

**Texte 6**  
**Profil motivationnel : son impact dans le fonctionnement  
intellectuel de l'étudiant au collégial**

Thérèse Bouffard  
Université du Québec à Montréal

Allocution au colloque sur la motivation au collégial  
Carrefour de la réussite au collégial  
Québec, octobre 2001

Adresse de correspondance:

Thérèse Bouffard, Professeur,  
Département de psychologie,  
Université du Québec à Montréal,  
C.P. 8888, succ. centre-ville,  
Montréal, Québec,  
CANADA H3C 3P8

Tél.: (514)987-3000 poste 3976#    Télécopieur: (514)987-7953  
courriel: bouffard.therese@uqam.ca

## PLAN

### 1. Introduction

### 2. Perspective métacognitive de l'apprentissage et de la réussite

### 3. Le profil motivationnel dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage

.1 Le sentiment d'auto-efficacité

.2 Les buts d'apprentissage

### 4. Conclusions

.1 Les limites de la motivation

.2 Les perspectives futures des jeunes

## 1. Introduction

Tout d'abord, merci de m'avoir conviée à participer avec vous à cette réflexion sur la motivation au collégial et sur sa place dans la réussite des étudiants. D'entrée de jeu, je tiens à souligner que je n'entends pas vous proposer aujourd'hui une série de pratiques à poursuivre et d'autres à éviter dans la promotion de la réussite des élèves. Ce que je veux, c'est vous faire part des observations découlant des recherches que je poursuis depuis 12 ou 13 ans avec ma collègue Carole Vezeau, qui incidemment est professeure au collégial, et mon groupe d'étudiants(es) sur le rôle de la motivation dans le fonctionnement intellectuel des étudiants. Juste avant, je vais situer brièvement la perspective de l'apprentissage à laquelle je me rallie et le sens qu'y prend la notion de réussite. Je vous parlerai ensuite de la notion de motivation comme un concept multidimensionnel et changeant avec l'âge ou le niveau scolaire, en vous mentionnant au passage les résultats de diverses études faites sur ces questions. Je terminerai par diverses considérations sur ce que peut être le rôle de l'enseignant et ses limites dans le soutien de la motivation au collégial.

## 2. Perspective métacognitive de l'apprentissage

La métacognition réfère à la connaissance explicite que la personne a de ses ressources cognitives et de l'autocontrôle délibéré qu'elle est en mesure d'exercer sur leur utilisation. Elle propose que de la même façon qu'une personne a la possibilité de prendre en charge différents aspects de sa vie comme ses comportements de consommation, sa santé, etc., elle a aussi la possibilité d'exercer un contrôle sur son fonctionnement et son développement intellectuels. La perspective métacognitive met ainsi l'accent sur la possibilité pour l'individu de prendre conscience des facteurs positifs et négatifs qui affectent son fonctionnement intellectuel et de mettre en place des stratégies lui permettant de tirer parti de ses forces et de compenser l'impact de ses limites. Ce qu'on affirme ici avec force, c'est la conviction que la personne n'est pas qu'un simple organisme réagissant plus ou moins passivement aux contingences de son environnement, ni non plus une pauvre victime de son stade de développement, ou de ses capacités limitées de traitement de l'information et d'apprentissage. La métacognition propose qu'il est possible d'amener les personnes à maximiser l'utilisation de leurs capacités de sorte qu'on repousse plus loin ce que Fletcher a appelé les "limites de l'éducabilité humaine". **À tous les niveaux scolaires, c'est l'atteinte de cet objectif qui devrait définir ce qu'est la réussite de l'élève.**

## 3. Le profil motivationnel dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage

Ceci étant dit, le fonctionnement métacognitif exige de la personne certaines conditions, une des plus importantes étant la présence d'un profil motivationnel positif propice à son engagement actif dans ses activités intellectuelles et scolaires. En contexte d'apprentissage, les deux dimensions les plus importantes du profil motivationnel de la personne sont d'une part ses jugements sur ses capacités, autrement appelé le sentiment d'auto-efficacité, et d'autre part les buts qu'elle vise à atteindre.

