



## Effet des Croyances implicites (mindset) des élèves de Terminale sur leurs stratégies scolaires et choix d'orientation

**Lucie FINEZ, Raphael LAURIN, Iouri BERNACHE-ASSOLLANT, Franck MOREL, Anaïs PLAQUET, Anthony CLAIN, Emile COLIN, Nathalie CARTIERRE**

### Résumé :

*Cette recherche menée sur l'année scolaire 2020-2021 s'intéresse à la transition secondaire/supérieur avec une grille de lecture originale centrée sur les croyances implicites des élèves et de leurs enseignants. En début d'année scolaire, 800 élèves de classes de terminale ont complété un questionnaire mesurant leurs croyances concernant l'impact du passé scolaire sur la réussite universitaire et leurs croyances concernant le caractère améliorable des capacités en expression écrite et dans le domaine scientifique. En fin d'année ces mêmes élèves ont complété un questionnaire mesurant leur engagement dans leur année scolaire et dans leur orientation. Les outils développés pour cette recherche sont présentés.*

### Introduction

Carol Dweck, chercheur de l'université de Stanford (USA) a développé le concept de croyances implicites (« mindset ») (Dweck & Leggett, 1988 ; Yeager & Dweck, 2020). Dans cette lignée, de nombreux travaux ont montré que les individus diffèrent dans leur façon de concevoir l'intelligence (Claro, Panesku, & Dweck, 2016 ; Yeager & Dweck, 2020). Certaines personnes pensent que l'intelligence peut s'améliorer avec le travail et les efforts. Les chercheurs parlent alors de croyances améliorables ou incrémentielles (*growth mindset*). D'autres personnes considèrent l'intelligence plutôt comme une caractéristique figée, liée à un don et peu modifiable. Selon ce point de vue, on peut apprendre de nouvelles choses mais on ne peut pas devenir plus intelligent. L'intelligence serait quelque chose que l'on a ou que l'on n'a pas. On parle alors de croyances fixistes ou entités (*fixed mindset, entity belief*).

Le concept de croyances implicites ou théories implicites (*mindset*) a été initialement développé pour l'intelligence. Il s'est ensuite élargi à d'autres caractéristiques telles que la personnalité, la créativité ou les qualités physiques. Les individus diffèrent par exemple dans leur tendance à penser que la personnalité d'une personne, sa créativité ou ses aptitudes physiques sont des caractéristiques modifiables ou non. Les croyances implicites peuvent impacter les réponses cognitives, affectives et comportementales dans de nombreuses situations (milieu scolaire, milieu professionnel, etc.). Dans le domaine académique, les croyances implicites jouent un rôle majeur dans l'ajustement des élèves et étudiants à l'environnement académique (pour une revue en français, voir Toporski, Cartierre, & Finez, 2020).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Les recherches montrent que les croyances implicites sont liées avec la réussite des étudiants (Yeager & Dweck, 2020 ; Toporski et al., 2020). Ce phénomène provient en partie du fait que les croyances influencent la façon dont les apprenants perçoivent les tâches scolaires (motivation, stress, peur de l'échec), leurs efforts et les stratégies scolaires qu'ils mettent place.

#### ***Entraînement, efforts, persévérance***

Un étudiant ayant des croyances fixistes pensera qu'il est plus valorisant de réussir avec peu d'efforts que de réussir avec beaucoup d'efforts. Ainsi, l'entraînement, les efforts et la persévérance sur les tâches académiques peuvent avoir une connotation négative pour les apprenants qui ont des croyances fixistes. Le raisonnement étant qu'un élève qui travaille beaucoup et fait beaucoup d'efforts pour obtenir une note donnée est moins intelligent qu'un élève qui a moins travaillé pour obtenir la même note. Au contraire, les apprenants qui ont des croyances améliorables sont plus susceptibles de percevoir l'entraînement, les efforts et la persévérance comme des éléments indispensables pour réussir et pour développer l'intelligence. Ainsi, l'investissement et les efforts ont une connotation positive.

Des recherches montrent que les croyances implicites concernant l'intelligence impactent l'effort consenti. Une étude menée en France a par exemple montré que plus les apprenants ont des croyances fixistes, moins ils s'entraînent avant de passer un test d'intelligence ; ce qui affecte in fine leurs performances (Cury, Da Fonseca, Zahn, & Elliot, 2008). Il a par ailleurs été montré que les croyances améliorables des apprenants sont associées positivement avec leur persévérance après un échec (Dweck & Licht, 1980).

En résumé, les croyances fixistes sont associées à moins d'entraînement avant un test ; et ce, que l'apprenant ait échoué ou qu'il ait réussi auparavant. Les recherches suggèrent ainsi que les croyances fixistes peuvent être préjudiciables pour les élèves en difficulté mais également pour les élèves en réussite.

#### ***Stratégies scolaires peu adaptatives***

Selon la même logique la littérature montre que les croyances fixistes peuvent encourager l'usage de stratégies peu adaptatives telles que la procrastination ou l'auto-handicap (De Castella & Byrne, 2015 ; Rickert, Meras, & Witkow, 2014). Il a par exemple été montré que les scores de croyances fixistes d'étudiants sont liés avec leur tendance à la procrastination (i.e., tendance à reporter leur travail à plus tard, Howell & Buro, 2009). Les stratégies d'auto-handicap sont des stratégies de gestion de l'image de soi qui consistent à mettre en avant des obstacles à sa réussite avant la réalisation d'une tâche pour gérer par anticipation son image de soi. En cas d'échec sur un test scolaire, celui-ci sera attribué aux obstacles ; l'image de soi de l'apprenant sera donc protégée. En cas de succès sur le test, l'image de soi de l'apprenant sera valorisée car il aura réussi malgré des obstacles (pour une revue en français, voir Finez, Berjot, & Rosnet, 2011). Concrètement, un étudiant pourrait par exemple abandonner face à la difficulté plutôt que de persévérer et risquer de voir son image de soi dévalorisée s'il échoue malgré ses efforts.

De nombreuses études ont observé un lien positif entre les croyances concernant l'intelligence et la réussite scolaire (Stipek & Gralinski, 1996). Les relations observées entre les croyances implicites, les efforts et l'usage de stratégies peu adaptatives, peuvent expliquer en partie le lien entre les croyances des apprenants et leurs performances scolaires.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

#### ***Croyances, capital socio-économique et réussite académique***

Historiquement, de nombreuses recherches menées en sociologie, en sciences de l'éducation et en psychologie sociale ont montré un lien entre le capital socio-économique des parents des élèves et la réussite académique (Bourdieu & Passeron, 1964 ; pour des travaux plus récents, voir par exemple Morlaix & Suchaut, 2012). Une étude récente a essayé de voir si ce phénomène était irrémédiable (Claro et al., 2016). Cette étude visait à aller au-delà du constat fataliste de l'impact négatif du milieu socio-économique sur la réussite des élèves. Les auteurs ont adopté une approche mixant sociologie et psychologie pour aborder cette question. Il s'agissait de voir dans quelle mesure les croyances implicites améliorables pouvaient constituer une ressource pour limiter l'impact négatif du milieu socio-économique des élèves. Cette étude d'ampleur (menée au Chili auprès de 168 000 lycéens) a pu montrer que les croyances implicites modèrent l'impact du milieu socio-économique sur les résultats scolaires.

