

Licence : [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

MOTIVATION & ORIENTATION PROFESSIONNELLE

*Sarah Fouda

CAS en neurosciences de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse

*auteure correspondante : Mme Sarah Fouda. sarah.fouda@hotmail.com

Citation : Fouda, S. (2024). Motivation et orientation professionnelle. *Cortica*, 4(1), 866-885.
[https://doi.org/ 10.26034/cortica.2025.7068](https://doi.org/10.26034/cortica.2025.7068)

Résumé

Cette recherche examine le rôle des émotions dans les processus décisionnels des adolescents et leur impact sur le décrochage scolaire. En s'appuyant sur les neurosciences de l'éducation et le modèle PRESENCE, l'étude met en lumière les interactions entre neuroplasticité, conscience et libre arbitre dans la motivation et l'engagement scolaire. L'étude adopte une approche expérimentale avec des jeux exploratoires, des ateliers interactifs et des interventions en classe pour soutenir la motivation des élèves du secondaire II en Suisse. Une méthodologie mixte a été utilisée, combinant des questionnaires, des entretiens et des observations en classe. Les résultats suggèrent que la prise de conscience des processus cognitifs et émotionnels permet aux élèves de mieux gérer leur stress et d'améliorer leur

persévérance scolaire. Toutefois, des différences interindividuelles significatives nécessitent des ajustements personnalisés dans l'accompagnement éducatif. Cette étude souligne l'importance d'un soutien psycho-éducatif adapté et propose des stratégies concrètes pour favoriser l'engagement scolaire et prévenir le décrochage.

Résumé généré par OpenAI (2023)

Mots-clés : décrochage scolaire, émotions, neuroplasticité, motivation, engagement scolaire, accompagnement psycho-éducatif, adolescence.

Abstract

This research examines the role of emotions in adolescent decision-making processes and their impact on school dropout. Based on educational neuroscience and

the PRESENCE model, the study highlights the interactions between neuroplasticity, consciousness, and free will in motivation and academic engagement. An experimental approach was adopted, including exploratory games, interactive workshops, and in-class interventions to support the motivation of Swiss secondary school students. A mixed-methods methodology was used, combining questionnaires, interviews, and classroom observations. Results suggest that raising awareness of cognitive and emotional processes helps students better manage stress and improve academic perseverance. However, significant individual differences require personalized adjustments in educational support. This study emphasizes the importance of tailored psycho-educational support and proposes concrete strategies to foster academic engagement and prevent school dropout.

Abstract generated by OpenAI (2023)

Keywords: school dropout, emotions, neuroplasticity, motivation, academic engagement, psycho-educational support, adolescence.

Introduction

Les neurones dopaminergiques de l'**aire tegmentale ventrale** (ATV) sont fondamentaux dans l'activation de notre système de récompense, qui gère naturellement nos désirs, nos plaisirs et nos émotions mais qui joue aussi un rôle

central dans la mise en place des phénomènes de dépendance aux drogues.

La présente recherche traite du rôle des émotions dans un processus de choix et de ses conséquences potentielles du décrochage scolaire chez des élèves âgé-e-s de 15 et 20 ans. Ils sont scolarisés au post-obligatoire. En 2022, l'Office Fédérale de la Statistique (OFS) a rapporté que près de 6.8% des jeunes âgé-e-s de 18 à 24 ans ne disposent d'aucun titre de formation du secondaire II. Les jeunes de cette tranche d'âge représentent alors un groupe à risques dont les perspectives professionnelles futures pourraient être restreintes.

Il est important que les processus dynamiques et complexes qui mènent au décrochage scolaire soient examinés pour une bonne compréhension du phénomène. C'est pourquoi, l'un des objectifs poursuivis dans cette recherche appliquée sera de déterminer les variables impliquées dans le décrochage scolaire chez les jeunes et de mettre évidence les variables d'un accompagnement psycho-éducatif jouant un rôle de maintien dans le parcours scolaire/professionnel. Outre le curseur pointé sur l'école, il est également important de rappeler l'existence de facteurs externes comme l'entourage social et familial. En effet, les travaux de Fortin et al. (2001, 2004, 2005) relèvent l'influence de l'entourage tant sur la persévérance que sur le décrochage scolaire.

Après avoir déterminé la complexité du phénomène grâce à des recherches sur le sujet, mon travail consistera à élaborer des jeux exploratoires, des ateliers sur base volontaire et des interventions en classe dont le but est de soutenir la motivation des élèves. Ces actions tiendront compte à la fois des dispositifs visant à favoriser la mobilisation de leurs ressources. Il se déclinera en focus-groupe, sur une base volontaire des participant-e-s. Appuyé par les neurosciences de l'éducation, la description des ressources cognitives permettant le soutien de la motivation des élèves, sera mise en évidence par le modèle PRESENCE (Fahim, 2022a, 2022b, 2023, 2024).

Problématique

La présente recherche vise à mieux cerner la problématique du décrochage scolaire et du rôle des émotions chez les adolescent-e-s en misant sur leurs ressources et leurs compétences et en appliquant trois concepts-clés du modèle PRESENCE : la neuroplasticité, la conscience et le libre arbitre. Un des objectifs de ce travail est de mieux appréhender et comprendre les conséquences impliquées dans le décrochage scolaire, tels que l'estime de soi, l'anxiété, la dépression, l'affirmation de soi, etc. Expliquer comment cela se traduit dans le cerveau est également un des objectifs afin d'encourager et de soutenir le processus de conscientisation de leurs propres états mentaux.

