l'OSP.....	18
PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre1-Point 2-L'OSP au travers des théories du soi.....	21
PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 1-Point 3-Les modèles de la TSCOSP.....	23
PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 2-La TSC et son schème originel.....	25
PARTIE A-Ancrage théorique-Chapitre 3-Auto-efficacité et Exercice de contrôle.....	27
Présentation de la problématique et des hypothèses scientifiques ou de recherche	31
PARTIE B Méthodologie de l'opérationnalisation-Chapitres 4-5-6-Présentation et analyse méthodologique et descriptive des résultats.....	34
PARTIE C-Méthodologie de la réduction et de la régression-Chapitres 7-8-Présentation et analyse méthodologique et inférentielle des résultats.....	38
<i>Partie A Ancrage théorique</i>	41

Chapitre 1 L'orientation scolaire et professionnelle : l'histoire d'une psychologie sociale et cognitive appliquée	42
1 Des origines aux enjeux contemporains de l'OSP	43
1.1 Justice sociale et démocratique de l'action éducative à l'orientation	43
1.1.1 Les enjeux démocratiques et scientifiques du développement de l'orientation	44
1.1.2 La multiplicité des interactions d'un champ d'études jeune, dynamique et protéiforme	47
1.2 Des origines aux spécificités d'une OSP « à la française ».....	50
1.2.1 L'accompagnement à l'autonomisation réflexive des processus	50
1.2.2 L'éducation au service de l'OSP : une co-construction	53
1.3 L'influence des sciences sur la construction de l'OSP	55
1.3.1 Le courant empiriste et la multiplicité des individualités	56
1.3.2 L'institutionnalisation du courant scientifique	60
1.3.2.1L'aptitude au sein de la construction scientifique de l'OSP	61
1.3.2.2L'institutionnalisation, ou l'addition des volontés	64
1.3.3 Le courant éducatif : du métier à la construction de vie	70
1.3.3.1Les influences orientales de la pensée éducative de l'OSP	71
1.3.3.2L'identité psychologique du soi : une boussole « orientante ».....	74
1.3.4 L'auto-orientation éducative : un processus réflexif et autonome d'intégration des subjectivités	79
1.3.4.1Éduquer tout au long de la vie : l'influence de la formation des adultes.....	81
1.3.4.2L'auto-orientation éducative de soi : un processus conatif	82
1.3.4.3L'éducation à l'auto-orientation contemporaine : apprentissage et transfert de l'auto- évaluation réflexive	84
1.3.4.4Enjeux éducatifs et pédagogiques contemporains de l'OSP	86
1.4 Les défis éducatifs et pédagogiques de l'OSP	89
2 Dynamiques de construction du soi et perspective contemporaine de l'OSP.....	93

2.1	Les dimensions d'un soi produit et producteur de sa propre expérience	95
2.1.1	La psychologie clinique et la cognition d'un soi social	97
2.1.2	La construction d'une synthèse cohérente de soi : un processus orientant en « raisonance »	99
2.2	Le soi motivationnel : un processus intentionnel, intégratif et orientant	104
2.2.1	L'articulation motivationnelle des perspectives proximales et distales du soi	105
2.2.2	La concrétisation contextuelle des dynamiques motivationnelles des sois-possibles et attendus	108
2.2.3	Soi-attendu et influences des jugements de l'expérientiel	111
2.3	Pour une notion de vicariance motivationnelle de l'OSP	115
2.3.1	Aux origines de la mobilisation du concept de vicariance	116
2.3.2	L'approche conceptuelle du jugement vicariant de l'OSP	118
3	Théories psychologiques et construction des processus décisionnels de l'OSP	121
3.1	La théorie des intérêts professionnels : une découverte pertinente qui reste éloignée de l'expérientiel	122
3.2	La théorie vocationnelle du soi : une approche heuristique en décalage avec des processus de l'OSP	125
3.3	La TSCOSP et la médiation cognitive des influences d'un contexte social proche	131
3.3.1	La TSCOSP pour approcher la construction contextuelle et itérative des processus décisionnels de l'OSP	133
3.3.2	La TSCOSP et l'intégration de l'influence des facteurs individuels et sociaux	136
3.4	Principes théoriques et soutiens empiriques des modèles de la TSCOSP : entre intérêts, performances et choix	137
3.4.1	La TSCOSP et les intérêts : une démarche heuristique pourtant en attente des effets de son contexte social	138
3.4.2	La TSCOSP et la performance : une dimension situationnelle en attente d'objectifs de soi ..	141
3.5	La TSCOSP et les Choix d'OSP : l'intégration des influences des contextes sociaux proches au travers des AR	144
3.5.1	Attributs et influences du modèle de la TSCOSP appliqué aux choix : une médiation cognitive duale	145
3.5.2	La médiation cognitive des attitudes au service de l'intégration des effets contextes	147