En effet, cette étude a tout d'abord confirmé le constat que les lycéens issus de milieux défavorisés ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des lycéens issus de milieux favorisés. De plus, il est apparu que les croyances implicites des lycéens concernant l'intelligence étaient corrélées avec leur milieu socio-économique. Plus les lycéens sont issus de milieux défavorisés, moins ils pensent que l'intelligence est améliorable. Les résultats ont également montré que les croyances implicites des lycéens sont liées à leur réussite scolaire. Mais surtout, de façon très encourageante, cette étude a révélé que les croyances implicites améliorables permettent de réduire les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire. Plus précisément, les lycéens issus de milieux très défavorisés qui ont des croyances améliorables obtiennent des notes aussi bonnes que les lycéens issus de milieux favorisés qui ont des croyances fixistes.

Autrement dit, cette recherche fait la démonstration que les croyances implicites des lycéens peuvent réduire l'écart entre les élèves issus de milieux défavorisés et favorisés. Ce résultat est particulièrement intéressant car d'autres études ont par ailleurs montré qu'il est possible de faire évoluer positivement les croyances implicites des élèves (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

#### ***Des interventions pour faire évoluer les croyances***

Plusieurs études expérimentales dont certaines menées sur le terrain ont montré que des interventions, même brèves, peuvent augmenter les croyances améliorables des élèves (pour une revue, voir Toporski et al., 2020 ; Yeager & Dweck, 2020). Parmi celles-ci, une recherche menée aux Etats-Unis consistait à tester l'impact d'une intervention sur les croyances implicites proposée par des tuteurs des établissements, formés à cet effet (Blackwell et al., 2007). Les tuteurs proposaient à un groupe d'élèves une intervention visant à augmenter leurs croyances améliorables (groupe expérimental) et à un autre groupe une intervention sans lien avec les croyances implicites (groupe contrôle). À la fin du programme, conformément aux attentes des chercheurs, les scores de croyances améliorables des élèves du groupe expérimental et leurs notes en mathématiques avaient davantage augmenté que ceux des élèves du groupe contrôle.

Des résultats similaires ont été observés sur des élèves en Hongrie (Orosz et al. 2017). Il a également été montré qu'une intervention proposée en ligne pouvait augmenter les croyances améliorables des étudiants et augmenter leurs notes (Yeager et al., 2019). Les étudiants qui avaient suivi l'intervention se sont également davantage inscrits dans un cours de mathématiques



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

de niveau difficile (comparativement aux participants du groupe contrôle). Ces résultats montrent qu'il est possible d'agir sur les croyances implicites et que favoriser le développement de croyances améliorables peut augmenter les choix de cours difficiles et augmenter la réussite académique.

### **Croyances et transition entre le secondaire et le supérieur**

En résumé, la littérature souligne que les croyances implicites concernant l'intelligence constituent une variable d'intérêt lorsque l'on s'intéresse à la réussite académique des lycéens et des étudiants. Nous proposons pour la première fois de prendre en compte cette variable pour investiguer la transition entre le secondaire et le supérieur. Plusieurs axes structurent notre réflexion.

Premièrement, favoriser le développement des croyances améliorables des élèves dès le lycée pourrait constituer un premier pas pour augmenter leurs chances de réussite dans le supérieur, et ce, que ce soit pour des élèves en échec ou pour des élèves en réussite durant le lycée. Avoir des croyances améliorables pourrait en effet être un atout pour faire face aux nouvelles situations et potentielles difficultés rencontrées dès l'arrivée dans le supérieur (difficultés à prendre des notes, à s'organiser, à suivre de nouvelles matières, etc.). Les croyances implicites améliorables pourraient favoriser la mise en place de bonnes habitudes de travail : assiduité aux cours, travail régulier malgré l'absence d'examens imminents, etc. En outre, les croyances implicites des jeunes étudiants pourraient impacter leur assiduité aux cours de tutorat ou autres opportunités proposées aux étudiants néo-arrivants (cours proposés aux étudiants ciblés « oui si », loi ORE.).

Deuxièmement, les croyances implicites des lycéens pourraient impacter leur choix d'orientation. À niveau scolaire égal et à capital socio-économique égal, un étudiant ayant des croyances améliorables pourrait s'autoriser des choix d'orientation plus ambitieux qu'un élève qui aurait des croyances implicites moins améliorables.

Troisièmement, les croyances implicites pourraient impacter l'engagement des élèves de terminale dans leur orientation. Un lycéen qui a de fortes croyances améliorables pourrait accorder davantage d'importance à son choix d'orientation et s'investir davantage dans la recherche d'informations comparativement aux autres lycéens. À cet égard, les croyances implicites des lycéens concernant l'impact du passé scolaire sur la réussite dans le supérieur pourraient impacter leur engagement dans leur démarche d'orientation. Un lycéen qui estime que ses notes au lycée et son profil de Bac sont des éléments limitants pour réussir certaines formations pourrait penser que ses possibilités de réussite se limitent à un nombre réduit de formations et voir peu d'intérêt à s'informer concernant un large panel d'orientation. *A contrario*, un lycéen ayant un dossier scolaire équivalent mais qui perçoit l'impact du passé scolaire sur la réussite dans le supérieur de façon moins fataliste pourrait voir davantage de possibilités d'orientations et s'engager davantage dans la recherche d'informations concernant son orientation.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Objectifs

Ainsi, la présente recherche propose de se centrer sur les croyances implicites pour mieux comprendre les facteurs impactant la transition entre le secondaire et le supérieur. Pour ce faire, nous aborderons la question selon un angle original. Outre les croyances implicites concernant l'intelligence, nous prendrons en compte d'autres types de croyances : les croyances concernant les capacités dans le domaine scientifique et les croyances concernant les capacités en expression écrite<sup>1</sup>.

La présente étude a avant tout une vocation exploratoire et constitue un point de départ à des investigations futures plus poussées. Nous avons donc fait le choix de prendre en compte un large panel de variables. Ainsi, alors que l'objectif principal est de faire un focus sur une croyance qui nous semble très prometteuse, à savoir celle concernant les capacités en expression écrite ; nous avons mesuré un large panel de croyances implicites telles que 1-les capacités d'expression écrite, 2-les capacités dans le domaine scientifique, 3-les capacités de mémoire et 4- l'intelligence. Nous avons par ailleurs mesuré les croyances concernant le rôle des efforts et de la persévérance dans la réussite dans le supérieur (5). Nous avons enfin mesuré les croyances concernant l'impact des notes au lycée et des spécialités au Bac sur la réussite dans le supérieur. Croyances que nous avons dénommées « croyances concernant l'impact du passé scolaire » (6).

Nous présentons dans cet article les outils ont été développés pour mesurer ces six croyances implicites. Afin d'augmenter la fiabilité des mesures, certaines croyances implicites a été mesurée de plusieurs façons (par exemple avec une mesure directe et avec une mesure indirecte). Nous avons également développé des outils pour mesurer l'engagement des élèves de terminale dans la recherche d'information concernant leur orientation et le caractère ambitieux et autocensuré de leur choix d'orientation.

Les arguments sous-jacents aux choix des variables ciblée ayant été développés dans la partie théorique, la suite de l'article se centre sur la présentation des outils développés et la collecte des données (partie méthode) et des analyses descriptives des réponses des élèves sur les nouveaux outils développés (partie résultats et discussion). Les perspectives offertes par ces données pour lancer des analyses statistiques poussées pour tester l'impact des croyances implicites ciblées sur les comportements et choix d'orientation des élèves de terminale seront enfin présentées (partie conclusion et perspectives).