#### .1 Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité se définit comme un phénomène situé sur un continuum allant de faible à élevé, qui concerne les croyances qu'entretient une personne sur les ressources qu'elle détient, et sur sa capacité de les mobiliser et d'accomplir les actions requises pour répondre aux exigences d'une situation donnée.

Ce sentiment est par nature subjectif et n'est pas nécessairement le reflet des capacités réelles de la personne. En conséquence, il peut exister une différence marquée entre ses habiletés réelles et la perception que la personne en a. La personne interprète les feedback de l'environnement, ceux découlant directement de son action et ceux transmis par les agents sociaux. Ces feedback constituent les matériaux de base à partir desquels la personne élabore et intériorise une représentation mentale de son efficacité dans différents domaines de fonctionnement.

Ce sentiment a des répercussions sur le système cognitif, affectif et motivationnel de la personne. Il conduit à la création de scénarios qui reflètent ses anticipations de réussite ou d'échec. Ces scénarios influencent son comportement: ceux relatifs à ses attentes de réussite la soutiennent dans sa démarche, et à l'inverse, ceux relatifs à ses attentes d'échec limitent l'accès à ses ressources. Il affecte divers aspects du fonctionnement comme le choix des activités et leur niveau de difficulté, l'intérêt, l'engagement et les efforts déployés, la persistance devant les obstacles, et, ultimement, le rendement académique.

Une hypothèse importante découlant de ceci est qu'un fonctionnement métacognitif optimal ou compétent exige à la fois de posséder les habiletés requises ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité positif quant à la capacité de les utiliser correctement. L'examen de cette hypothèse a fait l'objet de nombre d'études à différents niveaux scolaires (du primaire au

CEGEP) auprès de clientèles diverses (élèves en difficulté, régulier e doués) et dans des situations aussi très diverses (résolution de problèmes, domaines d'apprentissage variés, etc.). Pour vous en donner une idée, je vous relate brièvement deux de celles-ci conduites auprès d'étudiants(es) de niveau collégial.

La première a utilisé une approche expérimentale pour induire chez les participants un niveau élevé ou faible d'auto-efficacité relativement à ce qu'on appelle une tâche de formation de concepts verbaux. Rapidement, il s'agit d'une tâche où le sujet doit découvrir en traitant les informations présentées dans six contextes différents un mot courant de la langue française caché derrière un mot artificiel présent dans chacun des contextes. Après avoir fait trois premiers problèmes, et suite à leur assignation parfaitement aléatoire à l'un ou l'autre de deux groupes, certains ont reçu un feed-back verbal leur signalant que leur performance à ces trois problèmes était ou excellente ou faible relativement à celle habituellement obtenue par des personnes de leur niveau scolaire. (J'indique immédiatement qu'un debriefing a été fait, et que ses résultats ont été vérifiés.) Il est important ici de mentionner que dans les faits, la performance initiale des deux groupes était similaire. La vérification de cette manipulation a permis de confirmer que comme prévu, les premiers avaient suite au feed-back positif un sentiment d'auto-efficacité élevé quant à la résolution des quatre problèmes qui restaient à faire alors que les seconds ayant reçu le feed-back négatif rapportaient un sentiment d'auto-efficacité nettement plus faible.

L'analyse des verbalisations des sujets durant la tâche, l'observation de leurs comportements et leurs réponses à différentes questions posées suite à celle-ci a permis de vérifier l'impact extrêmement négatif d'un sentiment d'auto-efficacité faible: utilisation peu fréquente des stratégies pourtant dans leur répertoire, peu ou pas de gestion de leur temps de travail, abandon de leurs propres bonnes réponses en raison de vérification insuffisante de celle-ci, refus d'un temps de travail supplémentaire qui aurait permis de compléter des problèmes inachevés, verbalisation de propos négatifs sur soi-même lors de la rencontre d'obstacle détournant leur attention de la recherche de solution, etc., et en bout de piste performance inférieure.