**Chapitre 2 Une relecture de l'auto-efficacité de la TSC au profit de l'exercice de contrôle en
OSP** **149**

1	L'agentivité de la TSC : une interaction des potentiels à mobiliser pour l'OSP	150
1.1	Origines et perspectives de l'agentivité : le principe de la causalité triadique	150
1.1.1	L'agentivité pour relier adaptation en contexte et développement de vie	151
1.1.2	L'agentivité comme déclencheur de processus réflexifs, signifiants et orienteurs	152
1.2	Le filtre cognitif d'attitudes comme source de l'intentionnalité de l'agentivité	154
1.3	<i>La dynamique motivationnelle agentique : de la perception à la prédiction</i>	156
1.4	La prédiction de causalité : la perspective contextuelle d'un contrôle agentique et de son exercice	157
1.5	La perspective d'un exercice prédictif de contrôle en OSP	158
2	Le SEP : l'attitude d'une aptitude psychologique	160
2.1	Le SEP : l'exercice motivationnel d'une texture causale	161

2.2	Les sources d'influence de l'élaboration des croyances d'efficacité : un processus « authérorégulé »	164
2.2.1	L'expérience de maîtrise : une régulation majeure du SEP	164
2.2.2	Les expériences vicariantes : la médiation individuelle et sociale de la causalité agentique	165
2.2.3	Les rétroactions verbales ou persuasions sociales : une régulation hétéronome positive	167
2.2.4	Les affects positifs : un soutien au développement positif de soi	168
3	Les Attentes de Résultat	169
3.1	La théorie des AR de la TSC : une clarification conceptuelle nécessaire	170
3.2	Le concept d'AR en tant que dimension d'un exercice de contrôle agentique et motivationnel plus large.....	172
3.2.1	Attentes de Résultat et lieu de régulation de l'action : une indépendance soulignée	173
3.2.2	L'Exercice de contrôle de la TSC : l'articulation fonctionnelle et opérante des dimensions d'attentes.....	175
3.3	La congruence conative des dynamiques motivationnelles différenciées des AR	176
3.4	Valeurs d'attentes et de résultat : les dimensions subjectives de la construction d'une décision	178
3.4.1	La construction de la prise de décision : un processus hautement cognitif	179
3.4.2	La construction du choix : un processus subjectif d'intégration des utilités espérées	180
3.4.3	Des EU au SEU : l'interaction soi-contexte déterminante des processus décisionnels	184
3.5	La pensée inférentielle : les dynamiques de l'intention cognitive	185
3.5.1	La pensée inférentielle : une conception cognitive intégrative des attentes de résultat.....	186
3.5.2	La pensée inférentielle et la prédiction du modèle intégratif des motivations	187
Chapitre 3 De l'auto-efficacité de la TSC à l'exercice de contrôle en OSP : une relecture au service de l'éclairage de la construction des choix d'OSP		189
1	L'unidimensionnalité du SEP : une limite	191
1.1	Dynamiques motivationnelles du SEP : la nécessité d'un référencement contextualisé différencié.	192
1.2	Entre individuisation et intégration du soi : la prise en compte des valeurs	193
1.3	Les limites de l'évaluation-orientation des parcours au moyen de la valeur de la compétence-performance	195
1.4	Entre sens des valeurs et valeur de cette signification : un exercice agentique et motivationnel à élargir pour l'OSP	196
2	Le construit d'AR : la retranscription des effets qui impactent la construction des choix d'OSP. 200	
2.1	La représentation sociale de la compétence ou la perspective authérodéterminée des processus.. ..	201
2.1.1	La perspective de la RC : une approche différentielle éclairante des attributs et effets de l'exercice de contrôle.....	201
2.1.2	Les attributs du concept d'attentes de résultat : une perspective différenciatrice nécessaire....	203
2.1.3	Entre expectation et valence : une explicitation des dimensions des AR de l'exercice de contrôle.....	205
2.2	Dimensions des AR et dernières avancées de la psychologie de l'accompagnement et du conseil en OSP	206
2.2.1	La feuille de bilan inventaire : les liens d'effets entre efficacité des comportements et utilité du résultat.....	207