La complexité du phénomène présent lors du décrochage scolaire réside dans le caractère multidimensionnel de sa problématique. Hrizi et Mouad (2016) proposent une définition du profil de jeunes en décrochage : « les jeunes de 15 à 25 ans qui résident dans le canton et sont à la fois sans diplôme de niveau secondaire II [...] et sans formation en cours ». De plus, comme évoqué précédemment, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lors du décrochage scolaire. D'abord, selon une analyse de Hattie (2009), le rendement scolaire actuel serait étroitement lié à celui des années antérieures. Downs et Rose (1991) proposent une trajectoire conduisant à l'inadaptation sociale et scolaire (Figure 1).

Ensuite, les facteurs familiaux impliquent non seulement la représentation que la famille a de l'école mais également le fonctionnement et la structure familiale (Poncelet, 2017).

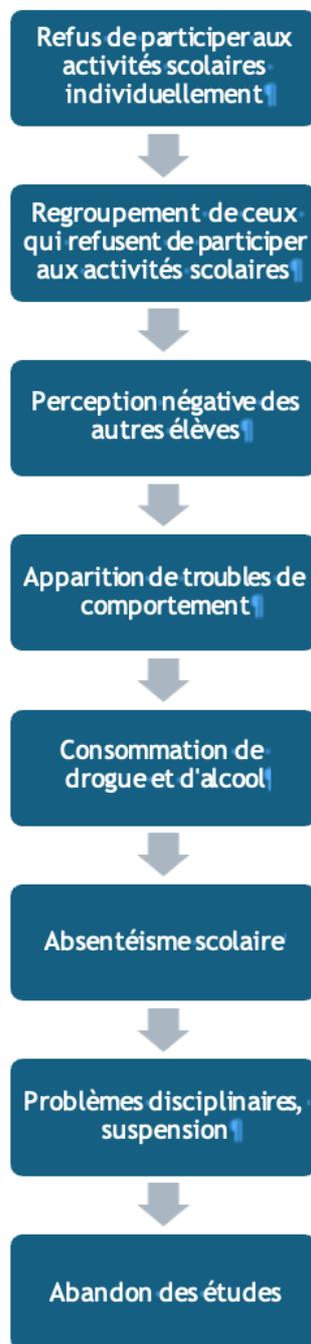
Il se peut aussi que les élèves soient confrontés à des conflits avec leurs pairs ; conflits sur lesquels ils n'échangent que très peu avec leurs parents (Potvin, 1997). Cela favoriserait alors l'isolement de l'adolescent-e et par conséquent son décrochage scolaire. Pour finir, les facteurs individuels sont non seulement reliés aux habiletés sociales et scolaires mais également au redoublement ainsi qu'à la présence d'éventuels troubles de l'apprentissage et de phobie scolaire

(Fortin et al., 2004 ; Sudres et al., 2004). Les stratégies d'adaptation que les élèves emploient sont souvent inefficaces, tels que l'évitement et le déni (Barton, cité dans Bradette, 1999). Un sentiment d'impuissance prend naissance suite à leur doute sur leurs propres capacités, à leur propension à se dévaloriser et à perdre confiance (Potvin, 1997). Lors de performances scolaires faibles, les jeunes envisagent plus facilement d'abandonner l'école plutôt qu'à remédier à leur situation d'échec (Violette cité dans Gélinas et al., 2000).

Ce projet examinera d'avantage les impacts psychologiques que les conséquences économiques (difficultés à intégrer le marché du travail, à garder un emploi, etc.) et sociales de la problématique du décrochage scolaire.

Figure 1

Modèle de l'inadaptation sociale et scolaire



Note. Figure reproduite de The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems, 1991, par W.R. Downs & S. R. Rose, *Adolescence*, 26(102), 473–492.

Les adolescent-e-s mobilisé-e-s scolairement ont une bonne estime d'eux-mêmes, ainsi à l'inverse, l'école peut devenir une source d'anxiété permanente et être rejetée (Carvajal Sánchez, 2019). L'image socialement renvoyée par les profils de décrochage scolaire est négativement corrélée à une mauvaise estime de soi (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2012). En résulte des facteurs prédictifs sur lesquels il est possible d'intervenir tout en reconnaissant les besoins particuliers de chaque jeune dont il faudra tenir compte lors d'un accompagnement individuel. Lors des années de formation au secondaire II, le jeune se questionne sur lui-même et sur son avenir. Un des aspects développementaux chez l'adolescent-e durant cette phase passe par des exigences élevées scolairement, une capacité d'autonomie requise et une certaine maturité. Parmi eux, certains n'ont pas été préparés à ce changement pédagogique et leur estime de soi peut être mise à l'épreuve, d'où des découragements de leur part qui peuvent se révéler jusqu'à la conséquence d'un potentiel décrochage (Chambry, 2016).