## Contexte et population d'étude

### Contexte

L'étude s'est déroulée sur l'année scolaire 2020-2021. Elle a été menée en deux étapes. Les croyances implicites des élèves de terminales ainsi que d'autres mesures personnelles ont été

---

<sup>1</sup>Une attention plus particulière sera accordée aux croyances implicites concernant les capacités d'expression écrite (orthographe, grammaire) puisque celles-ci constituent un élément important pour une bonne partie des épreuves évaluatives dans le supérieur (examens sur table, dossiers, mémoires, support pour les présentations orales, etc.). L'évaluation des connaissances et compétences des étudiants passent en effet en grande partie par l'écrit et l'argumentation.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

collectées durant le premier trimestre (questionnaire T1). Leurs comportements et stratégies d'orientation (engagement dans le choix d'orientation, choix ambitieux, autocensurés, etc.) ainsi que leur usage de stratégies de gestion de l'image de soi (auto-handicap) ont été mesurés après la clôture de la plateforme nationale d'inscription dans le supérieur (Parcoursup) (questionnaire T2).

### **Population**

La totalité des élèves de terminale de quatre lycées de l'agglomération dijonnaise ont été invités à participer à l'étude. Les données ont été collectées de façon anonyme. Ainsi 41 classes de terminale Générales, Technologiques et Professionnelles ont été sollicitées. Au total, 831 élèves ( $M_{\text{âge}} = 18,13$  ans,  $ET = 0,51$ ) ont complété le questionnaire T1. Cet échantillon est composé de 58% de filles et 42% de garçons.

Dans la présente communication, nous nous centrons sur les élèves inscrits en Bac Général ( $n = 663$ ). La moitié des élèves interrogés a au moins un parent qui a fait des études dans le supérieur et un quart n'a aucun parent qui a poursuivi ses études après le lycée (22% ne connaissent pas le niveau de diplôme de leurs parents). On compte 23% de boursiers et 64% de non boursiers (13% ne savent pas). Parmi ces élèves, 495 ont complété à la fois les questionnaires T1 et T2.

### **Questionnaire T1**

#### ***Croyances implicites concernant les capacités***

Nous avons développé quatre items pour chacune des quatre capacités ciblées (expression écrite, domaine scientifique, mémoire et intelligence). Ces items ont été inspirés des échelles typiquement utilisées pour mesurer les croyances implicites concernant l'intelligence (version francophone et version anglophone). Dans les échelles existantes, deux aspects des croyances implicites sont généralement pris en compte : les croyances améliorables et les croyances fixistes. Chaque participant obtient alors un score de croyances améliorables et un score de croyances fixistes. Par exemple, les croyances fixistes sont mesurées par l'item « pour être bon(e) en [...] il faut avoir certaines qualités dès la naissance » et les croyances améliorables avec deux items tels que « pour être bon en [...] il faut beaucoup apprendre. Ces items étaient associés à une échelle allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ».

Dans la présente étude, nous avons introduit un troisième type d'item : les croyances concernant l'existence d'une période après laquelle il est difficile de développer ses capacités. Nous avons nommé ce concept : croyances concernant l'existence d'une période seuil. L'idée sous-jacente à cette mesure de *croyance seuil* est qu'il pourrait exister des différences entre les élèves dans leur tendance à penser qu'il est possible ou non de remédier à des difficultés après certaines périodes (fin de collège, fin du lycée). Cette croyance a été mesurée avec l'item suivant : « quand on arrive au lycée avec a des lacunes en [...] il est trop tard pour y remédier ».

Pour chacune des quatre capacités ciblées, les items concernant les croyances fixistes, améliorables et seuil étaient formulés de façon identique. La capacité ciblée était le seul terme qui changeait dans l'item. Les élèves ont ainsi complété quatre blocs de quatre questions. Le détail des items est présenté dans les légendes des Figures 2, 3 et 4 (voir partie résultats et discussion).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

#### ***Croyances concernant le rôle des efforts et persévérance dans la réussite***

Trois items ont été développés pour mesurer les croyances implicites concernant l'impact des efforts, de la persévérance et des méthodes de travail sur la réussite à l'université (« les notes que l'on obtient dans le supérieur dépendent surtout des efforts au lycée » ; « ... dépendent surtout de la persévérance au lycée ») « ... dépendent surtout des méthodes de travail au lycée »). Ces items étaient associés à une échelle allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ».

#### ***Croyances concernant l'impact du passé scolaire***

Les croyances implicites des élèves concernant l'impact du passé scolaire sur la réussite dans le supérieur ont été mesurées par des items interrogeant les élèves concernant l'impact des notes et des spécialités choisies au Bac sur la réussite dans le supérieur. Nous parlerons ici de mesure directe car les élèves étaient interrogés directement concernant leurs croyances (par exemple, « les notes que l'on obtient dans l'enseignement supérieur dépendent surtout des spécialités au Bac », voir Figure 5 pour le détail des items).

Nous avons par ailleurs développé une méthode de mesure *indirecte* des croyances implicites des élèves. Notre objectif était d'estimer la croyance des élèves concernant l'impact des notes et du profil de Bac *via* des scénarios. Cette méthode est inspirée d'outils de psychologie sociale utilisés pour étudier les représentations sociales (paradigme des juges). Cette méthode permet de mesurer de façon détournée les points de vue des participants concernant les éléments caractérisant une personne fictive. Ainsi, nous avons créé quatre scénarios décrivant chacun un profil d'élève fictif. Les élèves interrogés (nos participants) devaient lire chaque scénario puis indiquer, selon eux, les chances de l'élève fictif de réussir dans des formations qui leur étaient listées.

Les quatre scénarios ont été construits de façon à faire varier : les notes de l'élève fictif (notes moyennes *versus* très bonnes notes en terminale) et les spécialités suivies par l'élève fictif en terminale (Bac avec une dominante de spécialités scientifiques *versus* littéraires) Chaque élève a répondu à quatre scénarios. L'ordre de présentation des quatre scénarios a été contrebalancé pour contrôler un potentiel effet d'ordre. Un exemple de scénario est présenté dans la Figure 1.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

1. Imagine un élève 2 comme celui décrit dans l'encadré gris ci-dessous :

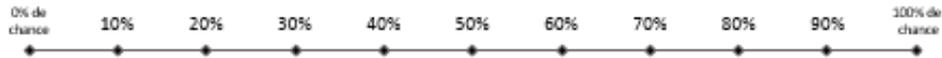
L'élève 2 suit un BAC GENERAL PROFILÉ SCIENTIFIQUE  
 (avec une majorité de spécialités telles que les mathématiques,  
 la physique-chimie ou la biologie)  
 et a des NOTES supérieures à 16/20 sur l'année de Terminale

Selon toi, quelles chances l'élève 2 aurait-il de réussir à obtenir un ...

2a. DIPLÔME en Lettres, Langues, Histoire, Philosophie, etc. ?



2b. DIPLÔME en Mathématiques, Physique, Chimie, Science de la Vie, Informatique, etc. ?



2c. DIPLÔME de grande école qui s'intègre après avoir fait une classe préparatoire (ENA, HEC, Polytechnique, Sciences Po, École Normale Sup, ENM, etc.) ?



2d. DIPLÔME de filière courte en deux ou trois ans (BTS, DUT, etc.) ?