Dans l'autre étude, toujours au collégial, j'ai tenté de vérifier si le fait de demander aux étudiants(es) de réfléchir à leurs stratégies relatives à la compréhension de texte avant d'avoir à faire cette tâche avait un effet positif sur leur sentiment d'auto-efficacité en comparaison d'un groupe n'ayant pas eu à réfléchir ainsi. Il me semblait que comme l'auto-efficacité ne correspond pas toujours aux ressources des personnes, le fait de ramener à leur

conscience le répertoire de celles détenues devait les conduire à des évaluations plus positives de leur efficacité. Ça n'a pas fonctionné, et qu'ils aient réfléchi ou non à leurs ressources, aucun effet n'est apparu sur la mesure d'auto-efficacité. Un fait surprenant s'est cependant produit qui a conduit à pousser les analyses un peu plus loin. Ainsi, alors que la relation entre l'auto-efficacité et la performance au test de compréhension suivant l'étude du texte était bien présente chez les participants du groupe contrôle comme on le voit partout dans la littérature, cette relation était tout à fait absente chez le groupe des participants ayant réfléchi à leurs ressources.

J'ai donc examiné avec attention les réponses de ces derniers au questionnaire leur demandant de faire état de leurs stratégies. Je me suis attardée à la question leur demandant ce qu'ils éviteraient de faire quand ils se retrouveraient confrontés à des difficultés qui étaient inévitables étant donné le niveau élevé de difficulté du texte à comprendre. C'est en effet quand la personne est confrontée à des obstacles que l'effet négatif d'un sentiment faible d'auto-efficacité se fait sentir (tant que la tâche se déroule sans heurt, le sentiment d'auto-efficacité a peu d'impact). J'ai alors observé un certain nombre de commentaires du genre: ne pas s'énerver, éviter de trop stresser et chercher calmement à trouver la source du problème, ne pas se mettre à penser que c'est parce qu'on n'est pas bon qu'on a la difficulté et laisser tomber puisque ça ne donnera rien d'essayer plus fort, etc...En allant voir qui étaient les personnes tenant ce genre de propos, il est apparu que plus de 75% étaient de ceux ayant le sentiment d'auto-efficacité le plus faible. En d'autres termes, nous n'avons pas réussi à agir sur la mesure d'auto-efficacité mais, en amenant les étudiants(es) à prendre conscience de leurs réactions habituelles complètement inadéquates lorsque confrontés à un obstacle, nous leur avons du même coup donné la possibilité de les contrôler.

Toute cette série de travaux sur le rôle du sentiment d'auto-efficacité dans le fonctionnement intellectuel a conduit à plusieurs conclusions dont je retiens les deux suivantes en raison du rôle potentiel que nous avons à y jouer comme enseignant.

Un sentiment d'auto-efficacité positif est long et difficile à construire, et dans beaucoup de cas reste fragile. La conviction de sa compétence est toujours à refaire et ce particulièrement quand la personne arrive à des moments charnières de son cheminement scolaire. La raison en est qu'elle considère habituellement que les critères jusque-là utilisés ne sont plus valables, que ce qu'elle a réussi à faire jusqu'à maintenant n'est pas nécessairement un bon indicateur de ses capacités, les défis et les difficultés de la nouvelle

étape à entreprendre étant probablement plus grands et surtout plus révélateurs de ses vraies capacités que ceux des étapes précédentes. La personne a souvent l'impression que c'est à cette nouvelle étape qu'aura lieu le test de la réalité le plus valide sur ses capacités réelles. Comme tous les passages d'un cycle scolaire à un autre, celui du passage du secondaire au collégial est un moment où beaucoup deviennent particulièrement vulnérables à développer des perceptions de relative incompétence qui auront un impact sur la qualité de leurs apprentissages. À cet effet, le feed-back de personnes considérées relativement expertes joue un rôle important. Comme enseignants-es, notre conscience de la fragilité chez nos étudiants(es de cette conviction de leur efficacité est donc cruciale afin d'éviter les messages implicites d'incompétence que peuvent comporter les feed-back qu'il nous faut bien par ailleurs leur transmettre.