L'adolescence est une période critique durant laquelle le jeune cherche à se définir en tant que personne et à se positionner au sein de la société (Erikson, 1972 ; Schulenberg, et al. cité dans Masdonati, 2007). Plus précisément, « l'adolescent « tente » de dire « celui » qu'il voudrait

devenir. » (Guichard & Huteau, 2006, p. 179). C'est au cours des années 1950 que le psychanalyste Erikson propose une théorie développementale identitaire à l'adolescence. Selon lui, l'élaboration de l'identité professionnelle représente une tâche développementale centrale et difficile de la formation de l'identité, notamment durant la transition de l'école au monde professionnel. (Blustein et al., 1989 ; Blustein & Noumair, 1996). De nombreuses recherches confirment que la construction de l'identité professionnelle est prioritaire chez l'adolescent (Bosma, 1992 ; Kroger, 1993 ; Skorikov & Vondracek, 1998). Aussi, d'autres études démontrent un lien positif entre le développement de l'identité professionnelle et de bonnes performances scolaires, ainsi que l'engagement dans des activités extrascolaires (Shimizu et al., 1994). En somme, construire son identité professionnelle est lié positivement avec le bien-être de l'adolescent et réduit les troubles de comportement (Skorikov, 2007). De plus, selon Skorikov et Vondracek (1998), cet aspect de l'identité se développerait avant les autres domaines. Dès lors, s'intéresser à la formation de l'identité professionnelle mérite une attention particulière puisqu'elle joue un rôle clé dans le développement de l'identité globale. Ce sont les travaux de Marcia (1966) qui ont conceptualisé le modèle eriksonien et ont ouvert la voie sur deux dimensions fondamentales : l'exploration, qui fait référence à un processus de recherche des différents

alternatives pour soi dans un domaine de vie, et l'engagement de soi qui correspond à un ensemble de valeurs et de buts. Ainsi, le sentiment d'identité résulte par une forme d'engagement individuel, suite à une période d'exploration. La combinaison de ces deux dimensions forme quatre statuts identitaires qui doivent être considérés comme des états transitoires grâce auxquels la question de l'identité est abordée (Marcia, 1966 ; 1980). Plusieurs volets de l'identité de l'adolescent-e seront retenus dans la méthodologie et des outils permettant une intervention réalisable auprès des élèves seront proposés.

La maturation biologique pendant l'adolescence

Le développement du cerveau à l'adolescence est plus sensible que le développement du cerveau à l'âge adulte. Ce qui implique que l'adolescence est une période à forte vulnérabilité combien même grâce à la plasticité cérébrale, il est possible de développer ses compétences tout au long de la vie.

D'après l'auteur Cannard (2019), le système limbique est une des plus anciennes parties du cerveau qui joue un rôle très important dans la mémoire et les émotions. Au contrôle également du système endocrinien, qui lui participe à la libération d'hormones ainsi que du système nerveux autonome. Avec l'amygdale qui est impliquée dans la reconnaissance et l'évaluation de la valence émotionnelle des

stimuli sensoriels, et en particulier des réponses comportementales et végétatives associées dans la peur et l'anxiété. Il existe passablement de travaux sur les circuits neuronaux des émotions consacrés à la peur. En effet, il est bien mis en évidence que l'amygdale est une structure essentielle dans les émotions. Les hommes et les animaux ont besoin d'un mécanisme de réaction rapide qui provoque des réactions émotionnelles avant même d'avoir identifié le stimulus auquel ils réagissent. Grâce aux voies corticales : le thalamus active simultanément l'amygdale et le cortex (Giffard, 2008).

L'hypothèse des marqueurs somatiques (HMS)

Cette hypothèse développe par Damasio (1994) met en avant comment l'individu arrive à choisir avantageusement dans des conditions peu commodes. En effet, l'HMS propose qu'il y ait une part de guidage émotionnel. Celui-ci serait sous-tendu d'une part par l'amygdale, pour une réactivité émotionnelle immédiate, comme par exemple, une réaction immédiate face aux stimuli agréables ou désagréables tels que des gains ou des pertes, et d'autre part par le cortex préfrontal ventromédian, pour l'anticipation d'une réactivité émotionnelle future, d'où la réactivation des émotions passées pour anticiper des conséquences à long terme. Ces deux structures cérébrales, en réseau avec d'autres,

d'après des travaux de Li et collaborateurs (2010), permettraient la récupération d'expériences émotionnelles antérieures pour nous permettre d'apprendre à choisir avantageusement.

Le modèle PRESENCE

Comme les études de Fahim (2022a, 2022b, 2023, 2024) le démontrent, l'objectif du modèle est de décrire le développement du cerveau et de rendre compte de la complexité des états mentaux. Pour la réalisation de ce projet, seulement plusieurs concepts clés d'états mentaux seront retenus sur les huit qu'elle propose. En voici les principaux :

P comme Prédilection

Bien que chaque être humain dispose d'un programme génétiquement programmé, la qualité de celui-ci peut avoir lieu à travers l'expérience. Ce sont ces gènes qui influencent l'apprentissage et le développement cérébral. Partant du principe que chaque élève dispose d'une manière unique d'apprendre, les professionnel-le-s de l'éducation peuvent adapter leurs méthodes pour répondre aux besoins individuels.