Figure 1. Exemple de scénario utilisé pour mesurer les croyances des élèves concernant l'impact des notes et des spécialités choisies en terminale sur la réussite dans différents types de formations. Dans ce scénario l'élève fictif passe un Bac profité scientifique et a des notes supérieures à 16.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## **Questionnaire T2**

### ***Caractère ambitieux, renoncement et autocensure dans l'orientation***

Les élèves ont listé les vœux qu'ils ont reportés sur Parcoursup puis répondu à des questions concernant leurs vœux. Pour mesurer le caractère ambitieux du choix d'orientation nous avons proposé des items tels que « ton vœu n°1 pourrait paraître difficile/risqué compte tenu de la difficulté de la formation ». Pour mesurer la potentielle autocensure dans l'orientation, des items tels que « tu as décidé de ne pas mettre dans tes vœux certaines formations qui t'auraient vraiment plus, compte tenu de la peur d'échouer » ont été proposés. Des exemples d'items sont présentés dans le Tableau 1 (voir partie Résultats).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

### ***Engagement dans l'orientation***

Nous avons pris en compte des indicateurs variés d'investissement des élèves dans leur orientation. Par exemple, nous avons demandé combien d'heures en moyenne ils ont passé dans la recherche d'informations liées à leur orientation. Différentes activités étaient listées (participation à un salon étudiant, poser des questions à l'entourage, etc.). Pour chacune des activités listées, les élèves devaient indiquer d'une part le nombre d'heures « obligatoires » (imposées par leurs professeurs ou d'autres personnes) et d'autre part, le nombre d'heures consacrées à leur initiative (pour le détail des activités, voir le Tableau 2 de la partie résultats et discussion). Pour chacun des activités, les élèves devaient indiquer à quel point leur engagement dans chacune de ces activités d'orientation leur semblait suffisant. Ces mesures permettront d'estimer d'une part l'engagement en termes de temps passé et d'autre part, l'auto-évaluation des élèves concernant le caractère suffisant de leur engagement dans les activités d'orientation. Ce second point est important car un élève pourrait passer peu de temps sur des activités d'orientation parce que son choix d'orientation était déjà établi dès son arrivée en terminale.

### **Autres mesures des questionnaires T1 et T2**

À la fin du questionnaire T1, les élèves ont répondu à des questions démographiques et sociodémographiques (sexe, âge, niveau d'étude des parents, statut de boursier, etc.). Des questions en lien avec le stress durant l'année de terminale ont été ajoutées dans le questionnaire T2 afin de contextualiser ces données qui ont été collectées sur l'année scolaire 2020-2021 entrecoupée de confinements et alternances de cours en présentiel et en distanciel (voir annexes 1 et 2).

Dans le présent article nous nous centrons sur les outils que nous avons développés. Des échelles standardisées développées et validées par d'autres auteurs ont également été utilisées. La version française de la *Self-Handicapping Scale* (Jones et Rhodewalt 1982) a été introduite pour mesurer les stratégies d'auto-handicap des élèves durant leur année de terminale (T2). L'hypothèse étant que les croyances implicites fixistes et *seuil* sont liées à plus d'auto-handicap. L'estime de soi (globale et scolaire) et le sentiment d'auto-efficacité en expression écrite et dans le domaine scientifique ont été mesurés via le questionnaire T1. L'hypothèse étant que ces variables modèrent le lien entre croyances implicites et comportements, stratégies et notes des élèves.

## **Résultats et discussion**

### ***Croyances implicites concernant les capacités***

Les scores de croyances fixistes sont significativement différents selon le domaine de capacités ( $p < .05$ ). Les élèves pensent que les capacités les plus fixes et innées sont celles concernant la mémoire, puis viennent les capacités scientifiques (opérations complexes, calculs, etc.) et l'intelligence (voir Figure 2). Les capacités d'expression écrite (dissertation, rédaction, grammaire/orthographe, etc.) sont considérées comme étant les moins fixes.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

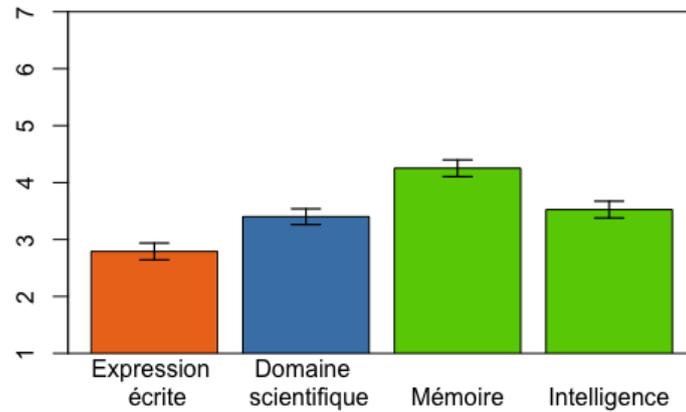


Figure 2. Moyennes et intervalles de confiance des scores de croyances fixistes pour chacun des domaines (1 item : « pour être bon(ne) en ... Il faut avoir certaines qualités dès la naissance »).

La Figure 3 montre également des différences significatives selon le domaine ( $p < .05$ ). Les élèves pensent que les capacités les plus améliorables sont les capacités dans le domaine scientifique (opérations complexes, calculs, etc.). Puis viennent les capacités concernant l'expression écrite (dissertation, rédaction, grammaire/orthographe, etc.) et ensuite les capacités concernant la mémoire. L'intelligence est la capacité perçue comme étant la moins améliorable.

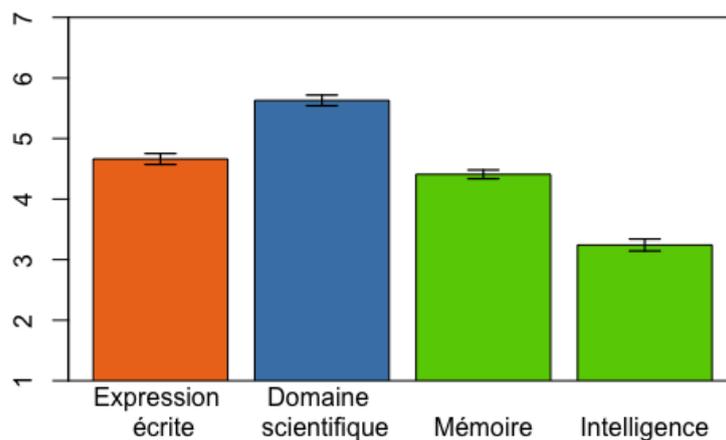


Figure 3. Moyennes et intervalles de confiance des scores de croyances améliorables pour chacun des domaines (2 items : « pour être bon(ne) en ... il faut beaucoup apprendre » ; « Il faut beaucoup travailler pour être bon(ne) en ... »).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

La Figure 4 montre que les scores de *croyanances seuil* sont également différents selon le domaine ciblé ( $p < .05$ ). Le score de croyance seuil le plus élevé concerne le domaine scientifique (voir Figure 4). Viennent ensuite l'expression écrite et la mémoire, et enfin l'intelligence. On notera que les scores de croyances seuil sont bien plus bas que les scores de croyances fixistes et améliorables. Ces résultats confirment l'intérêt de mesurer séparément les croyances fixistes et les croyances améliorables comme cela est fait par beaucoup d'auteurs. Ces résultats appuient également l'intérêt de prendre en compte l'aspect *seuil* des croyances. En comparant les Figures 2, 3 et 4 entre elles on peut voir que la distribution des scores de croyances par domaine de capacités est différente selon que l'on considère les croyances fixistes, améliorables ou *seuil*. Ces différences de scores selon les domaines ciblés auraient été en partie masquées si on avait mesuré indistinctement les croyances améliorables et fixistes. Le score de croyances *seuil* offre un support supplémentaire pour comparer les croyances implicite selon les capacités ciblées.