La deuxième conclusion est l'importance de l'interprétation par l'étudiant(e) des difficultés rencontrées. On sait que chez l'élève peu convaincu de ses capacités, c'est à la faiblesse de ces dernières qu'il attribue spontanément ses difficultés, de sorte qu'il ne lui sert à rien de redoubler d'effort. En fait, se désengager de la tâche et pouvoir se dire qu'on a échoué parce qu'on a peu travaillé est ici pour plusieurs un mécanisme de défense visant à protéger leur image de soi. Dans ce contexte, et en lien avec la conclusion précédente, il nous faut comme enseignant(e) éviter de présenter les activités d'apprentissage comme étant faciles, mais plutôt mettre l'accent sur la nécessité de faire des efforts pour y arriver. Rendre légitime le fait de rencontrer des difficultés, permettre de situer, du moins en partie, la source de celles-ci dans les exigences de la tâche, insister sur les efforts à faire et, le cas échéant, sur l'aide disponible sont autant de moyens pouvant aider ceux et celles qui manquent de confiance en leurs capacités à persévérer et finalement réussir là où ils auraient autrement échoué.

Ici, je sens le besoin d'ouvrir une parenthèse sur la question des différences entre les garçons et les filles qui fait actuellement couler tellement d'encre dans les médias. Dans une étude avec une de mes étudiantes Catherine Filion faite auprès d'environ 1200 étudiants(es), et sur laquelle je reviendrai plus longuement dans quelques instants, nous les avons questionnés, entre autres, sur leurs perceptions des rapports entre effort et intelligence, sur leur confiance dans leur intelligence et sur leur sentiment d'auto-efficacité relatif à un même cours obligatoire pour tous. Pris globalement, les garçons rapportaient une confiance dans leur intelligence plus élevée que les filles, et ils considéraient davantage que ces dernières que faire des efforts dénote un manque d'intelligence. Cependant, pour ce qui est du sentiment d'auto-efficacité en regard du cours poursuivi, ici ce sont les filles qui

rapportaient les scores les plus élevés. Nous avons aussi dans cette étude une mesure des stratégies d'étude utilisées et la mesure du rendement en fin de session dans le cours. Là encore comme groupe, les filles se distinguaient par une utilisation plus fréquente des stratégies d'étude, des efforts plus soutenus et assez logiquement par des résultats plus élevés en fin de session dans le cours. Cependant, et ceci est important à souligner, autant chez les garçons que chez les filles le sentiment d'auto-efficacité était relié positivement aux stratégies, aux efforts et au rendement à la fin du cours. En d'autres termes, le sentiment d'auto-efficacité différait selon le sexe des élèves, mais son impact lui était le même chez les unes et les autres.

Le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle manifestement important et unique dans la qualité des apprentissages. Toutefois, la nature des buts poursuivis par les élèves est également très importante.

## .2 Les buts d'apprentissage

De façon générale, on définit les buts d'apprentissage comme les objectifs prioritaires que se donnent les étudiants dans un cours. L'examen de la littérature permet de constater que, globalement, l'étude de l'impact des buts d'apprentissage converge vers deux catégories principales: ceux dits de maîtrise, et ceux dits de performance.