R comme Réseaux de neurones

Les réseaux de neurones structurent le cerveau. Son rôle est crucial dans le traitement de l'information et la formation de nouvelles connaissances, puisque les neurones interagissent entre eux (Cajal,

2020)

E comme Élagage synaptique – petite enfance

C'est un processus qui permet d'éliminer les déchets par les cellules gliales. Il s'agit de l'élimination des connexions neuronales inutiles permettant alors d'optimiser le fonctionnement du cerveau. Pour soutenir les adolescent-e-s, les activités proposées devraient être suffisamment complexes pour encourager leurs compétences sociales et la réflexion critique.

S comme Synchronisation cérébrale

La synchronisation cérébrale des réseaux de neurones favorise l'apprentissage et la mémoire (Gmehlin et al., 2011).

E comme Elagage synaptique – adolescence

Lorsque le cerveau supprime un nombre suffisant de synapses, alors l'adolescent-e serait protégé des maladies psychiques. (Luerweg, 2022). Ce processus a lieu dans le but d'optimiser le fonctionnement du cerveau, ce qui permet à ce dernier de s'adapter à son environnement.

N comme Neuroplasticité

Au fil des expériences, le réseau de neurones se fait et se défait, en soit il se modifie face à de nouvelles expériences. Il s'agit ici du processus de la neuroplasticité qui permet des apprentissages tout au long de la vie, et par conséquent la formation de

nouveaux neurones par le processus de la neurogenèse.

C comme Conscience

Il s'agit de détecter nos propres émotions et ressentis. Cela implique un processus dans le cortex insulaire (Pagano, 2020). C'est ainsi que les adolescent-e-s saisissent les processus de leurs propres apprentissages et de leur interaction avec leur environnement. Selon Kandel (1999), les gènes et l'expression des protéines déterminent le schéma d'interconnexion des synapses neuronales, qui est une composante de la fonction mentale. Le siège de la conscience est dans le cortex cérébral.

E comme Et le libre arbitre

La capacité autonome de faire des choix. Le développement du cortex préfrontal humain est une expansion naturelle des zones évolutives du lobe frontal développées plus tôt. Les mouvements et le comportement orientés vers un objectif, y compris le choix et le libre arbitre, permettraient une expansion de ces zones (Leisman, 2013). L'objectif initial des lobes frontaux était le contrôle de l'activité motrice, mais à mesure que les mouvements devenaient plus orientés vers les objectifs, un plus grand contrôle cognitif du mouvement était nécessaire, conduisant au libre arbitre.

Méthode

Pour cette recherche, plusieurs outils déjà existants vont être le point de départ et d'autres vont être créés. Le but étant de s'inspirer d'outils existants pour le mettre à profit, avec d'autres variables, auprès de jeunes suisses formés au secondaire II. Le contexte est différent de la mise en application du guide ce qui comportera un certain nombre de limites, qui seront évoquées en guise de conclusion. Un des objectifs principaux de cette étude est de mieux cerner la problématique du décrochage scolaire et les facteurs associés dans un contexte gymnasial. Puis, il est essentiel de poursuivre et de faciliter la mobilisation des ressources des élèves, comme type d'intervention. L'aide psychologique lors de difficultés d'adaptation reste une méthode efficace (Rogers, 2013). En effet, la plupart du temps, les professionnel-le-s ont recours à des « entretiens » face à face pour susciter des changements positifs chez la personne. L'apport supplémentaire dans la relation d'aide, dans la création du lien (« l'alliance »), qui va être intégré dans cette recherche, est une boîte à outils (comme un jeu interactif) pour favoriser des attitudes en adéquation avec l'environnement qui entoure les jeunes. Bien que l'utilisation de tests psychométriques soit largement utilisée, la part de « l'entretien » a un rôle majeur dans l'accompagnement. Très souvent, cette intervention débouche à un moment de « crise ». Par ailleurs, la méthode de la psychothérapie peut entraîner des changements à long terme de

comportement et de diverses fonctions de l'esprit, exerçant une action sur l'expression génique de protéines qui modifient la structure et la puissance sur les synapses neuronales (et donc les circuits contrôlant des zones spécifiques du cerveau). Les transformations induites par la thérapie seraient dues à l'effet de la cure sur la plasticité du système nerveux central, (Mancia, 2006).

Une des pistes d'intervention serait d'identifier suffisamment tôt (dépistage et identification des élèves, par exemple) pour un accompagnement durant la période de difficultés que le jeune traverse. Comme mentionné plus haut, la mobilisation des ressources doit être enrayée également via l'identification des facteurs de protection afin qu'une intervention puisse être efficace et permettre le développement de leurs compétences et de leur adaptation sociale : « un facteur de protection modifie, améliore ou altère les réponses d'une personne à certains facteurs de risque et de stress environnementaux qui prédisposent à l'inadaptation sociale » (Fortin, 2011).

Puis, une autre piste serait également de poursuivre avec un suivi longitudinal ce qui en général est plus difficile à réaliser, soit pour des questions d'institution, de nombre d'années durant lesquelles le jeune est présent dans le système scolaire (par exemple, en dernière année avant de poursuivre avec un autre projet de formation). Enfin, un questionnaire d'auto-

évaluation avant et après la participation aux jeux, ateliers et/ou intervention en classe sera distribué aux élèves afin de leur permettre de se prononcer et de faire part de leurs opinions. Plusieurs hypothèses de travail vont être élaborées afin de maximiser les chances que les attitudes positives et constructives acquises lors d'un accompagnement puissent être mobilisées et déployées chez la personne en cas de nouvelles difficultés plus tard dans sa vie. A la fin de ce projet, une présentation en guise de formation pourra être disponible pour les enseignant-e-s qui le souhaitent, ainsi qu'une infographie pour les parents qui souhaiteraient accompagner leurs enfants dans le processus du choix de formation professionnelle. Par ailleurs durant l'accompagnement des élèves, plusieurs intervenant-e-s feront partie du projet, comme des recherches de solutions avec les travailleurs sociaux, la psychologue scolaire, les doyens et enseignant-e-s titulaires de classe, par exemple.