2.2.2	La feuille de bilan inventaire : la caractérisation des dimensions des influences au travers de celles des AR	209
2.3	Le concept de prédiction du MI : entre <i>expectations</i> et <i>valuation</i> des comportements et des résultats.....	212
3	L'Exercice de contrôle : entre différenciation, intégration et articulation des dimensions	214
3.1	Entre sentiment et attentes, la perspective d'un référencement différencié	214
3.2	Entre premier et deuxième niveau d'AR : l'éclairage d'une différenciation nécessaire	216
3.3	Le schème de l'Exercice de contrôle de l'OSP : la perspective d'une instrumentalisation affinée	217
4	L'exercice de contrôle agentique de l'OSP au travers de son jugement vicariant orientant	219
4.1	La dynamique du jugement vicariant de l'exercice de contrôle : une complétude intégrative ...	220
4.2	Le jugement vicariant : une complétude analytique des approches sociales, cognitives et motivationnelles de l'OSP.....	221

Précision de la problématique et définition des hypothèses opérationnelles au prisme de l'ancrage théorique224

1	La volonté de répondre à une problématique sociale.....	224
2	L'intérêt premier de la problématique scientifique	226
3	Définition des hypothèses opérationnelles	229
3.1	Définition des hypothèses opérationnelles H0-1.1 et H0-1.2	230
3.2	Définition des hypothèses opérationnelles H0-2.1 et H0-2.2	230

Partie B Méthodologie de l'opérationnalisation, création et exploration des données, et analyse descriptive des résultats..... 233

Chapitre 4 Le paradigme de Churchill : un cadre méthodologique de création des données234

1	La confrontation méthodologique de la théorie au terrain au prisme du cadre méthodo-réflexif du Paradigme de Churchill (1979)	236
2	La construction-validation d'une échelle de mesure d'attitudes au prisme du paradigme de Churchill (1979)	237
2.1	Contributions et adaptations plus récentes du paradigme	238
2.2	Les critères de scientificités du déroulé de la méthode : la visée légitimée du terrain par la théorie	239
3	Focus sur l'étape 1 de la phase 1 du protocole de création des données : le design exploratoire	241
4	La dimension qualitative de la démarche quantitative : une heuristique d'étude	242

Chapitre 5 La création des données de l'étude doctorale au prisme du paradigme de Churchill actualisé244

1	Focus sur les étapes 2 et 3 de la phase 1 exploratoire : la construction d'une échelle de mesure, instrumentation et opérationnalisation	245
1.1	Focus sur l'étape 2 de la phase 1 : une instrumentation garante de la réversibilité explicative et compréhensive des items-questions.....	246
1.1.1	L'instrumentation : entre unidimensionnalité d'un construit et catégorisation de ses attributs	247
1.1.2	Les modalités de réponses aux items au prisme de leur contexte : une nécessaire continuité ...	249

