



HAL
open science

Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages

Marlène Douibi

► **To cite this version:**

Marlène Douibi. Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Education. 2015. dumas-01226767

HAL Id: dumas-01226767

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01226767v1>

Submitted on 10 Nov 2015

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

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

Année universitaire 2014 - 2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
2^{ème} année

Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissage

Présenté par : DOUIBI Marlène
Première partie rédigée en collaboration avec : BARRAUD Claire

Mémoire encadré par : MAURIN Laurence

SOMMAIRE

Remerciements.....	3
Introduction.....	4
Section 1 – L’état de l’art en matière de motivation.....	5
1.1. Etre élève : un statut contraignant par nature.....	5
1.2. Un apprentissage impossible sans désir d’apprendre.....	13
1.3. Problématique.....	19
Section 2 – Susciter la mobilisation des élèves par l’élaboration d’une activité motivante.....	21
2.1. Les participants à l’expérimentation.....	21
2.2. Le partage du pouvoir pédagogique : un concept au cœur de l’activité motivante expérimentée.....	22
2.3. L’engagement, un indicateur incontournable de la motivation en milieu scolaire.....	28
Section 3 – Résultats de l’expérimentation menée.....	30
Section 4 – Discussion.....	37
4.1. Re-contextualisation de l’expérimentation.....	37
4.2. Un bilan contrasté.....	38
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	43
Annexes	

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu l'ensemble des formateurs ESPE, et plus particulièrement Laurence MAURIN, ma directrice de mémoire dont les conseils avisés m'ont épargné bien des déconvenues.

Je remercie également chaleureusement ma tutrice académique, Elise VANNSON, pour son soutien tout au long de cette première année d'exercice, ses précieux conseils, ainsi que sa disponibilité.

Merci à Claire BARRAUD pour sa collaboration bienvenue dans le cadre de notre réflexion commune sur la question de la motivation en milieu scolaire.

Merci enfin à l'ensemble de l'équipe pédagogique du lycée Vaugelas (Chambéry) qui a su m'accompagner efficacement tout au long de cette année scolaire

INTRODUCTION

Un début d'après-midi hivernal, j'assure alors l'enseignement d'exploration des sciences économiques et sociales auprès d'une des quatre classes de seconde générale et technologique placées sous ma responsabilité. Le cours dispensé se déroule sans accroc, tout du moins en apparence. Une fois n'est pas coutume, Auguste, la page blanche et le regard perdu, ne semble pas particulièrement réceptif aux savoirs enseignés. La matière ne suscitant que peu d'intérêt chez sa personne, il ne comprend pas pourquoi il devrait, au-delà de sa présence en cours, s'impliquer dans son apprentissage. Que lui rétorquer alors, si ce n'est se retrancher derrière le règlement intérieur, et plus particulièrement son paragraphe consacré aux droits et devoirs du lycéen ?

Si un entretien individuel (organisé lors d'une rencontre parents-professeurs) suffit pour obtenir d'Auguste une amorce d'implication dans son travail scolaire, la question des tenants de la motivation demeurerait entière. Je ne savais ni pourquoi, ni comment susciter la motivation de mes élèves dans le cadre d'un enseignement d'exploration non librement choisi. C'est à cette tâche que je me suis donc attelée à travers la rédaction de cet écrit réflexif.

« Le concept de la motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (VALLERAND et THILL, 1993, cité dans FENOUILLET, 2001). Pour nombre d'auteurs, l'origine de ces forces déterminerait en conséquence l'intensité et la persistance de la motivation chez l'élève. C'est d'ailleurs sur ce point que se concentre l'état de l'art (section 1) de ce mémoire. Ces développements théoriques sont, par la suite, mis en pratique au travers de l'expérimentation d'une activité motivante (section 2 à 4), dont l'objectif principal est de susciter l'engagement d'élèves de seconde dans l'enseignement d'exploration des sciences économiques et sociales (ceci quel que soit leur projet d'orientation).

SECTION 1 : L'ETAT DE L'ART EN MATIERE DE MOTIVATION

Cette revue de l'art a vocation à répondre à la question de savoir comment motiver les élèves à s'engager rapidement et efficacement¹ dans leur travail lorsqu'une activité est lancée. Ainsi, il s'agira d'une part de déterminer les enjeux du statut d'élève (1.1), d'autre part de comprendre en quoi la motivation est essentielle à l'engagement de l'enfant-adolescent dans ce que certains chercheurs qualifient de « métier » d'élève (2.2).

1.1. Etre élève : un statut contraignant par nature

L'enfant ne devient pas naturellement un élève par le seul fait de franchir le seuil d'un établissement scolaire. Il le devient progressivement (1.1.1) non seulement par l'intégration d'un groupe de pairs, mais également parce qu'il a compris l'intérêt de se soumettre aux contraintes inhérentes à son statut, quelle qu'en soit leur efficacité (1.1.2)

1.1.1. Le métier d'élève, un métier spécifique qui s'apprend

Etymologiquement, le nom commun « métier » dérive du terme latin « *ministerium* » qui signifiait initialement « besoin », puis « office ». Le métier désigne donc une activité sociale définie par son objet, ses techniques², et surtout ses contraintes.

A l'école, l'attention se concentre ainsi essentiellement sur la question du métier d'enseignant, et notamment ce qui a trait à son mode de recrutement, la remise en cause récurrente de son efficacité ou encore sa redéfinition. L'élève n'est, dans cette optique, que la personne instruite par l'enseignant. Mais être élève, est-ce un métier ?

1.1.1.1. Etre élève est un métier certes, mais un métier spécifique

Pour René LA BORDERIE³, le métier d'élève est le « 1^{er} métier du monde ». Pourquoi ? Parce que l'école est non seulement le lieu du premier contact de l'enfant avec le monde du travail, mais aussi celui de sa première confrontation à des responsabilités. Que font les élèves dans leur vie ? Ils se rendent au collège, au lycée... comme nous allons au bureau, à l'usine... A ce titre, un rythme de travail leur est imposé, accompagné de contraintes, d'angoisses, mais aussi d'épisodes de joie procurés par l'exercice de leur métier.

¹ Le terme « efficacement » signifie que les élèves doivent, quelle que soit la tâche à accomplir, en tirer un enseignement, soit en termes de compétences, soit en termes de savoir. L'apprentissage doit alors être l'issue de l'activité.

² Définition du Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr>

³ LA BORDERIE R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette Education.

Rien d'étonnant, donc, à ce que le vocabulaire employé soit si proche de celui réservé au monde du travail. D'ailleurs, que dira un élève avant de s'atteler à la réalisation d'un devoir maison ? Il dira qu'il va travailler...

La principale activité du métier d'élève consiste à apprendre :

- apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre intelligemment ;
- apprendre à comprendre, c'est-à-dire donner du sens au savoir en confrontant ses représentations à celles d'autrui.

Etre élève suppose donc la réalisation d'un travail⁴ encadré par une réglementation appropriée, pour répondre aux attentes d'un professeur qui prend les traits d'un contremaître.

Etre élève, c'est aussi se soumettre à un certain nombre d'obligations communes à nombre de métiers :

- Etre présent tous les jours ouvrables, à horaires fixes ;
- S'adapter aux contraintes pour se former ;
- Se soumettre à un rythme de travail défini. La vie des élèves suit ainsi la même alternance que celle de leurs parents, entre lieu de vie et lieu de travail, en fonction de périodes de travail ou de congés ;
- Produire efficacement, ce qui passe d'une part par la réalisation du travail demandé, d'autre part par son évaluation ;
- S'impliquer dans les relations sociales (travail de groupe, débat, etc.). Philippe PERRENOUD explique à ce titre que l'élève évolue au sein d'un groupe qui l'oblige à prendre conscience du fait qu'il n'est pas seul au monde, et donc que l'opinion d'autrui a autant d'importance que la sienne. ;
- Acquérir certaines valeurs contribuant à la formation à la citoyenneté.

En dépit de ces nombreux points communs, être élève n'en demeure pas moins un métier spécifique, l'élève n'étant en effet qu'un enfant. Ce statut d'enfant le maintient en conséquence dans un état inférieur à celui de l'adulte, ce qui ne permet pas de lui octroyer des droits semblables. Il ne peut donc percevoir de salaire pour le travail fourni (ce qui peut également se justifier par l'absence de production de richesses directement valorisables). Certes sa condition d'écolier⁵ lui procure tout de même une reconnaissance du travail accompli. Toutefois, peut-on légitimement comparer ces modestes rétributions à un salaire ?

⁴ Soit l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

⁵ MAULINI O. (2007). *Rentrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Rien n'est moins sûr. En ce sens, René LA BORDERIE ne conçoit l'état d'élève qu'en tant que prolongement de l'état d'enfant : l'élève n'a toujours pas droit à la parole.

La spécificité du métier d'élève ne tient pas seulement à l'infériorité du statut de l'enfant, mais également à l'organisation du travail scolaire. Alors que le travail d'équipe est préconisé en entreprise, le travail de l'élève reste essentiellement solitaire. En dépit des démarches de développement de travaux de groupe, l'enseignant valorise principalement la performance individuelle dans le cadre des évaluations, et sanctionne donc toute tentative d'entraide (qualifiée traditionnellement de « copiage »).

Etre élève est donc bien un métier, mais surtout un métier non librement choisi.

1.1.1.2. Un métier contraignant intériorisé tout au long du cursus scolaire

« Un adolescent n'est pas naturellement un élève ; ce que l'école oublie constamment »⁶. Etre élève ne serait donc pas un état de nature, mais bien un état de culture. Cependant, comment l'enfant devient-il un élève ?

« Devenir élève » n'est pas inné, en ce sens que l'enfant ne se soumet pas naturellement aux règles établies au sein du milieu éducatif, mais sous l'effet d'une socialisation initiée dès l'école maternelle. Pour devenir un élève, l'enfant doit donc comprendre le fonctionnement symbolique de l'école. Ce n'est que par une bonne compréhension de ce milieu scolaire qu'il pourra par la suite répondre aux attentes du système éducatif. Cette démarche s'inscrit par ailleurs dans un plus ample processus de « socialisation méthodique de la jeune génération »⁷ conçu comme la transmission de normes et valeurs indispensables pour préparer l'enfant à sa propre existence.

René AMIGUES et Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU⁸ se sont ainsi penchés sur la définition de la posture d'élève au commencement de la scolarité, soit à l'école maternelle. Cette posture se structure alors autour de trois axes :

- le rapport aux objets de savoir (dimension intellectuelle de la socialisation assurée par l'école) ;
- le rapport aux autres (dimension relationnelle de la socialisation assurée par l'école) ;
- enfin, le rapport à soi (dimension émotionnelle de la socialisation assurée par l'école).

Cette socialisation est imposée à l'élève tout au long de sa scolarité sous la forme de pratiques sociales spécifiques au milieu scolaire, renforcées par des échanges standardisés. C'est ce qui fait du système éducatif un milieu artificiel, lieu de structuration de signes (constitués en

⁶ GENZBITTEL M. (1991). *La cause des élèves*. Paris : Le seuil.

⁷ DURKHEIM E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Les Presses universitaires de France.

⁸ AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève ?* Paris : Retz.

domaines d'activités en maternelle, puis en disciplines au collège et au lycée) et de médiations symboliques. L'école est, en ce sens, un milieu extrêmement complexe pour un enfant ou un adolescent, au sein duquel doivent être réalisées des tâches diverses sous la contrainte constante de règles et de conventions d'échange. « Les enfants deviennent donc élèves parce qu'ils sont enseignés et assujettis à une institution qui s'efforce de faire que les contraintes se transforment en ressources » (GASTARD, 2010).

Régulièrement confronté à ces micro-milieus, un élève ne dispose cependant pas nécessairement des compétences pour passer naturellement de l'un à l'autre. Sa capacité à répondre aux attentes formulées par le système éducatif ne dépend pas uniquement d'une socialisation exercée en milieu scolaire, mais également des représentations que l'élève se fait de l'école.