Identification des facteurs de protection

Cette identification permettra d'intervenir plus efficacement auprès des élèves, via un questionnaire. Ce questionnaire sera distribué en début de l'atelier pour chaque volontaire. Lors des consultations individuelles, ce sera évalué cliniquement. Le but est de mettre en évidence la précarité ou non du jeune et quelles collaborations au sein du gymnase peut

être sollicitées pour l'accompagnement durant son parcours (travailleur social, psychologue scolaire, enseignant-e, infirmière, ...).

Propositions d'accompagnement en groupe

Il existe 3 volées (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) au gymnase avec deux cursus différents (École de maturité et École de culture générale). Les propositions d'ateliers seront réalisées par profils homogènes, bien que si la demande est faite et que cela n'est pas le même profil, ce sera discuté de la pertinence.

Pour les 1^{ère} année d'École de culture générale : 4 à 6 rencontres en petit groupe d'une durée de 45 minutes chacune. Le but de cet atelier est de les aider à faire un choix durant le premier semestre sur un domaine professionnel parmi 6 propositions. Voici le plan des rencontres :

1^{ère} rencontre : se familiariser avec le cerveau et son fonctionnement. Chaque élève sera invité à dessiner un cerveau en tout début d'atelier. Petit à petit, les différentes parties du cerveau seront projetées et ils pourront compléter leur dessin. Un quizz de rappel sur le cerveau sera fait soit en fin de la rencontre, soit au début de la rencontre prochaine. Ils seront familiarisés au fait qu'ils vivent une période de grands changements de par la maturation de leur cortex préfrontal (impulsion, prise de décision, régulation

émotionnelle) et de par l'implication du système limbique dans toutes leurs prises de décisions. Il leur sera demandé de s'auto-observer sur chaque petite décision qu'ils sont amenés à prendre, quelles étaient leurs émotions.

2^{ème} rencontre : Nous reviendrons sur le fonctionnement du cerveau et d'autres concepts, comme pour la conscience, où l'ensemble du réseau de neurones travaillent ensemble pour que chaque individu se crée une expérience cohérente du monde. Dans ce concept, les adolescent-e-s seront aussi sensibilisés sur le fait qu'il y a des parties inconscientes qui se produisent également et que le cerveau traite ces informations sans qu'on en ait conscience. Une introduction aux biais cognitifs sera réalisée pour qu'ils prennent conscience de leur perception du monde et comment celle-ci est influencée.

3^{ème} rencontre et 4^{ème} rencontre : à ce stade, ils auront pu élaborer un peu plus de connaissances et nous commencerons à parler des intérêts professionnels sous forme de carte. En voici différents types :

- 1) Carte « **Explore** » : chaque métier devra être deviné. Le joueur A devra poser des questions au joueur B sur les détails du métier avant de révéler la réponse. Le joueur B devra introduire des dimensions de surprise en incluant des faits intéressants ou inattendus.

- 2) Carte « **Décide** » : Le joueur B doit présenter des dilemmes auxquels le joueur A doit répondre. Il utilisera des scénarios qui suscitent l'émotion, un enjeu émotionnel derrière afin d'inciter à réfléchir sérieusement avant de prendre une décision et de voir les conséquences.
- 3) Carte « **Défis** » : des quizz proposés pour apprendre à mieux se connaître sur les intérêts, valeurs, forces.
- 4) Carte « **Action** » : un des deux joueurs doit proposer des actions concrètes simples et claires pour encourager l'autre joueur à noter un sentiment d'accomplissement et de satisfaction. Par exemple pour explorer un métier que le joueur choisirait et pouvoir voir sa propre progression vers son objectif.
- 5) Carte « **Réflexion** » : ces cartes contiendraient des questions à poser à son entourage et/ou à soi-même pour encourager la réflexion personnelle sur ses propres aspirations. Elles devront encourager la discussion et le partage d'idées entre les joueurs pour favoriser l'engagement social et l'apprentissage mutuel.

Un des buts de ce jeu est également d'apporter un nouveau regard sur son

propre cerveau avec la neuroplasticité cérébrale. Pour chaque carte voici ce qui peut être expliqué :

- 1) Carte « **Explore** » : souligner comment le cerveau peut s'adapter et se remodeler en fonction de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances. Les joueurs devront être encouragés à explorer de nouveaux métiers comme une opportunité d'élargir leurs horizons et de renforcer leurs connexions neuronales associées à la découverte.
- 2) Carte « **Décide** » : intégrer des éléments de réflexion qui conduit à la prise de décision. Les joueurs vont être encouragés à réfléchir aux façons dont leur cerveau peut se modifier en fonction des choix qu'ils font et des expériences qu'ils vivent. L'idée étant que la capacité du cerveau à s'adapter et à se renforcer grâce aux décisions réfléchies peut favoriser une approche plus stratégique de la décision finale.
- 3) Carte « **Défis** » : concevoir des défis pour que les joueurs sortent de leur zone de confort et essaient de nouvelles stratégies. Expliquer aux joueurs que cela favorise les connexions synaptiques de répondre à de nouveaux défis et expériences. Petit à petit, le joueur peut prendre confiance et relever

des défis plus difficiles.