Les buts de maîtrise dénotent une préoccupation pour le développement des habiletés et de leur maîtrise. L'élève ayant des buts de maîtrise valorise et s'engage volontiers dans des activités qui lui permettront d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles habiletés. Son souci est d'accroître sa compétence à travers les défis que comportent les tâches à exécuter. Il est intéressé à s'appropriier les contenus, il accorde un rôle positif aux efforts qui sont perçus comme un moyen efficace d'atteindre le but fixé, et il considère l'erreur comme une étape normale dans l'apprentissage. L'engagement cognitif d'un tel élève est normalement élevé.

Les buts de performance dénotent une préoccupation pour l'atteinte d'un certain niveau de rendement. Ici, au moins trois sous catégories sont à distinguer.

Le premier se caractérise par la recherche d'une performance supérieure où l'élève vise à obtenir un rendement élevé souvent accompagné d'un désir de surclasser tous les autres ou du moins de se classer parmi les meilleurs. L'atteinte de cet objectif implique aussi un

engagement cognitif élevé car même si l'acquisition de nouvelles habiletés n'est pas le souci premier de l'élève, un travail soutenu est habituellement une condition qu'il reconnaît nécessaire pour obtenir un rendement élevé et se classer parmi les meilleurs.

Un autre but de performance est celui où l'élève, sachant ou croyant ses capacités limitées, vise à faire de son mieux. Dans un tel contexte, les tâches comportant peu de défis sont valorisées car elles comportent moins de risque d'échec. Un tel élève perçoit négativement les erreurs et les difficultés éventuelles qu'il considère comme des indices évidents de ses limites. L'engagement cognitif est ici plus fragile et fortement ébranlé dès que surgissent les difficultés.

Enfin, le troisième but de performance est celui où l'élève se fixe comme objectif de limiter son travail et ses efforts à ce qui est juste suffisant pour ne pas échouer. C'est sous un tel but que l'engagement cognitif de l'élève est à son minimum. Les processus d'apprentissages, les contenus, et la performance sont peu valorisés, et c'est l'évaluation des exigences minimales à rencontrer et des efforts pour obtenir la note de passage qui guident son travail.

Assez curieusement, ce dernier but est rarement examiné dans les études empiriques qui s'en tiennent généralement aux buts de maîtrise et à ceux de performance où ne sont pas distingués ceux où les élèves cherchent à obtenir un rendement supérieur et ceux où ils s'en tiennent à faire de leur mieux. Sur ce point, le fait de confondre ainsi ces deux derniers buts, et de ne pas les distinguer non plus des buts d'évitement (troisième but de performance) peuvent expliquer pourquoi l'étude des buts de performance conduit à des conclusions contradictoires quant à leurs relations avec le rendement scolaire. Par exemple dans les études où nous avons questionné les étudiants sur les buts d'évitement, près de 30% les identifiaient comme ceux qu'ils privilégiaient. Notons en passant qu'à tous les niveaux scolaires où nous les avons mesurés, et peu importe la matière scolaire examinée, les garçons se distinguent des filles par des buts d'évitement plus élevés.

Il faut bien comprendre que les buts d'apprentissage ne sont pas une caractéristique de la personnalité et qu'ils peuvent différer selon les cours. En outre, sauf pour les buts d'évitement qui sont par définition relativement exclusifs, les autres ne le sont pas nécessairement; ceux de maîtrise et ceux de performance pouvant fort bien coexister. Ainsi, on peut bien croire ses capacités limitées et se dire qu'on va faire de son mieux tout en cherchant à en connaître le plus possible, ou encore on peut vouloir en apprendre le plus

possible et se donner aussi comme but de se classer parmi les meilleurs. Dans les faits, les résultats de nos études et celles d'autres chercheurs montrent que la poursuite simultanée de buts élevés de maîtrise et de recherche d'un rendement supérieur est l'apanage d'environ 25% des étudiants.