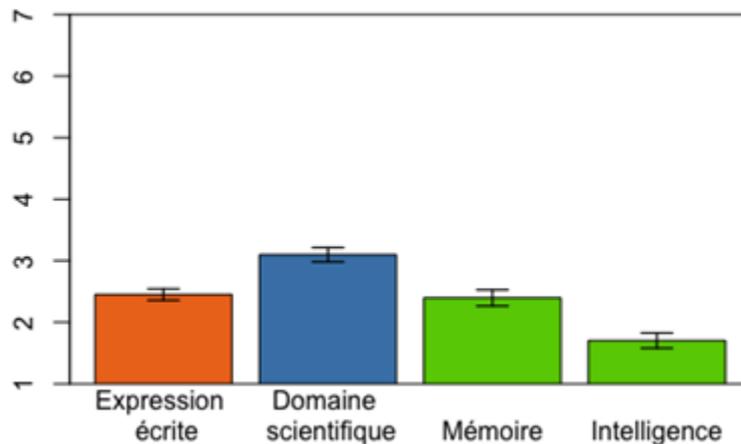


Figure 4. Moyennes des scores de *croyanances seuil* pour chacun des domaines et intervalles de confiance (1 item : « quand on arrive au lycée avec des lacunes en ..., il est trop tard pour y remédier »).

### ***Croyances concernant les efforts et croyances concernant l'impact du passé scolaire***

Selon les élèves les facteurs qui déterminent le plus les notes dans le supérieur sont, d'abord les méthodes de travail développés au lycée, puis, les efforts et la persévérance au lycée et les spécialités au Bac (voir Figure 5). Viennent enfin les notes au lycée. Ces scores sont tous supérieurs au milieu théorique de l'échelle (3,5). On peut souligner que les élèves, perçoivent un impact plus important des spécialités au Bac que des notes sur la réussite dans le supérieur ( $p < .05$ ).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

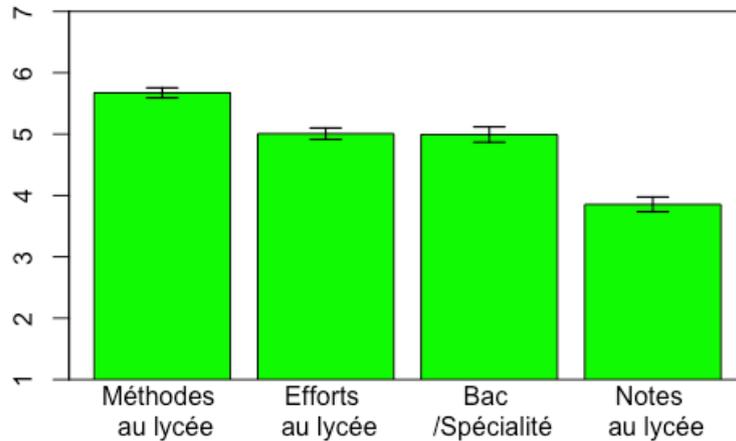


Figure 5. Moyennes des réponses aux items mesurant les croyances concernant l'impact des efforts au lycée, des méthodes de travail au lycée, des spécialités au Bac et des notes au lycée sur la réussite dans le supérieur, et intervalles de confiance<sup>2</sup>.

Les résultats obtenus avec la méthode de mesure indirecte de croyances concernant l'impact des spécialités au Bac et des notes au lycée sont présentés dans les Figures 6 et 7. Ces figures montrent que élèves pensent qu'avoir suivi au lycée des spécialités en adéquation avec la formation augmente les chances de réussite (gain d'environ 36% pour un élève ayant une moyenne de 10/12 au lycée, et gain d'environ 46% pour un élève ayant une moyenne de 16, voir respectivement Figure 6 et Figure 7). Ainsi les élèves interrogés pensent qu'un élève fictif ayant un Bac profilé scientifique réussira davantage dans une filière scientifique que ne réussira un élève ayant un Bac profilé littéraire. Réciproquement, un élève ayant un Bac profilé littéraire est perçu comme ayant plus de chance de réussir dans des filières littéraires comparativement à un élève ayant un Bac profilé scientifique.

<sup>2</sup> Items utilisés : « les notes que l'on obtient dans l'enseignement supérieur dépendent surtout des méthodes de travail au lycée », « ... des efforts au lycée », « ... de la persévérance au lycée », « ... des spécialités au Bac », « ... des notes au lycée ». Un seul item était proposé pour chaque croyance. Dans la Figure 5, les scores de croyances concernant les efforts et la persévérance sont rassemblés en un seul score appelé « efforts au lycée » (moyenne des items efforts et persévérance).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

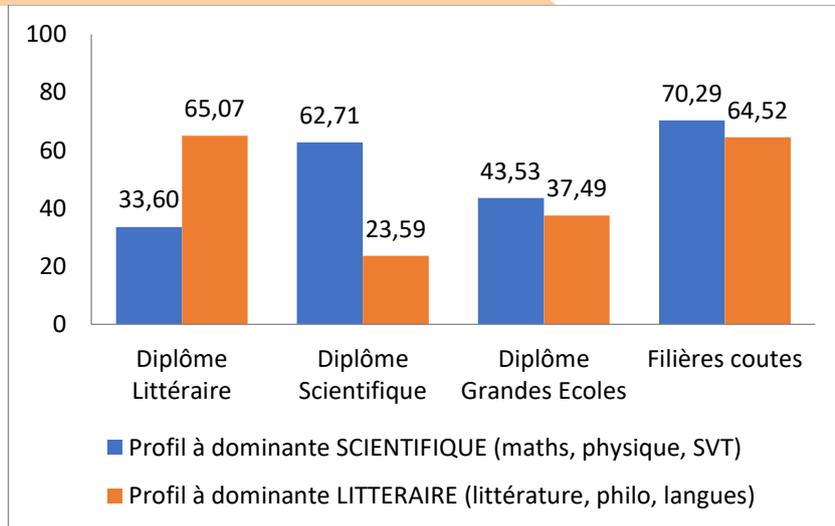


Figure 6. Pourcentage de chances d'obtenir un diplôme attribué à un élève fictif ayant des notes comprises entre 10 et 12 sur l'année de terminale selon ses spécialités au Bac (dominante scientifique vs littéraire).

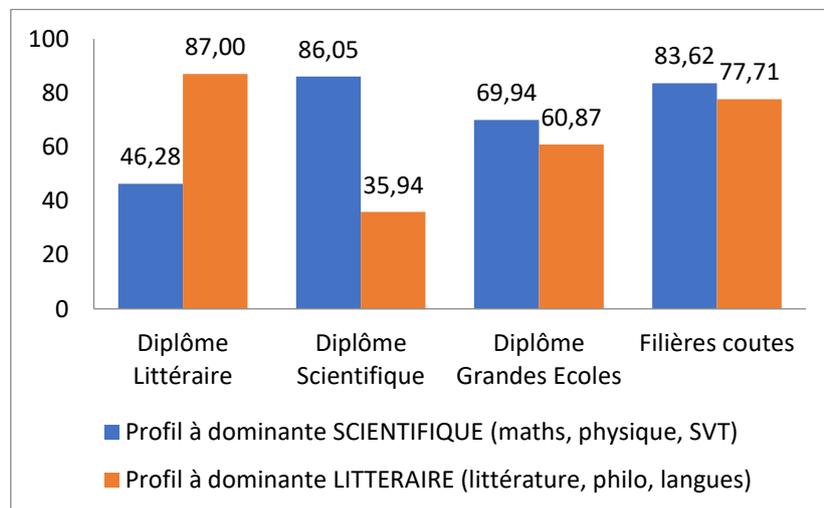


Figure 7. Pourcentage de chances d'obtenir un diplôme attribué à un élève fictif ayant des notes supérieures à 16 sur son année de terminale selon ses spécialités au Bac (dominante scientifique vs littéraire).