Le concept de métier d'élève ne peut être réduit à sa seule dimension socialisatrice, mais doit plus généralement être compris à travers le prisme des représentations que l'on a du travail scolaire. En effet, en tant que milieu socio-institutionnel, l'école est le lieu de rencontre d'individus qui, chacun de part et d'autre, développent leurs propres représentations de cet environnement commun⁹. Comme le souligne l'étude menée par Agnès FLORIN en 1987¹⁰ auprès d'élèves de moyenne section, l'école est dès le début de la scolarité principalement perçue sous sa dimension d'obligation sociale, en tant que lieu d'apprentissage, de travail et de jeux. En effet, « le métier d'élève est ainsi assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire [...]. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie » (PERRENOUD, 1994). En ce sens, l'école n'est pas seulement un droit offert à tous les élèves de bénéficier d'une formation, mais également une obligation de se soumettre à ses lois. Prendre conscience de l'existence de cette représentation de l'école, c'est comprendre les différences de perception des élèves dans leur rapport aux tâches d'apprentissage scolaire. Cette prise de conscience nous permet ainsi d'expliquer pourquoi certains élèves vont faire de cette obligation sociale une opportunité d'enrichissement personnel, tandis que d'autres vont le vivre comme un fardeau (ce qui à terme peut entraîner un rejet des tâches et/ou savoirs scolaires).

Prendre conscience de cette perception du milieu scolaire, c'est aussi comprendre, puis expliquer les stratégies développées pour réaliser ou éviter les tâches imposées.

⁹ ECALLE J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122, 5-17.

¹⁰ FLORIN A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue française de pédagogie*, 81, 31-42.

C'est ici que la question de la motivation devient essentielle. Pourquoi l'élève va-t-il choisir de s'impliquer ou bien de fuir une tâche d'apprentissage, et donc indirectement son métier d'élève ? Outre l'intériorisation du métier d'élève (y compris les obligations inhérentes à ce « métier »), l'élève va également se mettre au travail parce qu'il est motivé, c'est-à-dire parce qu'il a trouvé en lui l'énergie qui lui donne envie de travailler. En conséquence, confronté à une stratégie d'évitement, l'enseignant (qui plus est, l'enseignant débutant) va être tenté de provoquer cette motivation par le recours à des facteurs extérieurs à l'individu, c'est-à-dire par l'activation de la motivation extrinsèque. Mais qu'est-ce que cela suppose ? Plus encore, quel va en être l'impact sur l'implication de l'élève dans son travail ?

1.1.2. Exercer son « métier » d'élève sous l'influence de facteurs extérieurs : une stratégie à l'efficacité limitée

Comme le soulignait à juste titre Emmanuel KANT¹¹ dans son *Traité de pédagogie*, l'éducation poursuit deux objectifs à première vue contradictoires. L'action d'éduquer doit certes permettre à tout élève de s'épanouir en tant qu'être libre, mais s'accompagne paradoxalement de la soumission préalable à une certaine discipline. L'élève est donc habitué dès son plus jeune âge à subir une pression extérieure sur sa liberté pour accéder à l'éducation.

1.1.2.1. Etre élève, c'est déjà se soumettre à une triple contrainte extérieure

Yveline FUMAT¹² rappelle à ce titre que l'obligation d'instruction imposée aux enfants de six à seize ans va de pair avec l'exercice d'une triple contrainte extérieure à l'enfant¹³. En premier lieu, être élève suppose l'abandon d'une fraction de sa liberté d'action, tenant à l'obligation de se rendre à l'école selon des horaires bien définis. L'enfant, soumis à un rythme scolaire strict, perd dès lors sa liberté de mouvement. Il ne peut plus gérer comme bon lui semble son temps, ni choisir librement ses activités. A l'école, en premier lieu, les périodes de temps libre sont déterminées en fonction des horaires de cours. Hors de l'école, en second lieu, le choix des activités se fait non seulement en fonction de la fin des cours, mais aussi en fonction du travail à réaliser à la maison.

La seconde contrainte imposée à l'enfant est relative au savoir-être, c'est-à-dire à des normes comportementales attendues en milieu scolaire. L'enfant doit se conformer à de nouvelles

¹¹ KANT E. (1803). *Traité de pédagogie*, Paris : F. Alcan

¹² FUMAT Y. (1997). Contraintes, conflits, violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 118, 61-70.

¹³ Ce n'est pas l'enfant qui s'impose ces contraintes, mais bien une instance indépendante de sa personne

règles relatives à sa conduite et à son attitude en classe : « *Tu dois te tenir tranquille et apprendre* ». Etymologiquement, le terme « contrainte » renvoie à un état qualifié de trop étroit, qui génère de surcroît une gêne ou vous met en difficulté. Votre habit étant trop étroit, vous en ressentez une certaine contrainte. Cet exemple peut parfaitement être transposé à la situation de l'élève. Sa liberté de mouvement étant entravée par des règles comportementales strictes, l'élève peut en conséquence se sentir trop à l'étroit dans ce statut qui lui est imposé. Ce sentiment d'oppression n'est pas uniquement d'ordre spatial, c'est-à-dire provoqué par l'obligation de se tenir calmement sur sa chaise, devant son bureau, dans une salle dont la porte est généralement tenue fermée. Il tient au métier d'élève dans son ensemble, un métier qui présuppose la soumission à une discipline du corps extrêmement exigeante.

L'élève, enfin, a l'obligation d'apprendre, c'est-à-dire d'acquérir des savoirs culturels spécifiques. Yveline FUMAT parle en ce sens d' « imposition culturelle » pour qualifier cette démarche de préservation des spécificités culturelles au fil des générations. L'éducation demeure, à ce titre, le principal canal de transmission du patrimoine culturel propre à un groupe ou à une société donnée. Dans le même ordre d'idées, Hanna Arendt accorde à l'acte d'éduquer la fonction essentielle de lutte contre l'oubli. Sans cela, notre diversité culturelle ne passerait pas l'épreuve du temps. Si « l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour que le monde ne puisse le détruire », « le monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague de nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération »¹⁴.

Les contraintes extérieures auxquelles est soumis tout élève ne se limitent donc pas à la seule obligation d'apprendre, mais s'étendent également à des normes comportementales, langagières ou encore spatiales. Si l'existence de ces contraintes ne fait aucun doute, le débat quant à leur impact sur la motivation reste ouvert.

1.1.2.2. Les limites de la motivation extrinsèque

Qu'est-ce qui pourrait faire qu'une contrainte exercée sur un enfant devienne démotivante ? C'est à cette question que répond, certes indirectement, l'expérience menée en 1987 par Wendy S. GROLNICK et Richard M. RYAN¹⁵. Quatre-vingt-onze enfants d'un niveau équivalent au CM2 avaient alors été invités à participer à une étude menée par ces deux chercheurs. Cette étude avait notamment pour objectif d'évaluer les effets de trois

¹⁴ ARENDT H. (1989). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

¹⁵ GROLNICK Wendy S. et RYAN Richard M. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

méthodes d'apprentissage d'une part sur la motivation, d'autre part sur la performance, à partir d'une tâche commune aux trois expérimentations.

La 1^{ère} méthode appliquée prenait la forme d'un apprentissage contraint, en ce que le texte, objet de l'apprentissage, était présenté comme devant être appris impérativement. Pour renforcer la contrainte exercée, les enfants étaient au préalable informés du fait que l'apprentissage du texte serait suivi d'un contrôle destiné à évaluer la tâche effectuée. Plus encore, les résultats de ce contrôle devaient avoir un impact majeur sur leur passage en classe supérieure.

La 2nde méthode adoptée se rapprochait davantage d'un apprentissage sans contrainte. Certes les élèves étaient également soumis à un contrôle de connaissances suite à l'apprentissage du texte, cependant, le résultat obtenu à cette évaluation ne devait pas avoir d'impact sur la suite de leur scolarité.

Enfin, dans le cadre de la 3^{ème} méthode qualifiée de « non dirigée », outre l'apprentissage du texte, les élèves n'avaient pour tâche complémentaire que de répondre à des questions relatives à l'intérêt ou à la difficulté que le texte présentait à leurs yeux.

A l'issue de cette expérience, GROLNICK et RYAN identifiaient un lien de causalité entre l'intérêt suscité par la lecture du texte et le degré de contrainte exercé sur son apprentissage. L'intérêt porté à l'égard de la tâche à effectuer était ainsi d'autant plus important que le degré de contrainte exercé était faible. Plus encore, seule la 3^{ème} méthode demeurait favorable à un apprentissage de long terme, du fait du degré d'autonomie accordé aux élèves.

L'exercice de la contrainte dans le cadre d'un apprentissage ne serait donc pas toujours conciliable avec la recherche de la motivation chez élève. C'est ce qui ressort également de la théorie de l'autodétermination, particulièrement dans le cadre des travaux de Richard M. RYAN et Edward L. DECI.

En psychologie, la motivation est perçue comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (RYAN et DECI, 2000). Pour ces deux chercheurs, la motivation humaine est le fruit de trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie. C'est ce dernier besoin qui semble difficilement conciliable avec l'exercice d'une pression extérieure sur l'élève. En effet, le besoin d'autonomie représente le désir, peut-être même la nécessité pour tout individu de se sentir comme étant maître de ses choix au moment d'initier un comportement (deCharms, 1968, *in* VALLERAND et LOSIER, 1999). Mais comment satisfaire ce besoin d'autonomie, préalable

indispensable au développement de la motivation chez l'élève, si ce même élève est en parallèle soumis à des contraintes scolaires extérieures?

DECI et RYAN nous apportent un premier élément de réponse par leur analyse du concept de motivation autodéterminée qui représente le degré de satisfaction du besoin d'autonomie. Ils envisagent, à ce titre, l'existence de différentes formes de motivation autodéterminée. C'est la motivation extrinsèque qui retient ici notre attention, ceci compte tenu de la proximité de ce concept avec les méthodes d'apprentissage sous une contrainte extérieure appliquées fréquemment par le jeune enseignant pour mettre au travail ses élèves¹⁶. La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité (DECI, 1975, *in* PELLETIER & VALLERAND, 1993). En ce sens, l'individu n'agit non pas en fonction du plaisir procuré par l'activité, mais pour une raison indépendante de sa propre volonté. DECI et RYAN vont plus loin en décomposant cette motivation extrinsèque en trois sous-catégories :

- La régulation identifiée qui correspond au plus haut degré de motivation autodéterminée. L'individu ne s'investit pas dans une activité uniquement sous la menace ou dans la perspective d'en tirer une rétribution directe, mais parce qu'il a pris conscience de l'importance qu'elle représente pour lui. Cette prise de conscience l'amène donc à accorder librement de l'intérêt à sa pratique. Au niveau scolaire, la régulation identifiée correspondrait à une prise de conscience progressive de l'élève quant à l'intérêt du travail scolaire pour son avenir. L'élève choisirait librement de s'impliquer dans son travail afin de mener à bien son projet professionnel.
- La régulation introjectée dans le cadre de laquelle l'individu prend simplement conscience de l'impact des contraintes sur ses choix, c'est-à-dire qu'il commence à intérioriser des contraintes auparavant extérieures à sa personne.
- La régulation externe qui représente la situation d'un individu qui ne s'implique dans telle ou telle activité que par crainte d'une éventuelle punition ou en espérant une quelconque récompense. C'est notamment ce qui survient en cours lorsque les élèves n'acceptent de s'impliquer dans leur travail qu'« en échange » d'une note. Ici, la contrainte extérieure a un effet négatif sur l'autonomie de l'élève, et donc sur sa motivation.

En ce sens, si l'exercice d'une pression peut constituer un facteur de motivation, cette même pression doit impérativement être intériorisée par l'élève pour y parvenir. Cependant,

¹⁶ Exemple de la menace d'un travail noté pour obliger les élèves à s'impliquer en classe.

cela ne suffit pas toujours pour susciter l'intérêt de l'élève, qui plus est si ce dernier n'éprouve aucun désir d'apprendre.

1.2. Un apprentissage impossible sans désir d'apprendre

Selon CHARLOT (1997, p. 53), « il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir d'apprendre ». Sans ce désir, l'élève peinera davantage à se confronter à la tâche et à l'effort. Ici, deux conditions apparaissent *sine qua non* à la naissance de ce désir. D'abord, le travail doit revêtir un intérêt pour l'apprenant ; il doit faire sens (1.2.1). D'autre part, l'apprenant doit être en confiance, c'est-à-dire travailler dans un climat relativement serein (1.2.2).

1.2.1 Un travail qui doit faire sens

C'est le sens que donne l'élève à son travail qui permet de susciter la motivation intrinsèque. DESSUS (2001) rappelle la difficulté du métier d'élève, qui consiste à « s'engager dans les activités d'apprentissage du mieux qu'il peut et de les mener à leur terme, sans baisser les bras ». Ici, pour faire sens, l'activité et sa finalité doivent être utilisables à l'extérieur, soit dans le monde du travail ou dans une quelconque perspective à venir, soit dans la vie courante, c'est-à-dire dans une perspective actuelle, voire immédiate.