4) Carte « **Action** »: encourager les joueurs à considérer que chaque nouvelle expérience d'apprentissage est une occasion de renforcer et de développer leurs capacités mentales. Mettre en lumière la plasticité cérébrale peut les inciter à adopter une attitude d'apprentissage continu et à être plus ouverts aux nouvelles expériences.

5) Carte « **Réflexion** » : utiliser les questions de réflexion pour encourager les joueurs à considérer comment leurs pensées, leurs émotions et leurs actions peuvent façonner la structure de leur cerveau. Expliquer comment la réflexion consciente et la prise de conscience de soi peuvent influencer positivement la plasticité cérébrale en renforçant les connexions neuronales associées à l'auto-régulation et à la croissance personnelle. En mettant l'accent sur l'importance de la réflexion pour le développement cérébral, nous leur offrons une perspective plus holistique sur la prise de décision liée à leur avenir professionnel.

5^{ème} rencontre « les chemins de la décision » : retour en grand groupe après les jeux de cartes. Cette période de 45min permettra aussi d'évaluer ce qu'ils ont

intégré.

- Introduire la rencontre avec le fait de normaliser sur la peur de faire le mauvais choix.
- Intégrer un rappel du fonctionnement de l'amygdale.
- Lister les préoccupations concernant leur prise de décision.
- Analyser chaque préoccupation et discuter de la façon de la surmonter. Par exemple : la peur du regret => parler à des personnes qui ont pris des décisions similaires, la peur de décevoir => rappeler que la décision doit avant tout correspondre à ses propres aspirations et valeurs.
- Si beaucoup d'anxiété, proposer 5-8minutes de respiration profonde.

Présenter des exemples inspirants de personnes célèbres qui ont dû prendre des décisions difficiles et en ont tiré des leçons positives, même si les résultats n'étaient pas parfaits.

Terminer l'atelier avec des conseils pratiques comme :

1) Accepter l'imperfection

Conseil : Aucun choix n'est parfait. Reconnaître que chaque décision a ses avantages et ses inconvénients peut aider à réduire la pression de

faire le "meilleur" choix.

Exercice : Noter trois situations où ils ont pris une décision et les leçons qu'ils en ont tirées, même si la décision n'était pas parfaite.

2) Recherche et Information :

Conseil : La peur de faire un mauvais choix peut souvent être atténuée par une bonne recherche et une compréhension claire des options disponibles.

Exercice : Faire une liste des informations qu'ils doivent recueillir pour prendre une décision informée (ex. parler à des professionnels, rechercher des avis en ligne).

3) Établir des Priorités :

Conseil : Identifier ce qui est le plus important pour le jeune (valeurs, objectifs à long terme) peut aider à guider ses choix.

Exercice : Créer une liste des valeurs et priorités personnelles, puis évalue chaque option de décision en fonction de ces critères.

4) Consultation et Feedback :

Conseil : Parler de ses options avec des personnes de confiance (amis, famille, conseillers) peut apporter de nouvelles perspectives et rassurer.

Exercice : Organiser une réunion avec la psychologue conseillère en orientation.

La 6^{ème} rencontre et dernière servira à redonner leur propre autonomie en lien avec la théorie de l'auto-détermination. Soit un jeu de cartes « défis anti-procrastination » ou un atelier avec un aspect artistique « créer sa vision » où le jeune pourra représenter ses aspirations, ses valeurs et ses sources de motivation. Cela leur permettra de clarifier leurs objectifs et renforcer leur engagement envers ceux-ci.

Ils devront dire où ils en sont concernant leurs propres choix, car au mois de décembre il leur est demandé de noter leur choix pour la rentrée d'après.

Pour les 2^{ème} et 3^{ème} année, ce même atelier pourra leur être proposé sur un temps plus long. Cela dépendra des résultats de cette première phase. Il pourra être inclus aussi des cartes de « stratégie », « motivation » et « ressources ». Celles-ci peuvent être définies comme suit :

1. Carte « **Stratégie** »

- proposer de faire une liste de compétences et d'intérêts. Proposer de prendre du temps pour rédiger toutes les activités appréciées ainsi que les compétences et les classer par ordre de préférence.
- Réaliser un tableau des avantages

et des inconvénients. Visualiser les aspects positifs et négatifs de chaque idée pour clarifier la pensée.

- La technique des petits pas si paralysie décisionnelle. Décomposer en petites étapes pour réduire le stress et rendre les actions plus réalisables. Identifier la première petite action à faire la même semaine.
- Solliciter son entourage et le professionnel : en cas de besoin de guidance.
- Réaliser un jeu de rôle en se mettant dans la peau du « futur moi » pour mieux cerner les émotions et réduire l'incertitude. Noter ses ressentis après chaque visualisation.