Je reviens à l'étude faite avec mon étudiante Catherine Fillion où nous voulions examiner simultanément l'importance du sentiment d'auto-efficacité, des buts de maîtrise et ceux de performance visant la recherche d'un rendement supérieur dans le fonctionnement des étudiants(es). Les étudiants(es) ayant accepté de participer, presque autant de garçons que de filles, fréquentaient 5 CEGEP différents situés à Montréal, dans les Laurentides et dans Lanaudière, et provenaient de divers programmes techniques ou généraux. Mais, afin d'éviter des problèmes d'interprétation dus à des cours différents auxquels ils auraient pu se référer au moment de répondre aux questionnaires, tous étaient questionnés sur un même cours, soit un cours de français obligatoire. Le choix d'un cours obligatoire pour tous les programmes, plutôt qu'un cours optionnel ou obligatoire de concentration, visait à obtenir un maximum de variabilité quant à l'intérêt et aux perceptions subjectives d'habileté manifestés par les étudiants provenant par ailleurs de toutes sortes de disciplines. Le français a été choisi en raison de la politique universitaire faisant de la réussite d'un examen de français une condition d'admission à l'université.

Je ne reviendrai pas sur l'impact du sentiment d'auto-efficacité dont il a été question un peu plus tôt, sinon pour dire que contrairement à ce que nous avons cru, nous n'avons trouvé aucun indice que son impact variait selon les buts. Quant à ces derniers, nous avons aussi cru qu'ils puissent avoir un impact variable selon le sentiment d'auto-efficacité; là encore rien de tel n'a été observé.

Les résultats obtenus selon le sexe ont permis de constater que les filles rapportaient les scores les plus élevés quant à la poursuite des buts de maîtrise et de performance. Au-delà toutefois de cette différence générale, autant chez les garçons et les filles, ce sont ces étudiants(es) qui ont obtenu les notes de fin de session les plus élevées dans le cours, alors que ce sont ceux et celles qui rapportaient les scores les plus faibles simultanément sur ces deux types de buts (environ le tiers de l'échantillon) qui ont obtenu les notes de fin de session les plus faibles dans le cours. Les étudiants peu préoccupés par les buts de maîtrise mais très préoccupés par l'obtention d'un rendement élevé se classaient au deuxième rang en terme de note de fin de session, et ceux seulement préoccupés par les buts de maîtrise au troisième rang. En d'autres termes, le profil pour ainsi dire gagnant au niveau des buts est

celui qui combine des buts élevés de maîtrise et de recherche d'un rendement élevé. Ce patron de résultats a été reproduit dans d'autres études.

#### 4. Conclusions

##### .1 Les limites de la motivation

Pour conclure sur la question de la motivation, si on me demandait de décrire comment se caractérise le profil motivationnel de l'étudiant(e) le plus susceptible de mettre à profit son répertoire de ressources cognitives pour mener à terme avec succès son programme d'étude au collégial, je le résumerais par trois points:

avoir une perception positive de son efficacité personnelle;

être préoccupé par son rendement;

être animé par la volonté de s'appropriier et de maîtriser les habiletés et les contenus de connaissance propres aux disciplines.

Cela étant dit, et comme je ne veux pas laisser croire que je suis complètement naïve et déconnectée de la réalité, j'ajoute que je prends pour acquis que cette jeune personne détient effectivement le répertoire de connaissances et de ressources préalables aux études collégiales; un sentiment d'efficacité personnelle si fort soit-il et des buts de performance et de maîtrise si élevés qu'ils puissent être ne peuvent en aucun cas pallier l'absence ou le niveau trop faible de ces ressources. Ceci est de toute évidence une limite à l'action de l'enseignant, et il s'agit d'un point qui à mon sens n'occupe pas toute la place qui devrait lui revenir dans le débat actuel sur la réussite pas seulement au collégial, mais aussi à l'université. Je ne veux pas jeter de pavé dans la mare de ce débat déjà houleux, mais je me questionne sur les raisons justifiant cette absence, apparente à tout le moins, de réflexion sur cette question.