1.2	Focus sur l'étape 3 de la phase 1 : une opérationnalisation multicritériée garante de la scientificité de la méthode	253
2	L'instrumentation de l'Échelle de Mesure des AR (ÉMAR) de l'étude doctorale	254
2.1	Entre valeur de l'attente du résultat et valeur du résultat attendu : une différenciation à instrumenter.....	256
2.2	L'étude linguistique de la sémantique des jugements de valeur au service de l'instrumentation	257
2.2.1	L'étude linguistique de la sémantique des jugements de valeur pour penser l'expression de la subjectivité.....	258
2.2.2	Des dimensions conceptuelles à l'expression des jugements ou l'instrumentation des dimensions.....	260
2.3	L'instrumentation actuelle au sein de la psychologie sociale, cognitive et motivationnelle	261
2.3.1	L'instrumentation contemporaine d'un SEP contextualisé au maintien en formation des apprenants.....	262
2.3.2	L'instrumentation contemporaine des régulations des motivations contextualisées à l'entrée en formation	263
2.4	L'ÉMAR : la perspective scientifique d'un outil d'évaluation des attributs de l'exercice de contrôle de l'OSP.....	264
3	L'opérationnalisation de l'ÉMAR dans le cadre de l'étude doctorale	265
3.1	L'échantillonnage : des critères posés, <i>a priori</i> , et, <i>a posteriori</i> , de la passation	266
3.2	Positionnement méthodo-réflexif au regard de l'articulation des étapes 2-instrumentation et 3-opérationnalisation de la phase 1-exploratoire	268
3.2.1	Instrumentation-opérationnalisation-passation : l'organisation de la confrontation théorie-terrain	269
3.2.1.1	Finalisation de l'instrumentation des dimensions de l'exercice de contrôle de l'OSP.....	270
3.2.1.2	Finalisation de l'opérationnalisation de la passation : l'objectif de récolte de l'expression d'un jugement vicariant	271
3.2.1.3	Les interfaces mobilisées : de la récolte des données aux statistiques apposées à leur distribution.....	273
3.2.2	Caractéristiques de la population-test.....	275
3.2.2.1	Niveau de complétude et de validation des items-questions au regard des données récoltées recueillies : le raisonnement de l'arrêt du choix de la structure de l'échelle....	275
3.2.2.2	Positionnement relatif face au choix d'imputation des données issues de la passation du questionnaire d'enquête.....	278
3.2.2.3	Positionnement relatif à la pratique de nettoyage et d'encodage ou recodage des données brutes	278
	Chapitre 6 La présentation des données-variables	280
1	Préanalyse des données distribuées par la passation : le principe d'une méthode de prétest proposé au débat	281
1.1	Validation de l'expression des attentes par les premiers scores descriptifs : la capacité de retranscription interrogée	283
1.2	Prétest et données statistiques descriptives des distributions retenues (SPSS V.26)	285
1.2.1	Données descriptives de prétest pour les AEP	285
1.2.2	Données descriptives de prétest pour les AEC	286
1.2.3	Données descriptives de prétest pour les AUC (ou AURC)	287
1.2.4	Données descriptives de prétest pour les sous-dimensions AEPa et AECa	287
1.2.5	Remarques principales sur l'analyse descriptive des distributions d'attentes dans le cadre du prétest.....	288