2. Carte « **Motivation** » :

- Proposer de se souvenir des réussites passées. Écrire une liste de 3 réussites dont ils sont fiers.
- Pratiquer une activité plaisante (écouter de la musique, dessiner, faire du sport,...)
- Utiliser des techniques de respirations.
- Établir des objectifs pour la semaine et noter les étapes pour y parvenir. Célébrer chaque petite

victoire.

- Partager avec les pairs (amis) : choisir un ami en qui on a confiance et partager avec ses doutes.

3. Carte « **Ressource** » :

- Toutes les ressources en ligne en cas de manque d'informations.
- Créer des trucs et astuces pour gérer le stress
- Avoir des applications pour pratiquer la respiration.
- Regarder des vidéos/conférences en ligne pour rester motivé.

Après chaque rencontre, les élèves seront invités à répondre à un questionnaire soit papier soit via QR code. Ils pourront aussi déposer de manière anonyme des suggestions afin qu'ils développent leur sentiment d'appartenance. Voici des exemples de questions d'évaluation :

- Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus bas, 5 le plus élevé), à quel point cet atelier vous a-t-il aidé à mieux comprendre votre fonctionnement ?
- Qu'avez-vous appris sur vous-même durant cet atelier ?
- Comment pensez-vous utiliser les informations sur le cerveau dans

vosre vie quotidienne et vos choix futurs ?

- Quel aspect de l'atelier avez-vous trouvé le plus intéressant ? Pourquoi ?
- Les explications étaient-elles claires et faciles à comprendre ?
- Y a-t-il des sujets que vous auriez aimé approfondir davantage ?
- Recommanderiez-vous cet atelier à d'autres adolescents ?
- Avez-vous des commentaires supplémentaires ou des suggestions ?

Chaque élève qui aura participé aux rencontres pourra me solliciter pour un entretien individuel afin d'évaluer le suivi de l'élève.

Propositions d'accompagnement en individuel

Bien que les ateliers soient donnés en groupe, les jeux de carte pourront être repris en consultation individuelle. Un inventaire en début d'entretien sera proposé pour cibler les problèmes rencontrés de la part de l'élève (problèmes de motivation cf. fiche réseau réussite Montréal, anxiété, indécision, procrastination, profil TDAH...). Ce qui peut être approfondi en consultation individuelle, c'est un accompagnement avec l'approche TCC au besoin avec fiche d'exercice. Le

modèle GO/NO-Go peut être utilisé pour aider l'adolescent à analyser les différentes possibilités de manière structurée. Il devra préparer 5 à 10 options de carrière qui l'intéressent. Chaque option est analysée pour savoir si elle doit être poursuivie ou écartée. Il fera la liste des aspects positifs, des compétences qui lui correspondent et des opportunités. À l'inverse il fera la liste des obstacles, des aspects négatifs et des compétences manquantes. En entretien, il sera invité à réfléchir aux questions : « cette voie professionnelle correspond-elle à mes valeurs et intérêts ? », « ai-je les compétences nécessaires ou la capacité à les développer ? », « quelles sont les perspectives d'emploi et d'évolution ? ». À la fin, il fera trois piles des options : à retenir, à écarter et « maybe » pour celles qui nécessitent plus d'informations. Les étapes prochaines seront définies avec un calendrier.

Cela suscitera un fort engagement de la part de l'élève et de se voir chaque trois semaines. Il est compliqué de voir l'élève chaque semaine pour des questions organisationnelles et de ressources. Le lien pourra être maintenu par courriel afin que l'élève ne se démotive pas en cours de route. Pour ces rencontres, des contacts seront établis avec doyen et enseignant, ainsi que travailleur social. Les parents, avec accord de l'élève, pourront aussi participer aux rencontres ou un réseau avec les différents professionnels pourra être organisé sur une rencontre afin de

soutenir le jeune en question.

Formation continue/conférence pour enseignants/parents

A la fin du projet, sur présentation des résultats et/ou témoignages des participant-e-s, une infographie pourra être mise à disposition des enseignant-e-s et/ou parents. Dans le cas d'un vif intérêt, il serait pertinent d'inviter un-e conférencier-ère sur le sujet et/ou suggérer des outils à la bibliothèque du gymnase.

Conclusion

Retombées

Avec cette recherche, les retombées espérées seraient de créer un sentiment d'appartenance plus forte chez les élèves en décrochage, par exemple. Il s'agit aussi de renforcer la liste des ingrédients qui participe à la motivation et à l'engagement. Nourrir le lien « affectif » rompu avec leur famille, dans la mesure du possible. Et faire en sorte que le gymnase, lieu de vie également, soit un espace de ressources et pas générateur d'anxiété uniquement à cause de leurs devoirs et de leurs tests. Ce type de plaintes est souvent ressorti dans les discussions. Les limites seront probablement la mise en place d'ateliers, leur durée et peut-être la participation. L'idéal serait d'apporter des outils concrets et mis en pratique de la part des jeunes que ce soit au niveau de leur motivation, de leur procrastination, de tempérer leur anxiété face à l'avenir, éventuellement et une

meilleure compréhension de leur part sur le cerveau et son fonctionnement. Mobiliser leurs propres ressources et leur redonner confiance qu'ils sont aussi sur la bonne voie.