On note une légère asymétrie des représentations en faveur du Bac scientifique. Selon les élèves, un élève avec un Bac profilé scientifique a plus de chances de réussir dans les diplômes littéraires que n'aurait un élève avec un Bac profilé littéraire de réussir dans les diplômes scientifiques. L'avantage perçu d'un bac profilé scientifique (par rapport au bac profilé littéraire) pour réussir dans d'autres disciplines est cependant modéré (avantage de 7% pour un élève ayant une moyenne de 10/12 et de 9% pour un élève ayant plus de 16 de moyenne).



## COLLOQUE

### Continuum SCO-SUP

#### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Les Figures 6 et 7 montrent également un léger avantage du Bac profilé scientifique sur le Bac profilé littéraire dans l'estimation des chances d'obtenir un diplôme de grandes écoles (gain de 6% pour un élève ayant entre 10/12 de moyenne et de 9% pour un élève ayant plus de 16 de moyenne). Le même phénomène est visible pour la réussite dans les diplômes de filières courtes. Les élèves interrogés estiment qu'un Bac profilé scientifique donne 5% de chances de plus de réussir dans une filière courte, et ce, pour un élève ayant une moyenne de 10/12 ou une moyenne supérieure à 16. Les différences perçues en faveur du Bac profilé scientifique sur le Bac profilé littéraire restent faibles (entre 5 et 10% d'augmentation des chances de réussite). Ces chiffres qui méritent d'être confrontés avec des données collectées avant la réforme du Bac, semblent en décalage avec les représentations présentes durant les dernières décennies selon laquelle un Bac scientifique permet de réussir partout<sup>3</sup>.

Ainsi, selon les élèves interrogés, les élèves qui auraient le plus de chance de réussir dans le supérieur seraient les excellents élèves qui choisissent un diplôme en lien avec leur spécialité de Bac (87% pour un Bac profilé littéraire et 86% pour un Bac profilé scientifique). Selon les élèves, les excellents élèves de Bac profilé scientifique qui choisissent une filière courte auraient également des fortes chances de réussite (84%). Ces représentations des élèves pourront être comparées avec les bases de données contenant les statistiques nationales. Ces représentations des élèves seront également intéressantes à comparer avec celles de leurs enseignants du secondaire mais aussi avec celles des étudiants et enseignants du supérieur.

### ***Caractère ambitieux du vœu n°1***

Les scores présentés dans la colonne 2 du Tableau 1 indiquent que les choix d'orientation des élèves sont plutôt ambitieux. La plupart des scores sont supérieurs au milieu théorique de l'échelle. On note une grande variabilité du caractère ambitieux du vœu n°1 selon les élèves (Écarts-types compris entre 1.65 et 2). Le caractère difficile et risqué du vœu n°1 est surtout attribué à la quantité de travail à fournir dans le supérieur et à la difficulté de la formation. Selon les élèves, le caractère difficile et risqué de leur vœu n°1 viendrait également du manque de personnes pouvant leur expliquer les cours difficiles et des notes obtenues au lycée (scores supérieurs au milieu théorique de l'échelle). Vient ensuite le profil du Bac (dont le score moyen est en dessous du milieu de l'échelle mais avec un écart-type élevé).

### ***Renoncement et autocensure***

Les scores présentés dans la troisième colonne du Tableau 1 montrent que les élèves indiquent avoir peu renoncé à des formations qui leurs auraient vraiment plu. Les écarts-type très élevés (quasiment tous supérieurs à 2) indiquent qu'une partie des élèves indique avoir renoncé à des formations qui leurs auraient vraiment plu. Les raisons plus importantes évoquées concernant le renoncement sont le coût de la formation et la peur de l'échec, puis à niveau relativement égal, le

---

<sup>3</sup> L'analyse centrée sur les notes au lycée indique que les élèves pensent qu'avoir une moyenne de plus de 16 sur 20 en terminale (*excellents élèves*) augmenterait d'environ 20% les chances de réussir dans le supérieur (comparativement à une moyenne de 10/12). Ainsi, ce gain de plus de quatre points sur la moyenne générale aurait un impact deux fois plus élevé sur la réussite dans le supérieur que la spécialité du bac. Par ailleurs, ce gain de plus de quatre points permettrait une augmentation de 25% des chances de réussite dans une grande école et de 16% dans une filière courte.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

passé scolaire (notes au lycée et spécialité au Bac) et les éléments en lien avec la difficulté de la formation et la quantité de travail nécessaire. On notera également un score plus bas, mais néanmoins non négligeable d'un renoncement en raison du peu de personne pouvant aider dans les matières difficiles. La peur de l'échec, renoncement que l'on peut ici qualifier d'autocensure, présente un écart type élevé. Ce qui signifie que pour certains élèves, la peur de l'échec constitue un facteur de renoncement très important. Les écart-types des réponses aux items concernant le renoncement et l'autocensure sont très élevés (d'une ampleur quasiment équivalente à la moyenne des réponses aux items).

L'hétérogénéité des réponses concernant les choix ambitieux, le renoncement et l'autocensure constitue un atout pour pouvoir tester l'impact des croyances implicites des élèves sur les choix d'orientation. Une mesure peu sensible, c'est-à-dire sur laquelle la plupart des élèves ont des scores similaires aurait donné peu de place pour tester l'impact des croyances implicites sur les choix d'orientation.

Tableau 1 : Moyennes et écart-types des scores des élèves concernant le caractère ambitieux de leur vœu n°1 et l'autocensure et le renoncement dans leur choix d'orientation.

	<b>Caractère Ambitieux</b>	<b>Renoncement et Autocensure</b>
	Ton vœux (ou sous-vœu) n°1, pourrait paraître difficile/risqué compte tenu ...	Tu as décidé de ne pas mettre dans tes vœux, certaines formations qui t'auraient vraiment plu, compte tenu ...
de la difficulté de la formation	4,73 (1,73)*	2,76 (2,24)
de la quantité de travail nécessaire pour réussir	5,12 (1,70)	2,79 (2,20)
du profil de ton Bac	3,07 (1,93)	2,72 (2,17)
de tes notes au lycée	3,54 (1,85)	2,73 (2,14)
du peu de personnes pour expliquer les cours difficiles	3,73 (2,07)	2,22 (1,85)
de la longue durée de la formation	3,27 (1,89)	3,14 (2,35)
du coût de la formation	X	2,30 (1,93)
de la peur d'échouer	X	3,20 (2,43)

*Note.* \* Moyenne de l'item (Écart-Type de l'item). Le vœu n°1 a été défini comme « le vœu qui te tient le plus à cœur ». Échelle de réponse allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ».

### **Engagement dans l'orientation**

En moyenne les élèves ont passé 41 heures sur des activités d'orientation dont 32 heures à leur propre initiative et 9 heures imposées. Le détail du temps par activité est présenté dans le Tableau 2 (colonne 2 pour le temps obligatoire et colonne 3 pour le temps passé à l'initiative de l'étudiant). Selon les élèves, cet engagement sur ces activités est globalement suffisant ( $M = 4,34$ ,  $ET = 1,92$ ). L'écart-type montre une hétérogénéité des réponses entre élèves élevées. Ainsi, certains élèves indiquent s'être insuffisamment impliqués dans des activités en lien avec leur orientation.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Tableau 2 : Nombre d'heures passées en moyenne par activité en lien avec l'orientation

	Obligatoire	À l'initiative de l'élève
Participer salons étudiants ou JPO	1,15	2,98
Suivre de MOOC	0,29	1,02
Recherche en ligne sur des supports « officiels »	3,04	8,12
Rechercher en ligne sur des supports « non officiels »	0,68	3,63
Demander à l'entourage	0,62	3,15
Rencontrer PsyEN ou coach personnel + préparation rdv	0,40	0,88
Organiser informations collectées (fiches de synthèse, dossiers de candidatures, lettres de motivation, CV)	2,13	6,72
Se familiariser avec les contenus de la formation	0,93	5,14

*Note.* Les activités en lien avec l'orientation sont présentées ici de façon synthétique. Dans le questionnaire, les activités étaient décrites de façon détaillées.