1.3	La dimension de fidélité discutée au regard de l'alpha de Cronbach pour le prétest (SPSS V26)	288
1.3.1	Mesure de la cohérence ou consistance interne pour la dimension AEP sur la population de prétest.....	290
1.3.2	Mesure de la cohérence ou consistance interne pour la dimension AEC sur la population de prétest.....	290
1.3.3	Mesure de la cohérence interne pour la dimension AE sur la population de prétest (AEP et AEC conjointes)	290
1.3.4	Mesure de la cohérence interne pour la dimension AEPa sur la population de prétest	291
1.3.5	Mesure de la cohérence interne pour la dimension AECa sur la population de prétest	291
1.3.6	Mesure de la cohérence interne pour la dimension AEa sur la population de prétest (AEPa et AECa conjointes)	291
1.3.7	Mesure de la cohérence interne pour la dimension d'AEP sur la population de prétest (AEP et AEPa conjointes)	292
1.3.8	Mesure la cohérence interne pour la dimension d'AEC sur la population de prétest (AEC et AECa conjointes)	292
1.3.9	Mesure de la cohérence interne sur la population de prétest pour les dimensions AEP, AEC, AEPa et AECa conjointement	293
1.3.10	Mesure de la cohérence interne pour la dimension AUR sur la population de prétest	293
1.3.11	Mesure de la cohérence interne pour les dimensions retenues sur la population de prétest et analyse	293
1.4	Dimension de validation discutée par un échantillon d'apprenants et propos conclusif de prétest .	294
2	Description des résultats : les caractéristiques descriptives de la population-test.....	297
2.1	Caractéristiques géographiques de la population-test.....	297
2.1.1	La population-test par région selon les établissements scolaires d'origine	297
2.1.2	La population-test par département et selon les établissements scolaires d'origine	298
2.2	Caractéristiques académiques de la population-test	299
2.2.1	La population-test par type d'établissement de l'enseignement agricole	299
2.2.2	La population-test selon son statut de formation	299
2.2.3	La population-test selon sa filière de formation.....	300
2.2.4	La population-cible selon les domaines des filières de formation des baccalauréats professionnels.....	302
2.2.5	La population enquêtée selon le type de baccalauréat : professionnel ou technologique	303
2.2.6	La population enquêtée au prisme de ses résultats-performances académiques autorapportés	304
2.2.6.1	L'échantillon et la moyenne générale autorapportée toutes matières confondues	304
2.2.6.2	La moyenne générale autorapportée toutes matières confondues selon les statuts de formation	304
2.2.6.3	La population-test selon ses moyennes générales autorapportées dans les matières générales et matières professionnelles	304
2.2.7	Caractéristiques sociobiographiques de la population-test enquêtée.....	305
2.2.7.1	La population selon son genre d'appartenance autorapporté au moment de la passation ..	305
2.2.7.2	La population au regard de son âge.....	306
2.2.7.3	Les CSP des parents de la population enquêtée	306
2.2.7.4	Les études des parents de la population enquêtée	306
2.2.8	La population au prisme de ses intentions et pratiques d'OSP	307
2.2.8.1	Les choix d'OSP de la population enquêtée.....	307
2.2.8.2	Choix de poursuites ou d'insertion et filières demandées par la population-test au travers de l'outil institutionnel et national d'orientation Parcoursup	309
2.2.8.3	Poursuite d'études et intention d'obtention du diplôme dans la formation demandée	309
2.2.9	Les choix d'OSP de la population enquêtée au prisme de quelques données croisées saillantes	311

2.2.10	Choix d'OSP et accès à l'enseignement supérieur des parents	311
3	Présentation descriptive des résultats de la passation de l'ÉMAR sur la population-test	313
3.1	Les Attentes d'Efficacité Personnelle cognitives et affectives de la population-test	315
3.1.1	Les Attentes d'Efficacité Personnelle cognitives reliées au jugement épistémique	315
3.1.2	Les Attentes d'Efficacité Personnelle affectives reliées au jugement affectif	315
3.2	Les Attentes d'Efficacité du Comportement cognitives et affectives de la population-test	316
3.2.1	Les Attentes d'Efficacité du Comportement de dimensions cognitives reliées au jugement épistémique	316
3.2.2	Les Attentes d'Efficacité du Comportement de dimensions affectives reliées au jugement affectif	316
3.3	Les Attentes d'Utilité Personnelle et du Comportement reliées aux Résultats	317
3.3.1	Les Attentes d'Utilité des Résultats reliées au Comportement ou jugements épistémiques de dimensions hédonique ou eudémonique	317
3.3.2	Les Attentes d'Utilité des Résultats Personnellement évaluées ou jugements affectifs de dimension hédonique ou eudémonique	318
3.4	Comparaison des moyennes des sous-dimensions et dimensions d'attentes conceptualisées ..	318
3.5	Présentation descriptive du potentiel de dichotomisation des items au regard du choix d'OSP pour les dimensions d'attentes et la population-test	320
3.5.1	Dimensions d'attentes selon les choix d'OSP « poursuite » versus « insertion »	320
3.5.1.1	AEP dichotomisées selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	320
3.5.1.2	Tests « t » de Student d'indépendance des AEP selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	320
3.5.2	Dimension d'AEPa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	321
3.5.2.1	AEPa dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	321
3.5.2.2	Tests « t » de Student d'indépendance des AEPa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	321
3.5.3	Dimension d'AEC dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	322
3.5.3.1	AEC selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	322
3.5.3.2	Tests « t » de Student d'indépendance des AEC selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	322
3.5.4	Dimension d'AECa dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	322
3.5.4.1	AECa selon « poursuite » versus « insertion »	322
3.5.4.2	Tests « t » de Student d'indépendance des AECa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	323
3.5.5	Dimension d'AURC dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	323
3.5.5.1	AURC selon « poursuite » versus « insertion »	323
3.5.5.2	Tests « t » de Student, d'indépendance des AECa selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	323
3.5.6	Dimension d'AUREV ou ARP dichotomisée selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	324
3.5.6.1	AUREV ou ARP selon « poursuite » versus « insertion »	324
3.5.6.2	Tests « t » de Student, d'indépendance des AUREV (ou AURP) selon les groupes « poursuite » versus « insertion »	324
3.5.7	Les dimensions d'attentes dichotomisées selon le genre au sein de la population-test enquêtée	325
3.5.7.1	Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les cisgenres « fille » versus « garçon »	325
3.5.7.2	Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et d'évaluation personnelle selon les cisgenres « fille » et « garçon »	325
3.5.8	Attentes dichotomisées au regard de données socio-académiques interrogées	326
3.5.8.1	Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les statuts de la formation « élèves » versus « apprentis »	326