1.2.1.1. Le caractère fondamental de la motivation intrinsèque

1.2.1.1.1. L'élève en tant que sujet réflexif

De manière générale, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (VIAU, 1997, p.7, *in* DESSUS, 2001). Nous retenons deux critères fondamentaux.

D'abord, deux facteurs influencent ces perceptions. Ces forces peuvent en effet être « internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (VALLERAND et THILL, 1993, *in* FENOUILLET, 2001). Ainsi, la motivation de l'élève pour les activités scolaires peut être qualifiée d'intrinsèque si ces activités génèrent un sentiment de « compétence » et « d'autodétermination », et qu'elles procurent en elles-mêmes intérêt et satisfaction. La motivation intrinsèque est celle qui rend l'élève focalisé sur l'activité elle-même, pour lui-même. La conséquence est que l'éveil de la curiosité et l'assiduité au travail sont suscités par l'intérêt que comporte l'activité, tandis que les risques de distraction et d'abandon face à la difficulté sont réduits.

Ensuite, VIAU (1997) et DESSUS (2001) rappellent qu'à la source de la motivation, se trouve l'image que l'élève a de lui-même. C'est dans cette perspective que CHARLOT (1997) a également mis en avant l'importance de l'apprenant en tant que sujet, et non en tant qu'objet. L'encouragement joue ici un rôle majeur afin de donner confiance à l'élève dans ses capacités, car il s'agit ici d'éviter que l'élève attribue ses réussites et ses échecs à la notion d'intelligence, en tant que concept inné et immuable. En d'autres termes, il s'agit de déconstruire, chez l'élève, la théorie de l'attribution de VIAU (1997, p. 68-69, *in* DESSUS, 2001). Rolland VIAU a en effet insisté sur le fait que l'élève tend à appréhender sa situation scolaire en termes d'attribution, sous-entendue donnée une fois pour toute et sur laquelle il ne peut agir.

1.2.1.1.2. *L'autodétermination*

L'autodétermination représente la volonté intrinsèque de l'élève de mener la tâche à son terme. Cette volonté n'est alors pas dictée de l'extérieur, soit par le biais de la sanction, soit par celui de la récompense, mais émane bien du sens et du plaisir que procure l'exercice à l'apprenant. Dans ce cadre, certains auteurs, comme GROLNICK et RYAN (1987, *in* FENOUILLET, 2001, *op. cit.*) ont montré que même la récompense exerce un impact négatif sur la motivation intrinsèque. Par ailleurs, comme l'explique FENOUILLET (2001, p. 11), « la sensation de compétence est également indispensable pour comprendre la motivation intrinsèque ». En effet, aucun intérêt pour la discipline ou une activité donnée ne peut être éveillé si l'élève s'estime incompetent. C'est donc encore une fois le sentiment de compétence de l'élève qui importe, et non la compétence réelle. A ce titre, les encouragements sont essentiels à la stabilité de l'effort, et c'est dans cette optique de persistance du comportement que le *feedback* sera étudié ci-après.

Ainsi, si une certaine pression extérieure peut s'avérer nécessaire pour enclencher la mise au travail, elle ne peut être suffisante pour la maintenir dans la durée.

1.2.1.2. Quelques conditions à une activité suscitant la motivation intrinsèque : de la construction au feedback

Au-delà de l'aspect général présenté ci-dessus, l'intérêt et la motivation peuvent parfaitement tenir à la tâche elle-même, au moment présent, sans lien avec l'extérieur.

Premièrement, en termes de consignes, l'enseignant doit savoir exactement ce qu'il attend de ses apprenants et le leur faire savoir explicitement. C'est la consigne qui crée le besoin correspondant à l'apprentissage et qui génère « l'émission des réponses caractérisant

l'objectif ». Plus l'élève connaît les compétences et connaissances à développer, mieux il focalise son travail d'apprentissage. L'objectif de l'activité doit être unique, sinon réduit. Par ailleurs, une méthodologie explicite ainsi qu'une grille d'évaluation peuvent être distribuées (ou construites par les élèves) afin de focaliser l'apprentissage de ces derniers.

Deuxièmement, dans la lignée du travail de DECI (1971)¹⁷, FENOUILLET (2001, p. 9) conclut pertinemment que « la possibilité de choisir librement de faire une activité est fondamentale pour la motivation »¹⁸. Ici le rôle de l'enseignant doit peut-être se cantonner au fait d'impulser l'autodétermination, de créer « l'effet de gel » à l'aide de « l'amorçage » (JOLE et BEAUVOIS, 1987). Ils expliquent ainsi que lorsqu'un individu prend une décision de manière autonome, il tend à persévérer dans ce choix, y compris lorsque ce dernier était dès le début contreproductif. C'est l'effet de gel. Or cet effet peut être enclenché par une tierce personne, à l'aide d'une proposition ou d'une simple demande, *a priori* neutre, voire alléchante, et qui ne dévoile les aspects contraignants que dans un second temps. Il s'agit de l'amorçage. Cette persévération est d'autant plus garantie que le sujet pense que la décision vient de lui-même. Concrètement, l'enseignement peut introduire l'activité avec un discours sur son intérêt pour les élèves, au-delà de l'école, en y injectant du suspense et en terminant par le fait de simplement demander aux élèves leur « avis » sur le sujet. Un tel préambule a tendance à éveiller la curiosité, à réduire la perception de « labeur ». Ensuite seulement les exigences réellement attendues seront exposées, graduellement.

Troisièmement, en termes de difficulté, si la tâche doit être nouvelle, soit en termes de connaissances, soit en termes de compétences, elle doit aussi, voire surtout comporter un niveau de difficulté moyen. Le manque est ici caractérisé par le fait que l'exercice est source de défi, certes, mais de défi surmontable. Car c'est bien le caractère surmontable du défi qui suscite l'intérêt. Pour que le défi soit effectivement relevable, l'élève doit au préalable disposer de certaines connaissances ou compétences (ce que l'on appelle les prérequis).

¹⁷ Deci (1971, in Fenouillet, 2001) a expérimenté le rôle de la récompense en tant que finalité d'une tâche. L'expérience se déroule avec deux groupes sur trois séances. Les deux groupes doivent d'abord résoudre un problème de puzzle. Lors de la deuxième séance, l'objectif est le même, à ceci près que le premier groupe gagnera 1\$ s'il parvient à résoudre le puzzle. Enfin, la troisième séance est un moment de « libre choix », les groupes ayant le choix entre continuer de résoudre leurs problèmes de puzzle, faire une autre activité ou ne rien faire du tout. Cette troisième séance aboutit à un résultat intéressant, puisque le groupe qui a auparavant fait l'objet d'une récompense en cas de réussite est celui qui ne fait rien. L'auteur en conclura que la récompense exerce un impact négatif sur la motivation intrinsèque dans la mesure où le sujet s'avère de moins en moins intéressé par la tâche lorsqu'il a été récompensé dans les étapes précédentes. De fait, la motivation dévie alors vers l'extrinsèque, et l'apprenant perd le sens de son travail dans la durée.

¹⁸ Nous verrons dans notre expérimentation qu'il ne s'agit pas pour autant de seulement énoncer aux élèves qu'ils peuvent choisir de ne pas faire l'activité. Il s'agira plutôt de ne pas leur mentionner qu'ils doivent la faire, et de valoriser la réalisation de la tâche pour eux-mêmes, en leur expliquant que leur avis nous intéresse. Or, les élèves aiment donner leur avis lorsqu'ils savent qu'ils ne sont pas jugés...

KINTSCH (1980, *in* FENOULET, 2001) a résumé ces propos en affirmant, dans le cadre de la lecture d'un texte, que « l'intérêt cognitif est faible avec peu ou pas de connaissances, il augmente quand les connaissances sont moyennes, et il décroît encore quand les connaissances du lecteur atteignent un certain point où le texte ne peut rien lui apprendre de nouveau ». L'on peut ici relier l'idée à celle de BOIMARE (2012), pour qui l'intérêt est suscité par une activité qui fait sens, qui appelle des représentations, et vient soit les confirmer, soit les bouleverser. Ici, les sciences économiques et sociales trouvent un terrain conquis, puisque nombre de notions et de mécanismes sont sujets à représentations, de sorte que les activités aboutissent régulièrement à la déconstruction de ces représentations. Ces activités tendent alors à éveiller la curiosité, pour peu que l'enseignant mette la problématique du cours en valeur.

En matière d'organisation enfin, il s'agit d'anticiper la pertinence d'un travail de groupe ou d'un travail plus individuel. En cas de travail de groupe, la difficulté réside en la taille et la définition des groupes. Le travail de groupe est souvent conseillé afin d'amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Ce travail de groupe est souvent stimulant pour les élèves, notamment lorsqu'ils savent que leur travail sera restitué auprès du reste de la classe, dans une simple optique de confrontation des points de vue. Il permet par ailleurs d'interagir et de collaborer avec les autres élèves, ce qui est vivement conseillé par VIAU.

Dans cette optique, encore faut-il avoir préalablement instauré une ambiance de travail propice à la coopération et à la confiance mutuelle.

1.2.2. Un environnement de travail serein et stimulant

Une activité qui fait sens ne saurait pour autant susciter la confrontation à la difficulté de la réflexion si l'environnement de travail n'est pas propice à l'essai, au tâtonnement. Par conséquent, cette deuxième sous partie aborde l'importance du contexte de travail dans la motivation de l'apprenant. Il s'agit ici d'établir un environnement serein, notamment en instaurant des rituels et un climat de coopération (1.2.2.1), ainsi qu'un droit à l'erreur (1.2.2.2), de sorte que l'envie de s'essayer à la tâche soit éveillée sans appréhension.

1.2.2.1. Rituels et coopération : un préalable à la sérénité

Si de nombreux auteurs sont favorables aux rituels, à une certaine routine dans le déroulement du cours, nous ferons ici plus particulièrement appel à la méthode de BOIMARE (2012). Cette dernière répond à la nécessité de construire une certaine cohésion entre les

élèves afin de favoriser la confiance et la motivation, notamment *via* la curiosité. Cette cohésion se crée grâce à l'établissement d'un socle commun, tel un filet de sécurité, qui a vocation à rassurer les élèves apeurés par la solitude et le doute liés à la réflexion, et, par la suite, à l'apprentissage. L'auteur propose ici d'introduire le cours avec un texte court. Une activité peut également être introduite par ce biais. Le texte doit être synthétique et facile d'accès, afin de susciter l'attention et l'intérêt d'entrée de jeu.

Dans un premier temps, l'enseignant lit le texte et les élèves écoutent. Ce premier moment a pour but d'instaurer le silence et la concentration. Dans un deuxième temps, les élèves lisent le texte à leur tour individuellement, ce qui renforce leur concentration et leur permet de s'appropriier le texte. Cette étape est importante, car chaque élève doit se faire sa propre opinion de la « morale de l'histoire », de l'idée principale du texte. Troisièmement, l'enseignant demande aux élèves de noter, en une ou deux phrases, ce qui constitue, pour eux, l'idée principale du texte. Il est important que les élèves notent, rédigent, car sinon, au moment de la restitution, ils risquent d'être influencés les uns par les autres et de changer leur interprétation. Lorsque chaque élève aura donné son idée du texte, la classe s'apercevra que le message de l'auteur peut être interprété différemment selon la lecture qui en a été faite. Il est ici fait appel aux représentations, où il apparaît que ce qui est important pour un élève sera secondaire pour un autre. Ils apprennent par là même le fait que la diversité des interprétations permet une comparaison plus saine, et qu'il y a rarement de « bonnes » ou « mauvaises » lectures. Enfin, et logiquement, une discussion, voire un débat peut émerger de cette diversité d'interprétations. Le rôle de l'enseignant sera de conduire le débat bien sûr, mais il s'apercevra surtout que les arguments sont d'un plus haut niveau que lors d'une discussion sans socle commun... Les élèves sont impliqués, car rassurés d'avoir un texte à l'appui et aucun enjeu à la clé. La cohésion et le respect sont de mise, car les élèves ayant compris que personne n'a tort ou raison, sont moins dans la comparaison, la compétition et la dévalorisation. En outre, des élèves que l'enseignant n'avait jusque-là jamais entendus peuvent soudainement prendre part à la discussion.