## Conclusion et perspectives

Le présent article avait pour objectif de présenter les outils développés pour tester l'impact des croyances implicites des élèves de terminales sur leurs comportements et stratégies d'orientation. Il visait également à présenter les premiers résultats (statistiques descriptives) obtenus en analysant les réponses des 663 élèves de Bac Général qui ont rempli ces outils durant leur année de terminale. Cette base de données servira de support à des analyses approfondies pour tester les hypothèses concernant le lien entre croyances implicite et les comportements et stratégies d'orientation (et leurs notes de terminale) tout en prenant en compte les caractéristiques socio-économiques des élèves.

Les analyses descriptives réalisées sur les items des outils développés semblent avoir été bien compris par les élèves. Les analyses de moyennes montrent une variabilité satisfaisante entre les réponses sur les différents concepts cibles (par exemple entre les scores de croyances concernant les capacités en expression écrite *versus* domaine scientifiques). Les écart-types calculés sur les scores individuels de comportements et stratégies d'orientation montrent une variabilité interindividuelle élevée. Le fait que les élèves aient reportée des réponses très différentes les uns des autres sur ces outils offre un support intéressant pour explorer les facteurs expliquant ces différences, et notamment le rôle des croyances implicites.

Les résultats descriptifs présentés ici suggèrent que les outils développés permettront de tester de façon fiable les hypothèses concernant l'effet des croyances implicites. Des analyses complémentaires et un travail sur les données doivent être réalisés en amont.

## Poursuite du travail de préparation des données



## COLLOQUE

### Continuum SCO-SUP

#### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

L'impact du sexe sur les variables devra être vérifié avant de traiter les données. On notera que les croyances les plus fixistes concernent la mémoire, puis l'intelligence et le domaine scientifique et enfin l'expression écrite. On observe des différences significatives entre les filles et les garçons uniquement sur les items de croyances fixistes (partout sauf en expression écrite). Les filles ont des scores de croyances fixistes plus bas que les garçons. Hormis pour les scores de croyances fixistes les analyses conduites jusqu'ici ont montré peu de différences notables entre les scores des filles et des garçons. Il faudra également comparer point par point les réponses des élèves de Bac Général avec celles des élèves de Bac Technologique et déterminer dans quelle mesure les échantillons peuvent être rassemblés pour tester les hypothèses. Les notes des élèves sur l'année de terminale doivent être ajoutées dans la base de données. Il faudra également déterminer la meilleure manière de prendre en compte les notes compte tenu de la variabilité des spécialités sur lesquelles les élèves ont été notés. Un traitement devra également être réalisé sur les données afin de résumer les indicateurs obtenus en un nombre de scores réduits (scores composites). Il s'agira par exemple de résumer les réponses concernant les choix ambitieux et autocensurés afin d'obtenir un nombre de facteurs réduit et riche de sens à entrer dans les analyses.

### Perceptives pour l'analyse des hypothèses

Cette base de données servira à tester l'hypothèse selon laquelle, au-delà des variables socio-économiques, les croyances implicites permettent de prédire l'engagement des élèves dans leur orientation, leurs stratégies d'orientation, leurs stratégies scolaires (auto-handicap) et leurs notes. On s'attend à ce que les croyances en lien avec le caractère améliorable des capacités soit positivement associé avec des indicateurs d'ajustements (plus d'engagement, choix plus ambitieux et moins d'usage de stratégies d'auto-handicap durant l'année de terminale) et avec leurs notes de terminale. On s'attend à l'inverse à ce que les scores des croyances implicites fixistes et les scores de *croyances seuil* soient corrélés négativement avec ces indicateurs d'ajustement et avec les notes. Nous émettons l'hypothèse que ces corrélations seront d'autant plus fortes chez les élèves à basse estime de soi scolaire et ayant un faible sentiment d'auto-efficacité scolaire. Enfin, on s'attend à ce qu'après avoir pris en compte les capitaux socio-économiques des élèves les scores de croyances permettent d'augmenter la valeur prédictive du modèle. Ce qui reviendrait à conclure que les croyances implicites sont des variables intéressantes à prendre en compte en plus des variables investiguées jusqu'ici.

### Premiers résultats observés avec les données brutes encourageants

Sur plusieurs indicateurs on peut apercevoir que le contexte socioéconomique des élèves est lié avec leur estime de soi scolaire et leur sentiment d'auto-efficacité dans le domaine scientifique (mais pas en expression écrite). Par ailleurs, les scores bruts montrent des corrélations entre l'auto-handicap des élèves et leurs croyances implicites sur certaines dimensions vont dans le sens de la littérature. En outre, plusieurs indices suggèrent que les scores de croyances concernant l'expression écrite corréleront de façon nettement différente avec les scores de croyances concernant les capacités en mathématiques, l'intelligence ou la mémoire.

Ces premiers indices statistiques tout comme les analyses descriptives présentées dans la partie résultats, soulignent la pertinence de prendre en compte plus d'aspects des croyances implicites. Les différents indices statistiques observés dans les analyses brutes sont de corrélations faibles (ce qui est souvent le cas dans les études antérieures) mais sont suffisantes pour montrer une



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

significativité sur nos échantillons. Enfin, il est important de souligner que la taille de l'échantillon est suffisante pour avoir la puissance statistique suffisante pour détecter des effets de taille faible.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Références bibliographiques

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers [The heirs]*. Paris: Editions de Minuit, 1964.

BLACKWELL, Lisa S., TRZESNIEWSKI, Kali H., et DWECK, Carol. « Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention ». *Child development*, vol. 78, no 1, 2007.

CLARO, Susana, PAUNESKU, David, et DWECK, Carol. « Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement ». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 113, no 31, 2016.

CURY, François, DA FONSECA, David, et ZAHN, Ista. « Implicit theories and IQ test performance: A sequential mediational analysis ». *Journal of experimental social psychology*, vol. 44, no 3, 2008.

DE CASTELLA, Krista et BYRNE, Donald. « My intelligence maybe more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, no 3, 2015.

DWECK, Carol et LEGGETT, Ellen. « A social-cognitive approach to motivation and personality ». *Psychological review*, vol. 95, no 2, 1988.

DWECK, Carol et LICHT, Barbara G. « Learned helplessness and intellectual achievement ». *Human helplessness: Theory and applications*, 1980.

FINEZ, Lucie, BERJOT, Sophie, et ROSNET, Elisabeth. « Déterminants, motifs et cibles des stratégies d'auto-handicap comportemental ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 24, no 3, 2011.

HOWELL, Andrew J. et BURO, Karen. « Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis ». *Learning and individual differences*, vol. 19, no 1, 2009.

MORLAIX, Sophie et SUCHAUT, Bruno. « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2012, no 180, 2012.

OROSZ, Gábor, PÉTER-SZARKA, Szilvia, BÓTHE, Beáta. « How not to do a mindset intervention: Learning from a mindset intervention among students with good grades ». *Frontiers in psychology*, vol. 8, 2017.

RICKERT, Nicolette P., MERAS, Inez L., et WITKOW, Melissa. « Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors ». *Learning and Individual Differences*, vol. 36, 2014.

STIPEK, Deborah et GRALINSKI, J. Heidi. « Children's beliefs about intelligence and school performance ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, no 3, 1996.

TOPOROSKI, André, CARTIERRE, Nathalie & FINEZ, Lucie « Effet des théories implicites des adolescents sur leur ajustement cognitif, affectif et comportemental et perspectives d'interventions ». In Derivois, D., *L'adolescent dans le monde, Le monde de l'adolescent*. 2020.