##### .2 Les perspectives futures des jeunes

Le deuxième point sur lequel je veux insister est que je n'ai aucune prétention d'avoir fait le tour de la question de la motivation et de son rôle au collégial. En fait, une dimension de cette motivation que je n'ai pas personnellement explorée jusqu'à maintenant mais qui l'a été par d'autres et qui mériterait de continuer à l'être est ce qu'on appelle les perspectives futures de l'étudiant(e). Ici, je me réfère aux résultats d'une vaste étude américaine réalisée par deux chercheurs de très grande renommée, Barbara Schneider sociologue et

chercheuse sénior de l'Université de Chicago et David Stevenson directeur de la division des sciences sociales et comportementales au bureau de la politique des Sciences et de la Technologie relevant directement du service exécutif présidentiel. Cette étude a fait l'objet d'un livre publié par les Presses de l'université Yale et qui porte le titre évocateur suivant: *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless.*

Les chercheurs ont suivi un grand échantillon d'élèves sur plusieurs années, y compris jusqu'à l'équivalent de ce qu'est ici le collégial. Disposant de données comparatives d'études faites durant les années 50 et 60, les auteurs ont observé que comparé à un taux d'environ 50% à cette époque, 90% des jeunes d'aujourd'hui actuellement au secondaire disent vouloir compléter au moins le niveau collégial. La motivation à la scolarisation des élèves d'aujourd'hui serait ainsi aux dires des auteurs de cette étude à son maximum reflétant leur intériorisation de la valorisation importante accordée par la société actuelle à une scolarisation avancée de la population comme condition à l'atteinte de standards de vie élevés.

Cependant, outre le fait que ces aspirations d'une scolarisation élevée sont irréalistes et excèdent les capacités de certains jeunes, nombre d'entre eux n'ont aucun projet qui soit un peu précis permettant de guider leur démarches. Ceci est un point beaucoup plus important qu'il n'y paraît. Ce que montre l'étude, c'est que ceux et celles qui sont alignés sur un projet de formation sont plus activement engagés dans leurs études déploient les efforts requis et dans l'ensemble parviennent à réaliser leurs aspirations. En revanche ceux et celles qui n'ont pas d'idée claire de ce qu'ils veulent se donner comme formation arrivent plus difficilement à s'investir dans leurs études, et ont de la difficulté à consentir les efforts nécessaires pour bien réussir leurs cours. Les auteurs insistent sur le rôle important de l'école dans la préparation des élèves à un choix de carrière.

D'autres auteurs soulèvent certaines questions en regard de cette étude. Un de celles-ci est certainement aussi pertinente ici que chez nos voisins du sud et découle du constat du nombre important de jeunes qui changent de programme de formation au moins une fois, et parfois davantage avant d'achever un programme quelconque. Cette question concerne l'âge ou le moment auquel les jeunes sont suffisamment matures, ont une connaissance suffisante du marché de l'emploi et des opportunités de carrière pour faire un choix éclairé et se donner un plan pour atteindre leur but. Plusieurs sont d'avis qu'au moment où ils débutent le collège, nombre de ces jeunes ne sont pas encore prêts à faire un tel choix et qu'ils ont besoin de temps pour mieux se connaître, découvrir leurs aptitudes et intérêts réels, et pour

ensuite pouvoir décider de la carrière ou de l'occupation y répondant le mieux. Ce genre de questionnement n'est bien sûr pas exclusif et particulier aux jeunes actuels, mais il est certainement plus difficile et complexe qu'il ne l'était quand le nombre et la variété des choix se limitaient aux carrières libérales classiques et aux différentes écoles techniques traditionnelles.

Je termine en revenant sur les propos de Fletcher que je rapportais au début de ma présentation, quant à la réussite définie comme l'atteinte des "limites de l'éducabilité de chacun". Les nombreuses différences interindividuelles étant ce qu'elles sont, il n'y a probablement pas un parcours unique et universel qui y mène.