Ce déroulement peut être adapté au lancement d'une activité. Le texte introductif lu par l'enseignant permet alors de réveiller l'ambiance de travail. Il n'est pas utile de distribuer le texte aux élèves et de leur faire noter l'idée principale. Il est également possible de simplement demander l'avis des élèves sur ce texte. Le support de l'activité, qui poursuit et approfondit le texte, peut alors être distribué. Ce rituel, ou cette entrée en matière, rejoint directement les activités préconisées par FENOUILLET (2001), celles qui reposent sur la curiosité et qui ont pour but la découverte. Il corrobore également les résultats de

GROLNICK et RYAN (1987), puisque l'enjeu est quasiment inexistant. Enfin, il répond à deux exigences de VIAU (*in* Le web pédagogique, 2009) : requérir un engagement cognitif de l'élève et le responsabiliser en lui permettant de faire des choix.

1.2.2.2. La relativisation de l'erreur et les encouragements : des moteurs d'apprentissage et de motivation

La littérature explique pertinemment que l'une des grandes difficultés du métier d'apprenant est de se confronter aux problèmes et à l'erreur, et plus particulièrement aux doutes et à la solitude que cette confrontation suscite (DESSUS, 2001 ; FENOUILLET, 2001 ; BOIMARE, 2012 ; ZAKHARTCHOUK, 2014). La perception que l'élève a de l'erreur joue ici le premier rôle. Le positionnement de l'apprenant, tant face à l'erreur qu'à la réussite, génère des fonctionnements bien typiques qui se retrouvent dans toutes les classes. DESSUS (2001) en synthétise quatre. Ainsi, l'élève « accepteur d'échec » est typiquement en décrochage scolaire, dans la mesure où il se sentira peu concerné, que ce soit par la tâche ou par l'évaluation. L'« éviteur d'échec » correspond à l'élève anxieux, mais pour autant peu motivé par la réussite et peu motivé à la tâche. L'élève en « surrégime » est celui qui « travaille trop », car focalisé sur la réussite et phobique de l'échec. Enfin, l'élève à profil « centré sur la réussite » sera caractérisé par une motivation intrinsèque et une faible anxiété face à l'échec.

Tableau 2 : Quatre types d'élèves, selon leur motivation à réussir et leur crainte d'échouer.

		Motivation à réussir	
		Faible	Forte
Motivation à éviter l'échec	Faible	Accepteurs d'échec	Centrés sur la réussite
	Forte	Eviteurs d'échec	« En surrégime »

Source : Dessus (2001) à partir de Pintrich et Schunk (1996, p. 72)

C'est donc l'élève centré sur la réussite qu'il s'agit de construire, ou de motiver. C'est ici que le *feedback* prend son importance, puisqu'il s'agit de créer une motivation intrinsèque et d'annihiler la motivation à éviter l'échec¹⁹. DESSUS (2006) rappelle alors le caractère fondamental du droit à l'erreur, dans la mesure où l'apprentissage se réalise par essais/erreurs

¹⁹ Néanmoins, ce mémoire ne portant pas directement sur le rôle moteur de l'erreur dans le processus d'apprentissage, il ne répertorie pas les différents types d'erreur à la Astolfi (1997) ou les diverses manières de l'enseignant pour faire corriger son erreur à un élève à des fins d'auto-correction (Piaget, *in* Dessus, 2006). Le but de cette sous-partie est seulement de mettre en évidence le fait qu'une grande partie de la littérature sur le sujet conseille de donner droit à l'erreur, explicitement et régulièrement.

et que les retours positifs sont souvent bien plus fructueux que les retours négatifs. Aussi, invoquer le plus souvent possible le droit à l'erreur permet de relativiser cette dernière. Concrètement, dans le cadre d'une activité dite motivante, il peut s'agir de permettre aux élèves insatisfaits de leur travail (en termes de note ou de simplement de fond) de pouvoir le refaire en y intégrant la correction. De la même manière, il ne s'agira pas d'une obligation, mais bien d'une option.

Dans notre optique, il s'agit d'un droit qui, lorsqu'il est compris par l'élève, permet une certaine mise en confiance dans le démarrage et la persistance de l'effort dans l'activité proposée, toujours dans un cadre où la pression est absente. Car comme le dit ZAKHARTCHOUK (2014), « au professeur de créer dans la classe un climat de confiance qui dédramatise l'erreur, qui permet de recommencer, qui suspend parfois l'évaluation, d'encourager, de pratiquer la coopération et l'entraide entre élèves pour parvenir à un résultat satisfaisant ».

En définitive, RYAN et al. (1993, *in* FENOUILLET, 2001) ont résumé l'importance des trois conditions à une activité suscitant la motivation intrinsèque. Une telle tâche doit alors réunir un contexte non contrôlant, un *feedback* et une absence de récompense (ou de sanction). Nous rajouterons à ces conditions celle de susciter la curiosité en faisant appel, en amont, aux représentations. C'est ce type d'activité qui sera donc expérimentée sur le terrain.

1.3. Problématique

Outre les disciplines traditionnelles du tronc commun, les élèves de troisième désireux d'intégrer une seconde générale et technologique doivent obligatoirement sélectionner un enseignement d'exploration dédié à l'économie. Deux alternatives s'offrent ainsi à eux : la découverte des sciences économiques et sociales ou les principes fondamentaux d'économie et de gestion. C'est donc bien un choix effectué sous contrainte extérieure, puisque nous imposons aux lycéens une initiation aux sphères économique et sociale, ceci indépendamment de leurs vœux d'orientation. Certes l'intention est louable, la finalité de cet enseignement d'exploration étant de familiariser les élèves avec une discipline enseignée uniquement au lycée, ce qui à terme devrait leur permettre d'effectuer un choix d'orientation éclairé. Cependant, cette opportunité qui leur est offerte n'est-elle pas vécue comme une contrainte supplémentaire inhérente au métier d'élève, tel que nous l'avons défini dans la première partie de cet écrit réflexif ? En ce sens, comment les convaincre de s'engager dans un enseignement d'exploration non librement choisi, sans pour autant avoir recours à des moyens de pressions externes ?

Je me suis en effet sentie particulièrement démunie face à la réaction d'un de mes élèves de seconde qui refusait entre autres d'assumer ses obligations d'apprenant. La discipline ne suscitait que très peu d'intérêt chez sa personne, il m'avait ouvertement avoué ne pas comprendre l'intérêt de s'y impliquer. Que lui répondre alors, si ce n'est se retrancher derrière le règlement intérieur pour justifier cette obligation d'implication personnelle dans son travail, que ce soit en cours ou à la maison ? Cependant, cette réponse ne me satisfaisant point, j'ai souhaité élaborer à travers ce travail de réflexion une seconde stratégie dont l'objectif principal serait de démontrer aux élèves l'intérêt des sciences économiques et sociales, au-delà de leur seule dimension scolaire. Cette stratégie éducative ne reposerait non plus sur l'exercice d'une contrainte extérieure, mais sur l'activation de la motivation intrinsèque en amenant les élèves à agir par « plaisir ». Ainsi, de la contrainte à l'autodétermination, comment obtenir l'engagement d'élèves libres (ou non libres ?) de leurs choix ?

SECTION 2 : SUSCITER LA MOBILISATION DES ELEVES PAR L'ELABORATION D'UNE ACTIVITE MOTIVANTE

2.1. Les participants à l'expérimentation

L'expérimentation décrite ci-dessous a été menée auprès de trois classes de seconde générale et technologique du lycée Vaugelas²⁰ au sein duquel j'enseigne les sciences économiques et sociales :

- La classe de 2^{nde} 3, composée de 35 élèves (15 filles, 20 garçons) âgés de 15 ans en moyenne, d'un niveau satisfaisant²¹ avec une moyenne générale de 12.42/20 en SES au deuxième trimestre. L'ambiance de travail de cette classe est studieuse avec des élèves impliqués dans leurs tâches d'apprentissage, mais qui font cependant preuve d'une passivité conséquente à l'oral (très peu de participation spontanée), ainsi que d'une certaine immaturité pour nombre d'entre eux.
- La classe de 2^{nde} 2, composée de 35 élèves (18 filles, 17 garçons) âgés de 15 ans en moyenne, d'un niveau moyen avec certes une moyenne générale de 11.59/20 en SES, mais également 12 élèves en difficulté (soit 1/3 de la classe). En dépit du dynamisme du groupe dans son ensemble, l'ambiance n'est pas toujours propice au travail au sein de cette classe, notamment compte tenu de la présence d'élèves agités qui perturbent l'apprentissage de leurs camarades. Le travail est par ailleurs optionnel pour nombre d'entre eux (devoirs non faits et leçons non apprises d'une séance à l'autre).
- Enfin, la classe de 2^{nde} 1, composée de 33 élèves (23 filles, 10 garçons) âgés de 15 ans en moyenne, d'un niveau moyen également avec une moyenne de 11.52/20 en SES. La participation très active et fort appréciable de cette classe se double parfois d'une concentration aléatoire, certains élèves rencontrant quelques difficultés pour canaliser leur énergie.

Je disposais ainsi d'un public relativement hétérogène pour mettre œuvre mon expérimentation, ce qui m'a permis de confronter l'activité motivante élaborée à des conditions de travail variables.

²⁰ Le LG Vaugelas est un établissement d'enseignement secondaire et supérieur situé à Chambéry (Savoie), qui dispense des cours de la 2^{nde} à la terminale (filières S, ES, L) et dispose d'un pôle de CPGE scientifiques.

²¹ 5 élèves en difficulté en 2^{nde}3, avec une moyenne inférieure à 10/20 en SES.

2.2. Le partage du pouvoir pédagogique : un concept au cœur de l'activité motivante expérimentée

Comme nous le soulignons dans l'état de l'art de ce mémoire consacré à l'épineuse question de la motivation, l'apprenant demeure soumis à de multiples contraintes, que ce soit sur le plan pédagogique ou disciplinaire. Cette soumission n'est toutefois pas du goût de nombre d'adolescents en quête d'autonomie. Si la majorité d'entre eux accepte de se plier aux exigences scolaires, d'autres n'hésitent pas à se retrancher dans une position de résistance. La mission dévolue à l'enseignant consiste alors à faire face à ces résistances, tout en maintenant le cap au niveau pédagogique. La classe s'apparente à ce titre à un système hiérarchique²², théâtre d'intenses relations de pouvoir, par ailleurs principalement concentré entre les mains de l'enseignant. Ce pouvoir est multidimensionnel :

- pédagogique tout d'abord, par la détermination du contenu des cours, de l'organisation des activités ou encore de l'attribution de sanctions ;
- disciplinaire ensuite dans le cadre de la régulation des comportements dans la salle de classe ;
- d'évaluation enfin, ceci afin de s'assurer de l'acquisition des connaissances au programme.

Mais pourquoi ce pouvoir d'influence dont dispose l'enseignant ne permet-il pas de limiter le développement de résistances au savoir ? Yves GUEGAN avance différents arguments pour expliquer ce rejet éducatif. Fréquemment, les élèves réfractaires aux activités scolaires agissent ainsi par absence de plaisir dans l'acquisition d'un savoir qui leur semble sans intérêt, dénué de sens ou inutile. Ce rejet de toute démarche d'apprentissage peut, en outre, provenir du fait que les connaissances nouvellement acquises entrent en conflit avec des conceptions antérieures des apprenants, communément qualifiées de représentations. Enfin, le dernier motif de résistance identifié concerne l'incapacité d'apprendre nourrie par la crainte de s'ouvrir à la connaissance, et donc indirectement de faire face à des difficultés.

Confrontée à ces différentes situations, l'enseignant dispose en conséquence de trois stratégies qui ont par ailleurs tendance à se juxtaposer dans la pratique :

- Le recours à l'autorité sur le plan pédagogique (soit « le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis » (BURDEAU, 1995)), dont l'objectif est d'établir ou de rétablir l'engagement des élèves. Certes il serait préférable d'obtenir leur implication sans exercer de pression ; cependant,

²² GUEGAN Y. (2008). *Les ruses éducatives : 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Paris : ESF Editeur.

l'exercice de l'autorité demeure nécessaire pour encourager l'effort et ainsi prévenir la dispersion des esprits.

- L'utilisation de la persuasion (c'est-à-dire le pouvoir de convaincre autrui par la preuve ou par le développement d'arguments), qui requiert en conséquence l'adhésion de l'élève à la démarche pédagogique envisagée, ceci afin d'atteindre les objectifs éducatifs initialement fixés.
- L'introduction d'astuces éducatives qui ne sont pas destinées à tromper l'élève, mais à susciter chez lui le désir d'apprendre dans le cadre de l'enseignement dispensé.