3.5.8.2	Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et de valuation personnelle selon les statuts de la formation « élèves » versus « apprentis ».....	326
3.5.8.3	Les attentes d'efficacité du soi et de son comportement selon les filières « technologique » versus « professionnelle ».....	326
3.5.8.4	Les attentes d'utilité du résultat reliées au comportement et de valuation personnelle selon les filières « technologique » versus « professionnelle »	327
3.5.8.5	Les attentes dichotomisées au regard du niveau de diplômes des parents autorapporté par la population enquêtée	327
3.5.8.6	Présentation des choix d'OSP dichotomisés selon les niveaux d'études et les CSP des parents	328
3.5.8.7	Présentation des choix d'OSP dichotomisés selon l'âge des apprenants	328
3.6	Les dimensions d'attentes au prisme de leurs liens d'influences corrélatifs	328
3.6.1	Influences entre dimensions d'attentes et performances académiques autorapportées	328
3.6.2	Influences entre dimensions d'Attentes et âge [15-23] des apprenants de la population-test enquêtée.....	329
3.6.3	Liens corrélatifs intra- et inter- dimensions d'attentes et intégration des données aux analyses factorielles	329
3.6.3.1	Corrélations inter-items et intra-dimensions d'attentes	330
3.6.3.2	Corrélations inter-items, intra- et inter- dimensions	330

Partie C Méthodologie de la réduction et de la régression, analyse et traitement des résultats..... 333

Chapitre 7 La démarche de réduction-régression des résultats : le passage des facteurs latents aux facteurs-traits.....334

1	Focus sur l'étape 4 de la phase 2 : l'articulation des réductions exploratoires des données distribuées	336
1.1	L'étape 4 de la phase 2 : les spécificités de la pratique d'exploration-épuration	337
1.2	Focus sur les pratiques exploratoires de l'étape 4 de la phase 2 : les options de l'analyse factorielle exploratoire	339
1.2.1	Préconisations : qualité et quantité des distributions et intégration à une Analyse Factorielle ..	339
1.2.2	Préconisations : options des analyses factorielles, objectifs et contexte de la recherche	341
1.2.3	Préconisations : choix d'options des analyses factorielles et stabilité des modèles théoriques..	348
1.2.4	Pour une approche méthodo-réflexive intégrative qui guide les pratiques et interroge la recherche qui les questionne.....	350
2	Focus sur l'étape 4 de la phase 2 et pratiques de l'analyse confirmatoire : vérifiabilité, fidélité et validité	351
2.1	L'alpha ou indicateur de fidélité : une application courante qui questionne les pratiques	352
2.2	L'analyse factorielle confirmatoire : entre validité et erreur de mesure	354

Chapitre 8 Validation de l'ÉMAR : l'évaluation-retranscription des dimensions des attentes de résultats.....358

1	La réduction des données : des variables distribuées aux facteurs-traits.....	359
1.1	Analyse factorielle exploratoire de l'ÉMAR sous JASP.....	360
1.1.1	Procédure initiale de réduction de l'ÉMAR sous JASP	360
1.1.2	Critères de sélection de la structure la plus aboutie de l'AFE1-12 sous JASP	362
1.1.3	Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'AFE1-12 sous JASP	363
1.2	Analyse en Composantes Principales ou ACP de l'ÉMAR sous JASP	363