Notes Article édité par Madame Jade Vouilloz, département de psychologie clinique et de la santé, Université de Fribourg, jade.vouilloz@unifr.ch

Références

- Bardou, E. & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 41/3, mis en ligne le 20 juillet 2012. <http://osp.revues.org/index3836.html>.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433-441.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(3), 342-378.
- Bosma, H. A. (1992). Identity in

- adolescence: Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 91-121). Sage.
- Bradette, S., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. et Fortin, L. (1999). *Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et ceux qui n'en présentent pas*. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), pp. 61-73.
- Cannard, C. (2019). Adolescence et puberté : maturation biologique et neurobiologique. In *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité* (Chap. 2, pp. 37-54). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0037>
- Carvajal Sánchez, F. (2019). De la vulnérabilité à la résilience : une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Sciences et actions sociales*, 12.
- Chambry, J. (2016). 16. Souffrance psychique à l'école. Dans Romano, H. (dir.), *La santé à l'école En 24 notions*. (p. 189-203). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2016.01.0189>.
- Damasio, A. R. (1994). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Downs, W. R., & Rose, S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26(102), 473-492.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise, la quête d'identité*. Flammarion.
- Fahim, C. (2022). PRESENCE d'une Prédilection : Premier épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 1(2), 464-492. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3344>
- Fahim, C. (2022). PRESENCE enracinée dans le cerveau par une prédisposition génétique et tissée par l'épigénétique. *Cortica*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1779>
- Fahim, C. (2023). PRESENCE DE RÉSEAUX DE NEURONES : OÙ EST LE PLAN POUR NE PAS SE PERDRE DANS L'IMMENSITÉ DE CETTE FORÊT ? Deuxième épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.3793>
- Fahim, C. (2024). L'Élagage synaptique.

- Cortica*, 3(2), 1-20.
<https://doi.org/10.26034/cortica.2024.6091>
- Fortin, L. & Marcotte, D. (2005) Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), p. 79-88.
- Fortin, L. Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(2), 93-120.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), 223-240.
- Giffard, B. (2008). Émotion, humeur et motivation. In *Traité de neuropsychologie clinique* (Chap. 22, pp. 381-427). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.eusta.2008.01.0381>
- Gmehlin, D., Thomas, C., Weisbrod, M., Walther, S., Resch, F., & Oelkers-Ax, R. (2011). Development of brain synchronisation within school-age - Individual analysis of resting (alpha) coherence in a longitudinal data set. *Clinical Neurophysiology*, 122(10), 1973-1983.
<https://doi.org/10.1016/j.clinph.2011.03.016>
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^{ème} ed.). Dunod.
- Hrizi Y., & Mouad R. (2016). Le décrochage scolaire : un enjeu d'éducation pour tous dans le contexte genevois. *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 7, 33-46.
- J. Hattie. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge Éd. Kroger, J. (1993). On the nature of structural transition in the identity formation process. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp., 205-234). Erlbaum.
- Leisman, G., & Melillo, R. (2013). The development of the frontal lobes in infancy and childhood: Asymmetry

- and the nature of temperament and affect. In A. E. Cavanna (Ed.), *Frontal lobe: Anatomy, functions and injuries* (pp. 23-56). Nova Scientific. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4461.7041>
- Li, X., Lu, Z. L., D'Argembeau, A., Ng, M., & Bechara, A. (2010). The Iowa Gambling Task in fMRI images. *Human brain mapping, 31*(3), 410-423.
<https://doi.org/10.1002/hbm.20875>
- Luerweg, F. (2022). Sculpter son cerveau pour apprendre. *Cerveau & Psycho, 147*, 16-23.
<https://doi.org/10.3917/cerpsy.147.0016>
- Mancia, M. (2006) Implicit Memory and Early Unrepressed Unconscious: Their Role in the Therapeutic Process How the Neurosciences Can Contribute to Psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis, 87*, 83-103.
<https://doi.org/10.1516/D43P-8UPN-X576A8V0>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre l'école et le monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation*. Peter Lang.
- Office fédéral de la statistique. (2024, 25 mai). *Section système de formation, Jeunes hors du système de formation*. Consulté le 25 mai 2024 sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/daccrochage-scolaire.html>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pagano, C. (2020). De la conscience de soi à l'altérité. Dans C. Pagano, *La stimulation basale : À l'écoute des personnes en situation de handicap sévère* (pp. 71-89). Éres.
- Potvin, P. (1997, juin). *Trois problématiques d'actualité chez les adolescents : le décrochage scolaire, la dépression et le suicide*. Atelier présenté au 29e congrès annuel de l'AQISEP. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rogers, C. (2019). 1. La place de l'aide

psychologique. Dans C. Rogers, *La relation d'aide et la psychothérapie* (pp. 19-31). ESF Sciences humaines.

Shimizu, K., Vondracek, F. W., & Schulenberg, J. (1994). Unidimensionality versus multidimensionality of the career decision scale: A critique of Martin, Sabourin, Laplante, and Coallier. *Journal of Career Assessment*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/106907279400200101>

Skorikov, V. B. (2007). Adolescent career development and adjustment. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 237–254). Sense Publishers.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6, 13–35.

Sudres, J.-L., Brandibas, G., & Fourasté, R. (2004) La phobie scolaire : symptôme, entité spécifique, syncrétisme ou syndrome d'inadaptation ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(8), 556-566.