C'est d'ailleurs sur cette dernière stratégie que ma démarche s'est concentrée, notamment par l'expérimentation d'une tentative de redistribution du pouvoir pédagogique. En effet, au même titre que nombre de mes pairs, j'ai été confrontée aux résistances de certains élèves. Si chez l'enfant, cette résistance constitue un moyen d'accès à la conscience, ce rejet des contraintes suit une toute autre logique au niveau scolaire. L'élève est davantage tenté de fuir l'effort requis par les apprentissages scolaires. Cette résistance au savoir s'exprime alors sous diverses formes : tentatives de négociation du contenu du cours auprès de l'enseignant, remise en cause de son intérêt (« *Mais ça sert à rien ce que l'on fait* »), perturbation du cours (que ce soit par des bavardages intempestifs ou plus simplement par l'absence d'implication dans les activités imposées) ou encore oubli (plus ou moins volontaire) du matériel. Pour faire face à ces stratégies d'évitement, j'ai donc tenté de mettre en place une activité motivante reposant sur une délégation d'une partie de mes prérogatives pédagogiques, ceci afin de leur accorder davantage d'autonomie dans la prise de décision comme dans l'action. Délégation ne signifie pas pour autant abandon du pouvoir puisqu'il fut ici seulement question de libérer un espace à destination de l'élève, destiné à le sortir de sa posture infantile. Pour parvenir à cette situation, j'ai décidé de structurer une séquence de cours complète – consacrée à la relation diplôme-emploi – non pas à partir d'une succession d'activités, mais à partir des travaux réalisés par les élèves dans le cadre d'une analyse autonome de dossiers documentaires. La séquence reposait, en conséquence, sur l'organisation suivante :

- Temps collectif de présentation de la séquence, c'est-à-dire de la problématique générale posée, puis des objectifs à atteindre ;

- Rappel méthodologique relatif à la rédaction d'un paragraphe argumenté²³ ;
- Distribution des dossiers documentaires, composés de cinq documents tout au plus, eux-mêmes sélectionnés dans différents manuels de seconde²⁴.
- Explication de la méthodologie de mise en activité envisagée. Dans un premier temps, chaque élève était invité à travailler individuellement pendant une heure sur l'analyse d'un dossier documentaire (parmi les trois dossiers élaborés à cet effet). Les documents composant chacun de ces trois dossiers ont été sélectionnés de manière à aborder trois dimensions distinctes de la relation diplôme-emploi :
 - ⇒ Le diplôme favorise-t-il l'accès à l'emploi ?
 - ⇒ Un diplôme d'un niveau élevé permet-il d'accéder à un emploi de meilleure qualité ?
 - ⇒ Disposons-nous tous de chances égales d'accès à une formation diplômante ?

Un tableau d'analyse leur était fourni afin de les épauler dans cette tâche, l'objectif principal étant de repérer une ou deux idées principales en lien avec la problématique générale, ainsi que des exemples susceptibles de les illustrer. Parmi les consignes, il était également précisé que chacun des documents devait être étudié.

Dans un second temps était organisé un temps collectif d'une durée d'une heure, consacré à la mise en commun des travaux réalisés lors de la précédente séance, par groupes de quatre à cinq élèves²⁵. Chaque groupe avait pour consigne d'élaborer un tableau d'analyse commun des différents documents, puis de déterminer collectivement deux idées principales, avant de rédiger une synthèse argumentée à partir de ces dernières. Une grille d'auto-évaluation d'un paragraphe argumenté leur était distribuée au préalable pour définir explicitement les exigences en matière d'argumentation.

Enfin, la troisième séance (d'une durée de deux heures) était dédiée à la restitution collective des différents travaux. La séquence s'est ainsi progressivement structurée en trois parties définies à partir de l'étude des trois dossiers.

Toutefois, en quoi ce choix organisationnel de la séquence constituerait en soi une activité motivante ?

²³ Les élèves devaient en effet rédiger de manière collective (par groupes de 4 ou 5 élèves) une synthèse argumentée exploitant leurs analyses documentaires, impérativement en lien avec la problématique générale du cours.

²⁴ Un exemple de dossier documentaire est joint en annexe.

²⁵ Afin d'inciter les élèves à travailler avec d'autres camarades que leurs amis, j'ai élaboré les groupes, en veillant de surcroît à ce que des élèves de niveaux hétérogènes les composent.

Pour Rolland VIAU²⁶, une activité ne peut susciter la motivation des élèves que sous réserve du respect d'un certain nombre de conditions :

- L'activité doit être **signifiante** aux yeux des élèves, c'est-à-dire répondre aux préoccupations des élèves. Mais quelles sont réellement les préoccupations d'élèves de seconde ? Etant confrontés au choix d'orientation au cours de cette année scolaire, la question de l'influence du diplôme sur l'accès à l'emploi est un sujet qui peut répondre à certaines de leurs interrogations, et donc les intéresser plus particulièrement. En effet, ce chapitre est notamment l'occasion d'aborder l'importance de leurs choix d'orientation vis-à-vis de leur avenir professionnel (et ce même si celui-ci leur semble encore lointain). Les documents composant les différents dossiers ont en conséquence été sélectionnés afin d'aborder quelques dimensions essentielles de la relation diplôme – emploi : l'influence du diplôme sur le chômage des jeunes, le rôle du diplôme dans l'accès à un emploi stable, le choix de la filière universitaire en fonction des débouchés sur le marché du travail ou encore la dévalorisation dogmatique des filières technologiques et professionnelles.
- L'activité doit être **diversifiée**, c'est-à-dire ne pas nécessiter l'exécution d'une tâche unique qui aurait pour conséquence d'accélérer le désengagement des élèves dans leur apprentissage. Ici, la séquence était certes organisée à partir d'une unique activité d'analyse documentaire, mais cette dernière n'en demeurait pas moins scindée en trois phases distinctes. Outre la phase traditionnelle de réflexion individuelle, les élèves disposaient également d'un temps d'échange avec leurs pairs qui devait leur permettre de partager leur interprétation de la relation diplôme-emploi. Ce temps d'échange était immédiatement suivi d'un temps de travail collectif à travers la rédaction d'une synthèse argumentée. La séquence prenait fin avec la restitution commune des différents travaux réalisés par les élèves.

Bien plus que la diversification des tâches, je recherchais ainsi à développer la communication entre élèves, principalement afin de leur apprendre à s'écouter mutuellement. Ce ne fut pas une mince affaire, les élèves ayant une qualité d'écoute souvent aléatoire !

- L'activité doit représenter un **défi** pour l'élève, au sens de l'incitation à la réalisation d'une ou de tâches présentant une certaine difficulté, sans pour autant être hors de portée. Les tâches envisagées ne doivent donc être ni trop faciles, ni trop difficiles. Dans le cadre de la séquence élaborée, la difficulté résidait essentiellement dans l'étude autonome de

²⁶ VIAU R. (2003). *La motivation en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

plusieurs documents, sans que les élèves ne soient contraints à répondre à des questions ciblées pour les aiguiller dans leurs recherches. Il leur était seulement demandé de repérer dans chaque document une idée principale en lien avec la problématique générale de la séquence. Plus encore, pour ne pas les encourager à se maintenir dans une certaine passivité (« *J'attends que l'enseignant apporte la solution au problème posé* »), il leur était précisé en début de séquence que le cours ne serait structuré qu'à partir de leurs recherches, ceci dans une optique de responsabilisation (« *Si je n'effectue pas correctement mon travail, le cours risque fort d'être incomplet* »).

- Une activité motivante doit impérativement exiger un **engagement cognitif** de la part de l'élève, c'est-à-dire l'inciter à développer des stratégies d'apprentissage lui permettant d'appréhender de nouvelles notions. A ce titre, il n'était pas simplement question d'appliquer méthodiquement les techniques d'analyse documentaire, mais de les mettre en l'œuvre de manière à expliciter la relation diplôme-emploi. L'analyse documentaire n'était ainsi qu'un outil méthodologique exploité afin de comprendre pourquoi le diplôme demeure encore aujourd'hui essentiel dans la démarche d'accès à l'emploi. Tout a été pensé pour que l'élève prenne conscience de sa capacité à mener à son terme une tâche, ceci sans nécessairement être « materné » par l'enseignant.
- L'activité motivante doit **responsabiliser** les élèves dans leur apprentissage, notamment en les confrontant à des choix. Cette marge de manœuvre accordée en matière de choix pédagogiques est, en effet, propice à une prise de conscience de leur capacité à contrôler leurs apprentissages. D'un processus d'apprentissage subi, nous passons ainsi à un processus d'apprentissage souhaité par des élèves acteurs. Dans le cadre de l'activité expérimentée, certes de multiples contraintes demeuraient présentes (obligation d'étudier l'ensemble des documents, de rédiger une synthèse argumentée, etc.) ; cependant les idées principales à développer dans la note de synthèse collective n'ont pas pour autant été imposées. Les élèves disposaient, en ce sens, d'une certaine marge de manœuvre pour déterminer les idées principales et gardaient donc le contrôle sur l'orientation donnée à leur synthèse argumentée.
- La motivation suscitée par une activité peut également provenir des possibilités d'**interactions** que cette dernière offre. Les élèves, invités à échanger collectivement sur leurs travaux, sont alors confrontés à une démarche d'apprentissage coopératif qui

s'appuie non pas sur la compétition, mais sur la collaboration²⁷. Ici, ce travail collaboratif concernait plus particulièrement la phase de mise en commun des analyses documentaires individuelles, puis de rédaction d'une synthèse collective. En instaurant un climat de confiance par la communication entre pairs, j'espérais ainsi provoquer chez les élèves une prise de conscience de leurs propres compétences.

- Il est en outre indispensable d'encadrer l'activité par **des consignes claires et explicites**: les élèves doivent comprendre les attentes de l'enseignant pour s'engager dans une activité. L'absence de consignes précises peut non seulement déstabiliser (ou même agacer) l'élève qui y est confronté, mais aussi accroître son anxiété. Plus grave encore, l'élève peut en venir à douter de ses capacités dans l'accomplissement de la tâche d'apprentissage imposée. Les consignes de l'ensemble de la séquence ont donc été fournies dans un premier temps par écrit, puis présentées oralement, ceci en insistant sur les exigences formulées par chaque étape de l'activité. L'enseignant organisait ensuite un passage dans les rangs pour traiter individuellement les demandes relatives aux consignes, notamment à destination des élèves qui n'avaient pas osé se manifester lors du temps collectif de présentation de l'activité.
- Il est de surcroît préférable d'accorder à l'apprenant un **délai suffisant** pour la réalisation de l'activité. L'élève ne doit pas avoir le sentiment que l'enseignant lui « arrache sa copie » en fin d'activité sous peine de générer un sentiment de frustration, voire d'incompétence, ce qui pourrait avoir à terme des répercussions négatives sur son investissement en milieu scolaire. Le délai concédé aux élèves était, en conséquence, décomposé ainsi :
 - Analyse documentaire (phase de travail individuelle) : 1 heure ;
 - Mise en commun des travaux d'analyse (par échanges oraux au sein du groupe) : 15 minutes ;
 - Rédaction collective d'une note de synthèse : 40 minutes ;
 - Restitution collective des différents travaux : 2 heures.
- Il est enfin essentiel que l'activité se conclut par l'élaboration d'un **produit fini**, ce qui doit inciter les élèves à accorder une certaine valeur à la tâche accomplie. Dans le cas étudié, la production finale prenait la forme d'une synthèse argumentée rédigée collectivement. Cette synthèse était tout d'abord autoévaluée par les élèves membres du groupe de rédaction, à partir d'une grille distribuée par l'enseignant. Les rédacteurs

²⁷ Contrairement à la compétition, un apprentissage faisant la part belle à la collaboration ne devrait pas déstabiliser trop fortement les plus faibles.

avaient ainsi la possibilité de contrôler leur produit de manière autonome. La synthèse était ensuite évaluée par l'enseignant en ré-exploitant la grille complétée précédemment par les élèves. Cette dernière était annotée avec soin pour indiquer précisément les points et/ou les lacunes des travaux réalisés.

Certes sur le papier, l'activité élaborée semble en tout point motivante... Toutefois, dans les faits, la tâche fut nettement plus ardue, d'où l'importance des indicateurs de mesure de l'engagement des élèves.