1.2.1	Critères de sélection de l'ACP1-12 pour la structure la plus aboutie sous JASP	364
1.2.2	Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP1-12 sous JASP ...	364
1.3	Comparaison AFE-ACP pratiquées sous JASP	365
1.3.1	ÉMAR propositionnelle sous l'AFE1-12 sous JASP	365
1.3.2	ÉMAR propositionnelle de l'ACP1-12 sous JASP	365
1.3.3	Bilan de la phase de réduction-purification exploratoire des données menée sous JASP	365
1.4	Analyse factorielle de l'ÉMAR sous SPSS	367
1.4.1	Procédure initiale de clarification de l'ÉMAR sous SPSS	368
1.4.2	Critères de sélection de la structure la plus aboutie de l'AFE1-12 sous SPSS	369
1.4.3	Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'AFE1-12 3F-4V sous SPSS	369
1.5	Analyses en composantes principales ou ACP de l'ÉMAR sous SPSS	370
1.5.1	Procédure initiale de clarification de l'ÉMAR sous SPSS	370
1.5.2	Génération des facteurs au sein de la structure la plus aboutie de l'ACP1-12 sous SPSS	371
1.5.3	Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP1-12 générée sous SPSS	372
1.6	Conclusions relatives à la comparaison entre les AFE et les ACP pratiquées sous SPSS	372
1.6.1	Conclusions relatives à l'AFE1-12 à 3 variables et 4 facteurs sous SPSS	372
1.6.2	Conclusions relatives à l'ACP1-12 sous SPSS	372
1.7	Conclusion relative à la phase de réduction-purification des données sous la forme conjointe d'AFE et d'ACP sous JASP et SPSS	373
2	Analyse des occurrences des items sélectionnés par les quatre structures AFE et ACP les plus abouties	375
2.1	Critères de sélection de l'ACP2-12 pour la structure la plus aboutie sous SPSS	376
2.2	Mesure de la cohérence ou consistance interne de l'ÉMAR issue de l'ACP2-12 sous SPSS	376
2.3	Conclusions relatives à l'ACP2-12 sous SPSS	377
3	L'Articulation AFC-AFE ou AFC-ACP de la méthode : des AFC intégrant des AFE-ACP	378
3.1	AFC1-12 ou Analyse Factorielle Confirmatoire intégrative des AFE réalisées sous JASP et SPSS	378
3.2	AFC2-12 ou Analyse Factorielle Confirmatoire intégrative des ACP réalisées sous JASP et sous SPSS	379
3.3	AFC3-12 et AFC 4-12 ou Analyses Factorielles Confirmatoires établies à partir de l'ACP2-12	379
3.3.1	L'AFC3-12 apposée à la sélection d'items	379
3.3.2	L'AFC4-12 établie à partir de l'ACP2-12 apposée à la sélection d'items	380
3.4	Conclusion relative au gain de X^2 des modèles structurels proposés par les AFC intégratives des ACP et AFE	380
3.5	Conclusion à propos des AFC intégratives des AFE-ACP réalisées sous JASP et sous SPSS	381
4	Étude exploratoire de l'influence des dimensions des AR sur les choix d'OSP	383
4.1	La génération des traits-facteurs tels des variables synthétiques ou input du processus décisionnel de l'OSP	383
4.2	Modélisation des effets ou dynamiques motivationnelles des dimensions d'attentes sur les choix d'OSP	384
	Conclusion, discussion, implications et ouverture	387

1	Conclusion relative aux hypothèses opérationnelles et de recherche, et de l'étude doctorale ..	388
2	Contraintes et limites du travail de recherche mené dans le cadre de l'étude doctorale	394
3	Implications potentielles du travail de recherche de l'étude doctorale.....	403
4	Ouverture épistémo-méthodologique relative à la mesure des attitudes en sciences humaines	412
4.1	Les échelles de mesure d'attitudes : des outils polymorphes d'accumulation des connaissances....	413
4.2	Les échelles de mesure d'attitudes et l'ambivalence scientifique de celle de Lickert	414
4.3	Mesure et traitement des attitudes : enjeux et implications scientifiques d'une démarche intégrative de ses méthodes	416
4.4	Approche épistémo-méthodologique de la démarche hypothéticodéductive quantitative et problématique de la mesure des attitudes	419
4.5	La mesure polytomique ordonnée : une problématique méthodologique d'influence épistémologique	423
4.6	Entre formalisme et réalisme : origines et implications de la problématique de la mesure en sciences humaines	427
4.7	Assouplissement du rationalisme et formalisation du pragmatisme : l'empirisme méthodologique au service de la scientificité de la mesure en psychologie	429
4.8	De l'épistémologie à la méthodologie : une stratégie méthodologique pour la mesure en sciences humaines	433
4.9	Continuité de la construction sociale et relativisme de la formalisation : un accès pragmatique à la réalité.....	437
	<i>Bibliographie</i>	441
	<i>Table des matières</i>	463