YEAGER, David et DWECK, Carol. « What can be learned from growth mindset controversies? ». *American psychologist*, vol. 75, no 9, 2020.

YEAGER, David, HANSELMAN, Paul, [...] WALTON, Gregory. « A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement ». *Nature*, vol. 573, no 7774, 2019.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Remerciements

Nous remercions RITM BFC (ANR-17-NCUN-003) de la Région Bourgogne Franche-Comté (AAP Amorceage) et l'Université de Bourgogne (BQR porté par la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon), pour le soutien financier apporté à cette recherche. Nous tenions, par ailleurs, à remercier Madame la rectrice de Dijon, pour avoir donné son approbation à la mise en œuvre cette étude. Enfin, nous remercions vivement les chefs d'établissement ainsi que les enseignants et tous les élèves de Terminale des quatre lycées de l'agglomération dijonnaise pour leur disponibilité et leur enthousiasme quant à cette étude.

## Auteurs

Lucie FINEZ, Maitre de Conférences en Psychologie sociale, Laboratoire Psy-DREPI, Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), Dijon, France

Raphael LAURIN, Maitre de Conférences en STAPS, Laboratoire Psy-DREPI, UBFC, Dijon, France

Iouri BERNACHE-ASSOLLANT, Maitre de Conférences au Département STAPS, Laboratoire HAVAE, Université de Limoges, Limoges, France

Franck MOREL, Enseignant en STAPS, Doctorant en Sciences de l'Education, Laboratoire IREDU, UBFC, Dijon, France

Anaïs PLAQUET, Psychologue et ingénieure d'étude, Laboratoire Psy-DREPI, UBFC, Dijon, France

Anthony CLAIN, Doctorant en Psychologie sociale, Laboratoire Psy-DREPI, UBFC, Dijon, France

Emile COLIN, Doctorant en Psychologie sociale, Laboratoire Psy-DREPI, UBFC, Dijon, France

Nathalie CARTIERRE, Maitre de Conférences en Sciences de d'Education, Laboratoire Psy-DREPI, UBFC, Dijon, France



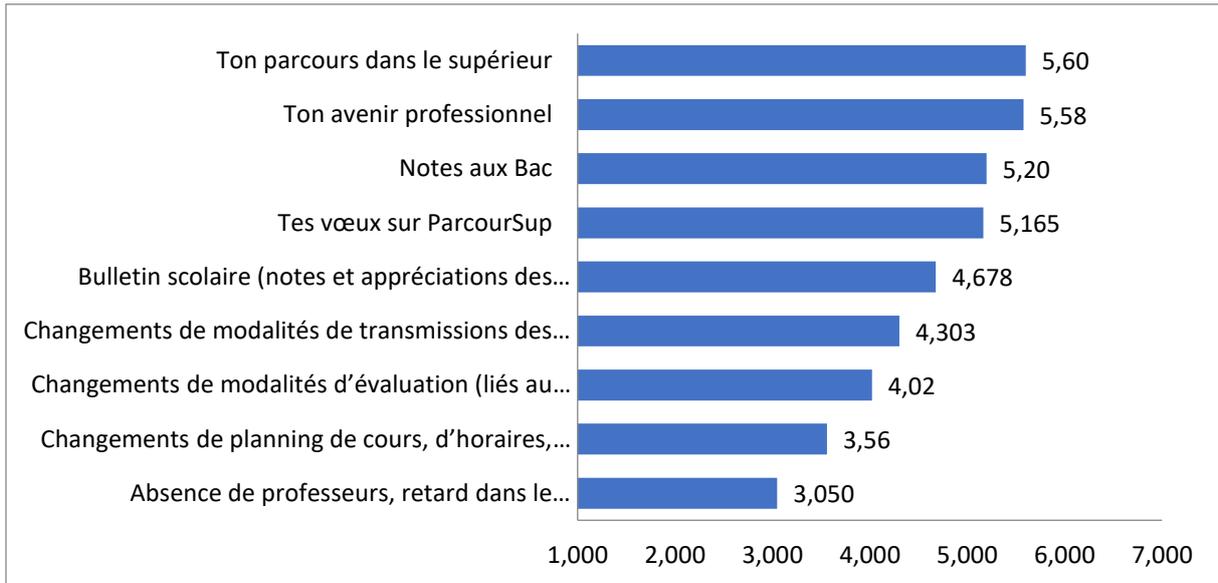
# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

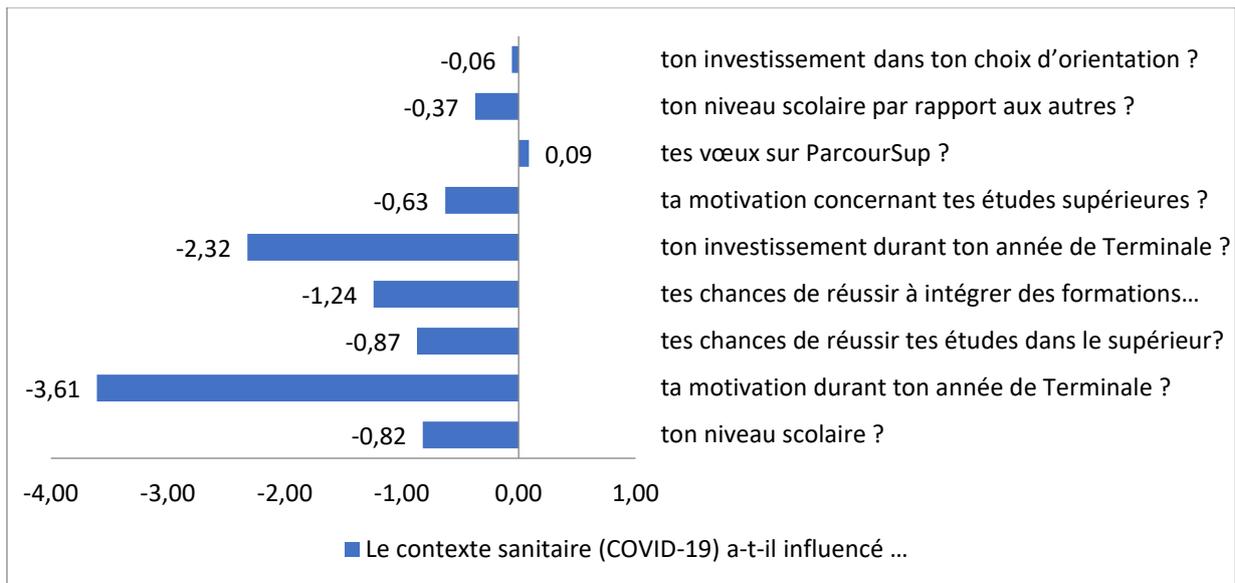
### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Annexes

Annexe 1. Moyenne des réponses à la question sur les facteurs de stress durant l'année de Terminale associées à une échelle allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord »).



Annexe 2. Moyenne des réponses aux questions concernant l'impact perçu du contexte sanitaire.





# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Note. Exemple de question : « le contexte sanitaire a influencé tes vœux sur Parcoursup ? Dans quel sens ». Echelle allant de -10 (mes choix sont beaucoup MOINS ambitieux comparé au contexte sans covid) à +10 (mes choix sont beaucoup PLUS ambitieux) en passant par 0 (pas d'influence, mes choix sont aussi ambitieux). Les scores négatifs indiquent que les élèves ont reporté un moins grand investissement dans l'orientation, moins de chance de réussite, moins de motivation et un moins bon niveau scolaire (comparativement à une situation sans covid).