2.3. L'engagement, un indicateur incontournable de la motivation en milieu scolaire

L'indicateur retenu pour évaluer la motivation des élèves au cours de mon expérimentation a trait à leur engagement dans une activité d'apprentissage. Cependant, pourquoi choisir de se concentrer sur l'engagement des élèves, et non sur leur performance ?

Les stratégies d'évitement en milieu scolaire sont multiples, de la formulation de questions inadaptées au contexte²⁸ à la remise en cause de la pertinence de l'activité. Pourtant, lorsque certains élèves déploient tout un panel de stratégies destinées à éviter les situations d'apprentissage, ils montrent paradoxalement tous les signes d'une motivation, mais qui agirait en sens contraire. Brigitte ROLLET, psychologue en sciences de l'éducation, souligne à ce titre que l'évitement de l'effort ne correspond pas nécessairement à une crainte de l'échec scolaire²⁹, mais à une conséquence de frustrations antérieures ressenties par l'apprenant en situation d'apprentissage. Confrontés à de nouvelles exigences formulées par l'école, ceci indépendamment de leurs préférences personnelles, les élèves vont développer des stratagèmes pour se soustraire à ces activités scolaires qui leur sont imposées. Paradoxalement, plus nous exerçons une pression pour susciter la motivation chez l'élève, plus nous encourageons la prolifération de stratégies d'évitement.

Plus précisément, comme j'ai pu le préciser précédemment, les élèves de seconde générale qui suivent l'enseignement d'exploration de *sciences économiques et sociales* le choisissent plus ou moins librement, ce qui peut à terme créer un climat propice au développement de stratégies d'évitement. L'activité motivante envisagée a donc été élaborée afin d'encourager l'engagement des élèves dans leur apprentissage en SES. Les outils d'évaluation concrets dont je disposais pour mesurer cet engagement sont cependant peu nombreux :

²⁸ Le « *Madame, je peux aller aux toilettes* » est encore concevable au collège, mais au lycée en plein cours, n'est-ce pas plutôt un moyen de se soustraire aux contraintes scolaires ?

²⁹ Un individu exposé à la crainte de l'échec scolaire fournira néanmoins des efforts pour assurer sa réussite.

- ⇒ Pertinence des questions posées : questions sur la forme (« *Combien de lignes doit faire la synthèse argumentée ?* », « *Faut-il reproduire le tableau d'analyse ?* », etc.), sur le fond (« *Comment déterminer une idée principale ?* », « *Je ne comprends pas tel mot de vocabulaire* », etc.) ou totalement étrangères à l'activité.
- ⇒ Utilité des déplacements dans la salle : pour solliciter l'aide de l'enseignant, récupérer un dictionnaire de sociologie ou simplement pour perturber le cours.
- ⇒ Qualité d'écoute des consignes
- ⇒ Participation orale : participation au temps collectif de restitution ou évitement.
- ⇒ Assiduité

Un questionnaire de fin de séquence a également été proposé aux élèves prenant part à cette expérimentation. Dans un premier temps étaient évalués leur attention et intérêt dans l'ensemble des matières étudiées en seconde générale et technologique, puis dans la discipline scolaire des sciences économiques et sociales en particulier (cf. questionnaire ci-dessous). Dans un second temps, les élèves étaient interrogés sur l'expérimentation, c'est-à-dire sur l'intérêt accordé au travail mené dans le cadre de la séquence consacrée au diplôme, ainsi que sur les sources de leur motivation.

Items du questionnaire	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Je suis heureux au lycée.				
Ma classe est un lieu plaisant où j'aime être.				
Je suis intéressé par le travail que je fais en classe (quelle que soit la matière concernée).				
Je suis intéressé par le travail que je fais en SES.				

Le travail effectué dans le cadre de la séquence consacrée à la relation diplôme-emploi vous-a-t-il davantage intéressé ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui vous a motivé dans cette séquence consacrée à la relation diplôme-emploi (contenu du cours, méthode de travail, autre...)?

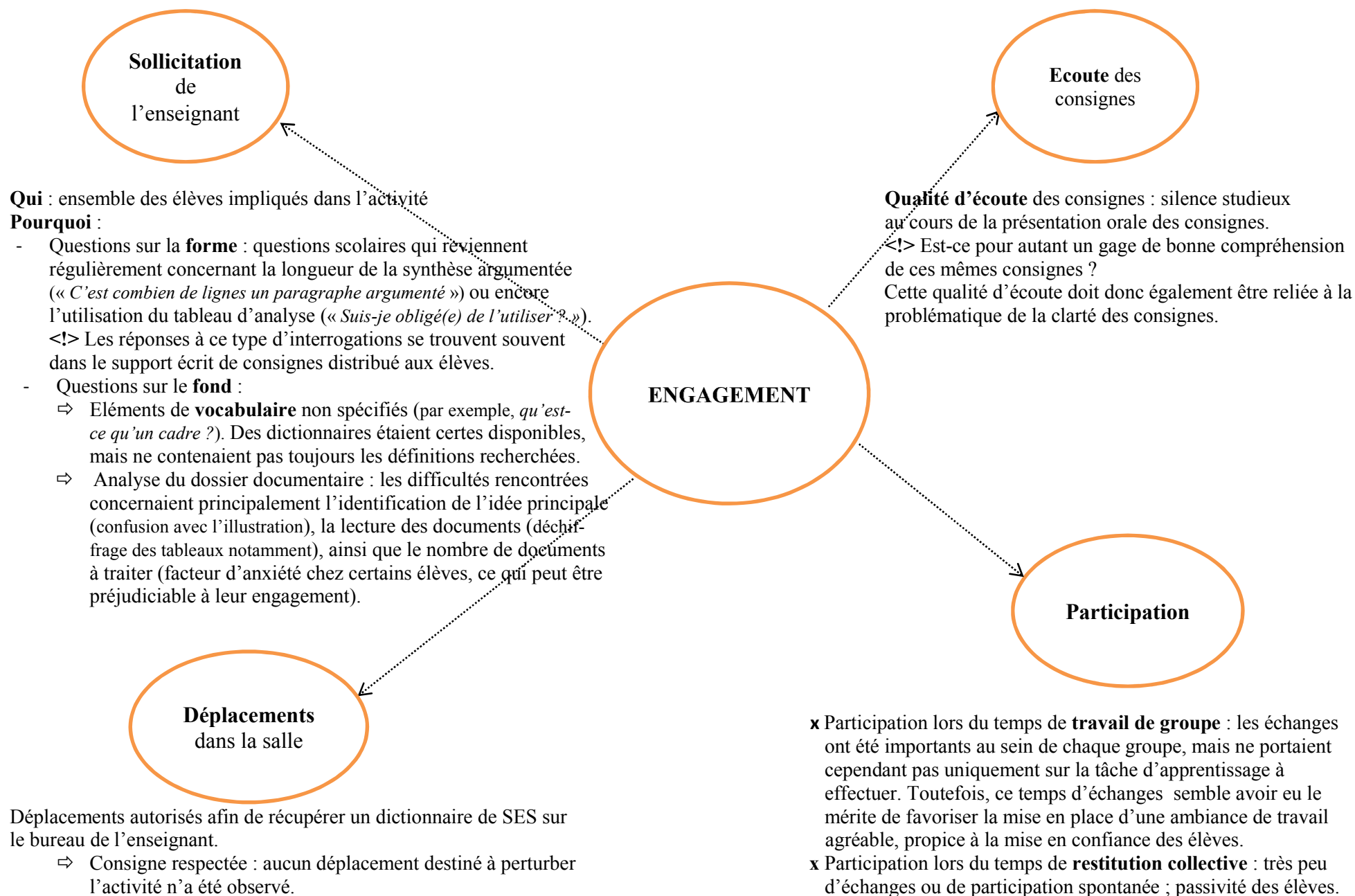


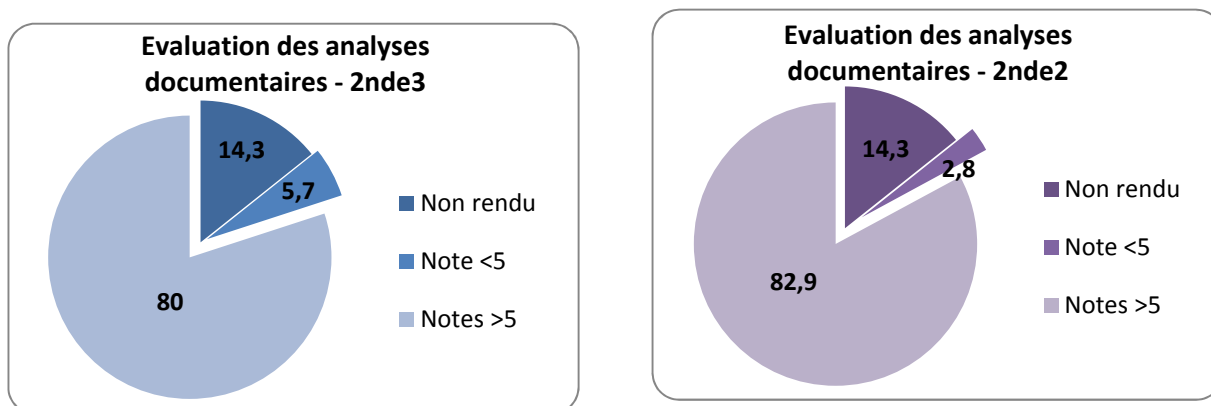
Figure n°1 : Mesure de l'engagement des élèves dans une tâche d'apprentissage

Ces quatre principaux indicateurs de mesure de l'engagement étant toutefois fortement soumis à une certaine subjectivité, j'ai fait appel à deux autres outils d'analyse³⁰ afin d'apprécier avec davantage de précision cette dimension de la motivation.

En premier lieu, j'ai décidé d'évaluer les tableaux d'analyse documentaire réalisés individuellement par les élèves. Si cette évaluation individuelle n'était pas prévue initialement (donc non spécifiée dans les consignes écrites), ce n'était toutefois pas la première fois que je ramassais des copies de manière aléatoire, pour vérifier l'implication des élèves dans leurs tâches d'apprentissage. En ce sens, l'objectif poursuivi n'était point de sanctionner les élèves dans l'évitement, encore moins de mesurer leur performance, mais bien d'observer leur engagement réel dans ce temps de réflexion individuel à partir de leurs écrits. Les travaux ont donc fait l'objet d'une notation sur dix, selon le barème suivant :

- 5 points ont été attribués automatiquement si tous les documents composant le dossier ont été étudiés, ceci indépendamment de la qualité de leur analyse ;
- 2.5 points ont récompensé l'identification d'une idée principale par document ;
- 2.5 points ont enfin été attribués pour la détermination d'une illustration par idée.

Une note inférieure à la barre de 5/10 signifiait, en conséquence, que l'élève s'était très faiblement engagé dans son apprentissage, tout du moins en ce qui concerne le temps de travail individuel. Les résultats obtenus pour chaque classe observée sont les suivants (cf. **figure n°2**) :



³⁰ Ce qui n'était initialement pas prévu dans le cadre de mon expérimentation.