Motivation et choix d'orientation des apprenants des lycées agricoles

Cette étude doctorale vise la construction et la validation d'une Échelle de Mesure des Attentes de Résultat. La psychologie de l'orientation envisage aujourd'hui la prise en compte des intersubjectivités comme une heuristique d'étude en mesure d'accompagner une meilleure compréhension des processus de construction des choix d'orientation. La Théorie Sociale Cognitive appliquée à l'Orientation Scolaire et Professionnelle pose les attentes de résultat comme des déterminants majeurs des choix d'objectifs et d'actions qui mènent les apprenants-décideurs à un résultat atteint au sein d'un domaine donné de formation. Cette recherche vise la caractérisation de ce concept d'attentes de résultat, ainsi que l'étude des effets motivationnels de ses dimensions sur les choix d'orientation. Dépassant l'unidimensionnalité de l'efficacité personnelle, ce concept intégratif des influences des contextes sociaux proches retranscrit les multiples dimensions de valeur que le soi donne à ses comportements et à leurs résultats. Menée sur une population d'apprenants du secondaire des filières technologiques et professionnelles des lycées agricoles, cette étude propose d'envisager les choix d'orientation déterminés par les dimensions des attentes de résultat : efficacité attendue du soi et de ses comportements, ainsi qu'utilité attendue de leurs résultats. Sur les traces des approches psychologiques de l'orientation et de la motivation, et à partir de l'actualisation méthodologique du paradigme de Churchill, les résultats de cette étude montrent que les dimensions caractérisées des attentes de résultat entretiennent des relations d'influences entre elles et participent à la détermination des choix d'orientation exprimés par les apprenants sondés.

Mots clés : orientation ; psychologie de l'orientation ; Orientation Scolaire et Professionnelle ; Théorie Sociale Cognitive ; Sentiment d'Efficacité Personnelle ; Auto-efficacité ; Attentes de Résultat ; attentes-valeur ; motivation ; psychologie de la motivation ; prédiction ; lycées agricoles ; enseignement professionnel agricole.

Motivation and orientation's choices of learners in agricultural schools

This doctoral study aims to construct and validate a Scale for Measuring Outcome Expectations. Current vocational psychology today considers the integration of intersubjectivities as a heuristic for study capable of supporting a better understanding of the processes involved in making educational and career choices. Social Cognitive Theory, when applied to educational and professional guidance, specifies outcome expectations as major determinants of the choices of objectives and actions that lead decision making learners to achieve results within a given area of training. This research aims to characterize this concept of outcomes expectations, as well as establish the motivational effects of its dimensions on orientation choices. Going beyond the unidimensionality of self-efficacy, this integrative concept of the influences of close social contexts reflects the multiple dimensions of value that the self attributes to its behaviors and their outcomes. Conducted among a population of secondary school students from technological and vocational tracks in agricultural high schools, this approach proposes to consider the orientation choices determined by the dimensions of outcome expectations: expected efficacy of oneself and one's behaviors, along with anticipated utility of their results. Building on the psychologies of orientation and motivation, and based on a methodological updating of Churchill's paradigm, the results of this study show that the characterized dimensions of outcome expectations maintain relationships of influence among themselves and participate in the determination of the orientation choices expressed by the surveyed learners.

Keywords: orientation; guidance; counseling; psychology of orientation; academic and professional orientation; Social Cognitive Theory; Auto-efficacy; auto-efficacy; Outcome Expectations; expectations-value; motivation; psychology of motivation; prediction; agricultural high schools; agricultural vocational education.