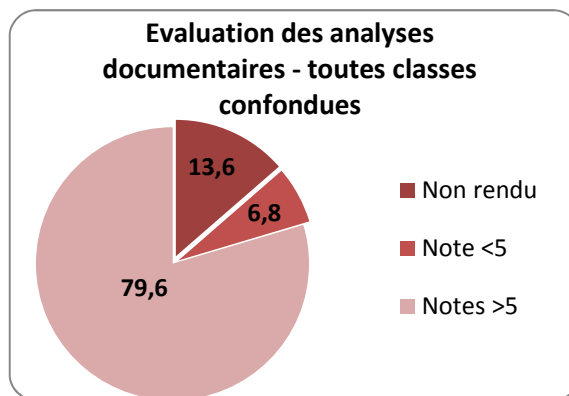
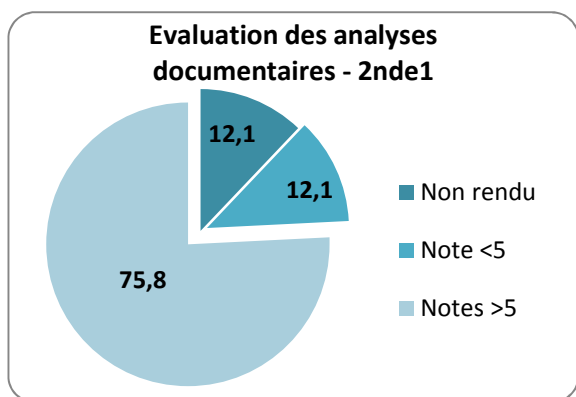
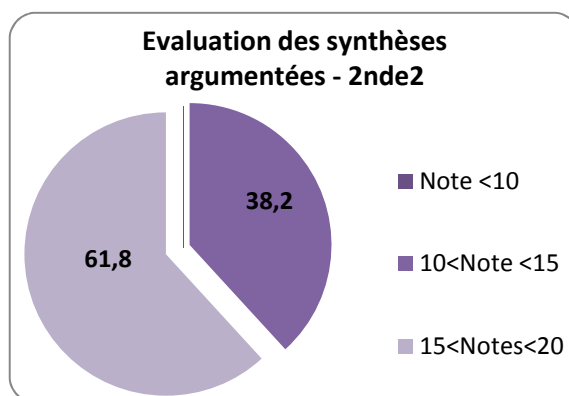
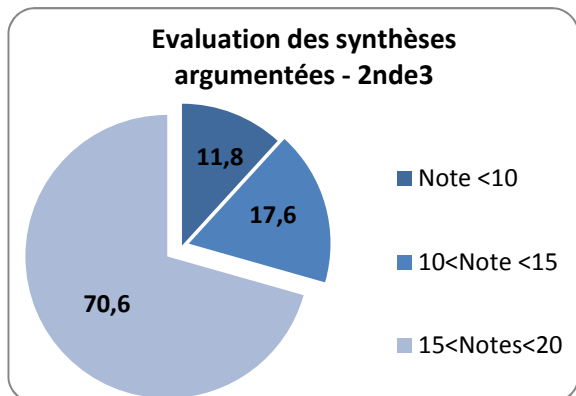


Figure n°2 : Evaluation des analyses documentaires individuelles (notation /10 ; en % d'élèves)

<!-- Les travaux non rendus correspondent soit à des absences, soit à des oublis (plus ou moins volontaires).

Toutes classes confondues, 80% des élèves évalués obtiennent une note supérieure à 5/10 pour leur travail individuel d'analyse documentaire. Les résultats sont, par ailleurs sensiblement identiques d'une classe à l'autre, si ce n'est en 2^{nde} 1 où la part des élèves ayant obtenu une note inférieure à 5/10 est près de deux fois supérieure à la moyenne. Ces données sont certes globalement positives, mais ne permettent toutefois pas de mesurer l'intensité de l'engagement, ceci d'autant plus que les élèves sont déjà familiarisés avec ces modalités d'évaluation impromptue. Leur engagement peut donc tout aussi bien provenir de prédictions anticipatrices.

Le même constat peut être fait concernant l'évaluation de la qualité des synthèses argumentées (cf. **figure n°3, ci-dessous**). En effet, même s'il n'est toujours pas question ici de mesurer la performance des élèves, la qualité de leurs écrits laisse cependant préjuger l'existence de leur engagement dans cette tâche d'apprentissage.



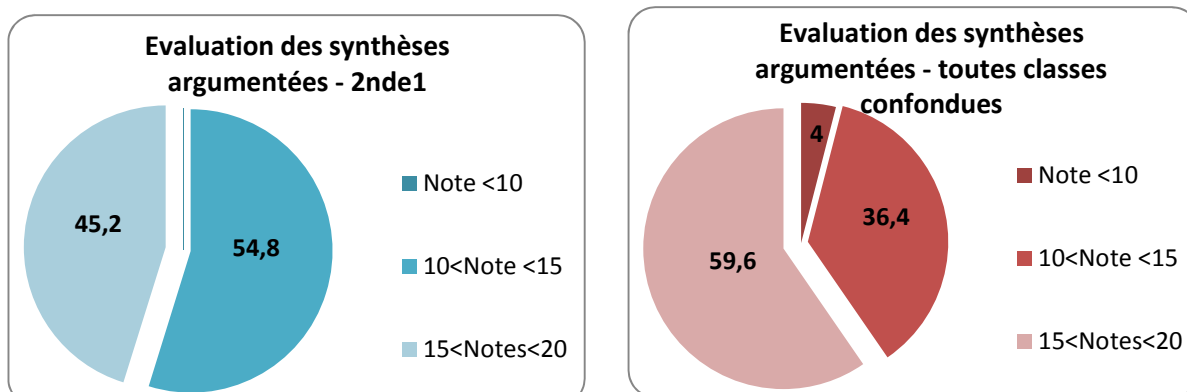


Figure n°3 : Evaluation des synthèses argumentées (notation /20 ; en % d'élèves)

Nous pouvons ainsi constater que 96% des élèves évalués obtiennent une note supérieure à 10/20, tandis que seulement 4% d'entre eux ont une note inférieure à 10/20 pour cette activité. Est-ce que cela signifie que 96% de ces élèves se sont engagés fortement lors de la phase de travail collectif? C'est fort peu probable, ceci d'autant plus que la rédaction de la synthèse argumentée s'effectuait par groupes de quatre à cinq élèves. Rien ne permet donc d'affirmer que chaque élève s'est investi consciencieusement dans cette tâche.

Le second outil d'analyse développé en renfort des quatre principaux indicateurs précédemment présentés est davantage d'ordre qualitatif. Il s'agissait là de faire circuler auprès des élèves un questionnaire bilan³¹ de la séquence étudiée. Je souhaitais tout d'abord évaluer l'intérêt de mes élèves de seconde générale pour les sciences économiques et sociales, ceci indépendamment de l'expérimentation d'une activité motivante.

Pour cela, j'ai confronté leur intérêt d'une part à l'égard de l'ensemble des disciplines enseignées au cours de cette année scolaire, d'autre part à l'égard des sciences

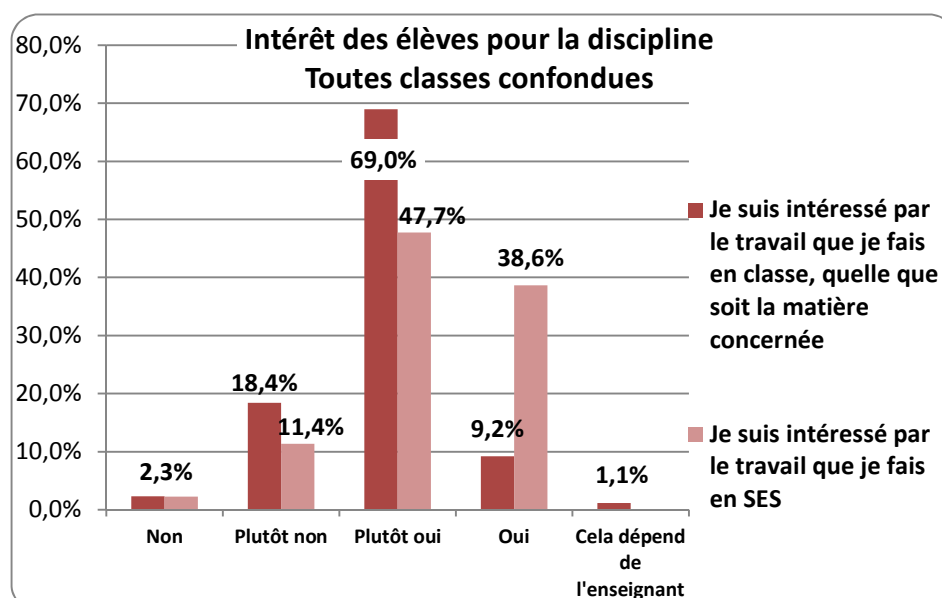
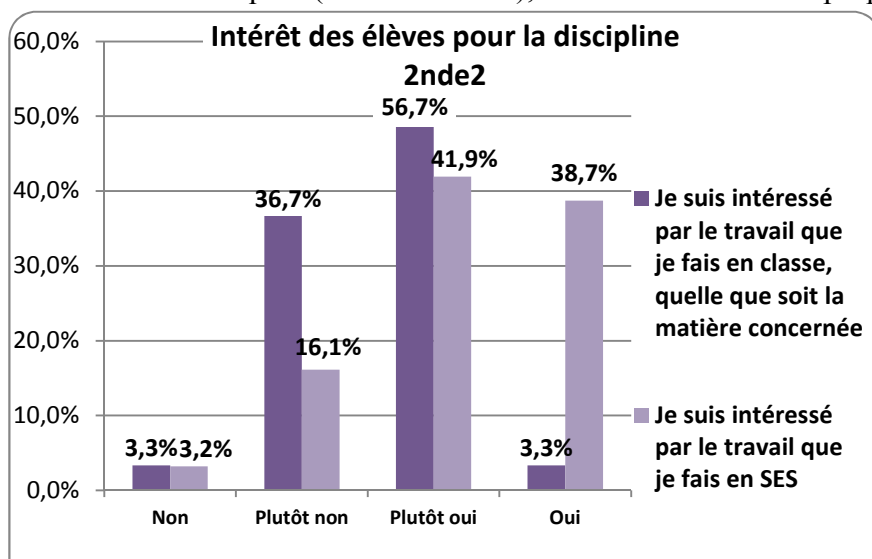


Figure n°4 : Intérêt de l'ensemble des élèves pour les disciplines enseignées

³¹ Le questionnaire était, par ailleurs anonyme pour limiter l'autocensure dont les élèves peuvent faire preuve.

économiques et sociales. Comme nous pouvons le constater sur la **figure n°4**, les élèves issus des trois classes observées présentent un intérêt certain pour les disciplines enseignées en classe de seconde générale, les sciences économiques et sociales comprises. En effet, lorsque 78.2% des élèves interrogés reconnaissent être intéressés ou plutôt intéressés par l'ensemble des disciplines, 86.4 % de ces mêmes élèves affirment l'être également dans ma discipline. L'objectif de ma démarche n'était cependant pas de démontrer un attrait supérieur pour les sciences économiques (et inversement), mais de tenter d'expliquer un éventuel désintérêt



prononcé à l'égard de cette discipline par un rejet général du métier d'élève tel que nous le définissons dans la première partie de cet écrit réflexif.

A ce titre, si ce n'est la classe de 2^{nde}2 qui se caractérise par une indifférence

Figure n°5 : Intérêt des élèves de 2^{nde}2 pour les disciplines enseignées au lycée

conséquente pour les disciplines enseignées en seconde générale (comme le montre la **figure n°5** ci-dessus), l'ensemble des élèves interrogés manifeste un intérêt appréciable pour ces dernières, ce qui ne peut être que favorable à leur engagement dans l'activité expérimentée sur trois séances.

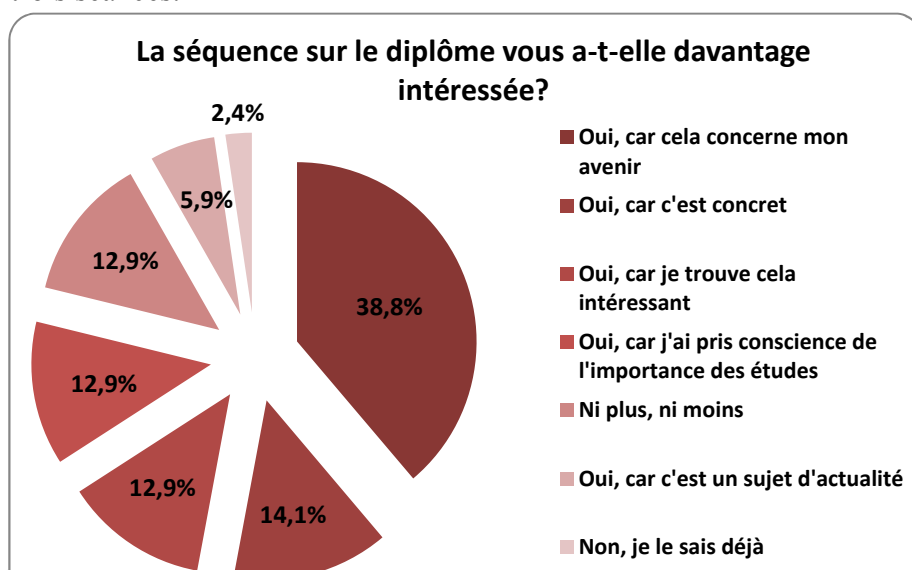


Figure n°6 : Intérêt de l'ensemble des élèves pour la séquence expérimentée

Les questions composant la seconde partie du questionnaire concernaient plus spécifiquement l'intérêt (donc indirectement la motivation) suscité par la séquence expérimentée. En

premier lieu, j'ai cherché à savoir si la séquence consacrée à la relation diplôme-emploi les

avait davantage intéressé (ou inversement). A ce titre, comme nous pouvons l'observer sur la **figure n°6** ci-dessus, près de 85% des élèves interrogés déclarent avoir éprouvé davantage d'intérêt pour cette séquence sociologique. Si les raisons de ce regain d'intérêt sont diverses, les élèves le justifient principalement par le lien direct du sujet traité avec leur avenir professionnel, ainsi que son caractère concret (c'est-à-dire non théorique). Viennent respectivement en troisième et quatrième positions la curiosité suscitée par les thématiques abordées, puis la prise de conscience de l'importance des études. De manière anecdotique enfin, 2.4% des élèves affirment ne pas être intéressés par la séquence, parce qu'ils n'ont rien découvert de nouveau.

En second lieu, j'ai cherché à déterminer les facteurs caractérisant cet éventuel regain de motivation. Il était ainsi demandé aux élèves de déterminer les sources de leur engagement : contenu du cours, méthode de travail, etc. Nous constatons en ce sens (cf. **figure n°7** ci-dessous) que l'intérêt suscité par le thème arrive en tête des facteurs de motivation cités par les élèves interrogés, avec 29.4% des réponses collectées. Le temps de travail collectif (soit la mise en commun des analyses documentaires, puis la rédaction commune d'une synthèse

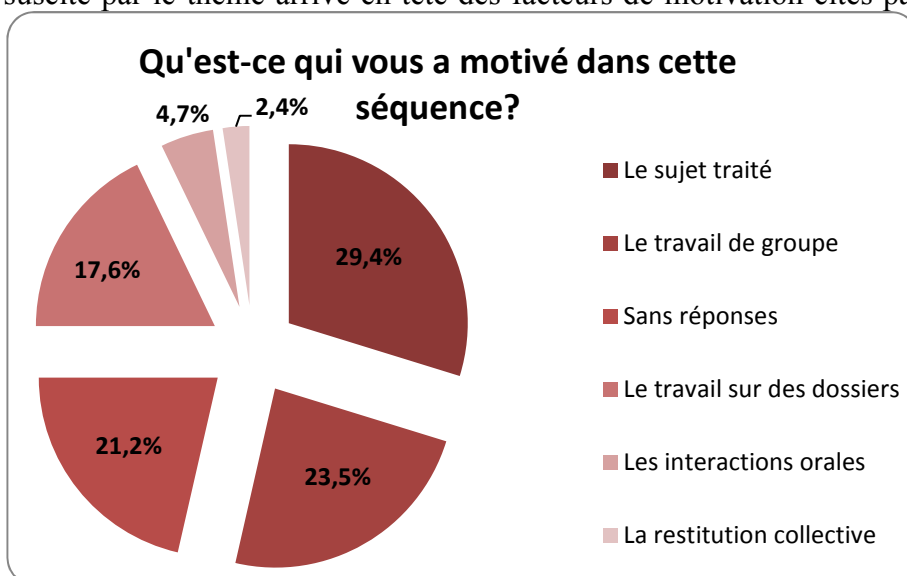


Figure n°7 : Les facteurs de motivation identifiés par les élèves de 2nde

argumentée) semble également avoir été apprécié, puisque 23.5% des élèves interrogés le citent pour justifier leur motivation. Outre la proportion conséquente de questionnaires sans réponses (ce que je ne peux point blâmer, tant il est difficile d'appréhender la notion de motivation), 17.6% des élèves interrogés indiquent enfin avoir davantage apprécié le travail individuel sur des dossiers, tandis que 4.7% d'entre eux soulignent l'importance des interactions orales³². Contre toute attente, ce n'est pas tant la méthode de travail qui rencontre la majorité des suffrages, mais avant tout l'attrait pour un sujet concret qui concerne directement les lycéens, ce qui prête à réflexion. Bien plus encore, le travail de groupe a

³² Pour citer un ou une de mes élèves, « cela change du cours où l'enseignant parle et l'élève écrit ».

parfois été décrié par certains élèves qui regrettaient, à ce titre, l'absence d'implication de leurs camarades.

Les multiples outils d'analyse croisés témoignent donc d'un engagement appréciable des élèves dans l'ensemble des tâches d'apprentissage composant l'activité expérimentée.

L'engagement étant un indicateur de la motivation scolaire, nous serions tentés d'en déduire que je suis parvenue à élaborer une activité motivante destinée à convaincre les élèves de l'utilité de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Le bilan demeure toutefois plus contrasté.

SECTION 4 - DISCUSSION

4.1. Re-contextualisation de l'expérimentation

Pour qu'un élève s'engage dans une tâche d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il fasse preuve à la fois d'attention et d'efficacité, il faut qu'il soit motivé. La réflexion développée dans le cadre de cet écrit concernait justement ma faculté à motiver des élèves de seconde générale et technologique n'ayant pas choisi librement leur enseignement d'exploration. La psychologie clinique a, à ce titre, progressivement redéfini le concept de motivation et émis l'hypothèse selon laquelle un individu serait motivé à s'engager dans une conduite par le sens qu'il lui attribuerait (MARSOLLIER, 2004). Appliquée au milieu scolaire, cette hypothèse sous-entendrait qu'un élève doit pouvoir donner du sens à une tâche d'apprentissage pour choisir de s'y impliquer. J'ai en conséquence décidé d'élaborer une séquence complète articulée autour d'une activité motivante (au sens que lui donne Rolland VIAU), ceci afin d'observer l'engagement des élèves placés sous ma responsabilité.

Plus précisément, comme le soulignait Christophe MARSOLLIER³³, il existe une certaine dimension théâtrale dans la pratique pédagogique de l'enseignant. La salle de classe peut ainsi être comparée à une estrade sur laquelle nous nous produirions, avec pour objectif de maintenir l'attention d'un public qui ne demande qu'à s'y soustraire. Cette attention dépendrait donc en partie de notre jeu d'acteur, c'est-à-dire d'une part de notre charisme, d'autre part de nos compétences théâtrales (gestuelle, gestion de l'espace, utilisation de la voix).

Cette dimension théâtrale peut cependant être déstabilisante, qui plus est lorsque le jeu d'acteur n'est pas ou partiellement maîtrisé. Pour un enseignant débutant, il est alors tentant de se retrancher derrière la démarche pédagogique du cours magistral, qui à terme peut contribuer à renforcer l'apathie de l'apprenant. Moi-même confrontée à la passivité de mon public, j'ai tenté de prendre davantage de distances avec cette pratique enseignante, au profit d'une participation plus active des élèves à leurs apprentissages. L'expérimentation menée reposait donc essentiellement sur une redéfinition du rôle de chacun dans le processus d'apprentissage, en ne partant non plus de mes propres compétences pour structurer le cours, mais de celles des élèves. Je souhaitais ainsi, par cette délégation d'une fraction de mon pouvoir pédagogique, susciter leur désir d'apprendre sans recourir uniquement à des moyens de pression externes (punition, récompense, pression sociale, etc.).

³³ MARSOLLIER C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

4.2. Un bilan contrasté

A première vue, lorsque l'on prend connaissance des résultats de l'expérimentation menée, la mise en place d'une activité motivante semble avoir porté ses fruits :

- Les stratégies d'évitement destinées à perturber le déroulement du cours (déplacements inutiles ou non autorisés dans la salle, absence d'écoute des consignes, prise de parole intempestive, etc.) sont en apparence absentes.
- Les analyses documentaires individuelles ont été effectuées sérieusement par une majorité d'élèves, ce qui témoigne de leur engagement dans cette première tâche d'apprentissage.
- Les questionnaires diffusés en fin de séquence témoignent d'un intérêt certain non seulement pour le sujet traité, mais aussi pour la méthode de mise en activité appliquée.

4.2.1. Une délégation de pouvoir pédagogique bienvenue, mais limitée dans les faits

Cependant, ce qui semble simple sur le papier ne l'est pas nécessairement dans les faits. En premier lieu, si j'avais bien pour projet d'abandonner certaines de mes prérogatives au profit de la spontanéité, j'ai rapidement pris conscience de la difficulté de la tâche. En effet, maintenir son contrôle sur le déroulement pédagogique du cours, y compris sur la direction que va prendre la réflexion des élèves encadrés, a quelque chose de rassurant. Ceci transparaît bien dans le cheminement suivi pour élaborer l'expérimentation :

- Dans un premier temps, je pensais indiquer aux élèves des « sous-problématiques »³⁴ à traiter. Je ne leur cédaï donc qu'une mince marge de manœuvre pour interpréter les dossiers documentaires, parce que je me refusais à perdre le contrôle du contenu de mon cours (alors même que mon expérimentation portait principalement sur ce point).
- Dans un second temps, les conseils avisés donnés lors du suivi du mémoire m'ont amenée à abandonner cette idée de sous-problématiques. Cependant, j'ai inconsciemment persisté dans cette voie en intégrant aux dossiers documentaires des questions de réflexion³⁵. Fort heureusement, si quelques élèves ont été déstabilisés par leur présence, une majorité d'entre eux ne s'est pas attardée dessus.

³⁴ Outre la problématique générale, je leur indiquais ainsi qu'ils devaient traiter obligatoirement la question des grandes caractéristiques de l'emploi ou encore de l'efficacité du diplôme pour les protéger du chômage et de la précarité.

³⁵ Les élèves n'avaient pas pour consignes d'y répondre ; les questions étaient seulement formulées pour leur indiquer indirectement la direction à prendre au niveau de leur réflexion.

Les élèves observés ayant apprécié ce droit au choix qui leur était offert (aussi mince soit-il³⁶), j'ai dorénavant la conviction que l'octroi d'espaces de liberté pédagogique peut être favorable à l'engagement de l'élève. Pour autant, cette méthode de travail peut également être vécue comme porteuse de risques par un jeune enseignant peu confiant quant à ses compétences professionnelles. La crainte de ne pas être en mesure de maîtriser la situation nous amène à nous retrancher derrière le contrôle complet du processus d'apprentissage des élèves. En ce sens, la prise de conscience des impacts d'une telle démarche sur la motivation des apprenants est la première étape de mon cheminement vers un enseignement serein.

4.2.2. Une restitution collective démotivante

La réflexion menée sur les conditions d'acquisition des savoirs au cours de la mise en activité ne doit, en outre, pas occulter l'importance de la phase de restitution collective. C'est notamment sur ce point que le bât blesse, tant l'enjeu est considérable. J'avais initialement pour objectif de mettre à profit une séance de deux heures pour inciter les élèves à mettre en commun leurs recherches. Chaque élève n'ayant traité qu'un seul des trois dossiers composant la séquence, ce temps collectif devait ainsi permettre à chacun de disposer des mêmes informations. Le résultat en fut tout autre...

La séance de restitution fut en effet rythmée par une reprise chronophage de l'étude de chaque dossier, l'enseignant complétant un tableau d'analyse documentaire (par ailleurs « vidéoprojeté ») à partir des interactions entretenues avec la classe. Les conséquences de ce choix d'organisation sont somme toute prévisibles :

- La méthode de restitution est beaucoup trop longue, les deux heures initialement programmées ne suffisant pas pour venir à bout des trois analyses documentaires. Je suis en conséquence obligée de basculer, lors des trente dernières minutes de cours, sur un cours magistral (« *Je parle ; vous notez* »). La motivation suscitée par les précédentes phases de travail retombe alors comme un soufflé.
- Les interactions orales sont pratiquement inexistantes.
- Le choix de reprise des analyses documentaires se fait au détriment de la mise en œuvre d'évaluations formatives qui auraient eu le mérite de s'assurer de la bonne compréhension des savoirs enseignés.

³⁶ J'aurais pu notamment leur laisser le choix des documents à étudier (au lieu de leur imposer l'analyse de tous les documents composant le dossier) ou encore du format de restitution des idées développées en lien avec la problématique.

L'élaboration d'un produit fini (ici une synthèse argumentée rédigée collectivement à partir de l'analyse documentaire) ne suffisait donc pas pour clôturer cette activité motivante. Plus encore, à l'issue de ces trois séances de travail, je ne pouvais affirmer formellement que chacun des élèves concernés par l'expérimentation avait acquis l'ensemble des savoirs et savoir-faire visés.

Tâche non signifiante aux yeux des élèves, monotone, peu propice aux interactions orales : autant de lacunes qui font de cette restitution collective une activité démotivante. Deux alternatives sont envisageables pour pallier les insuffisances identifiées. La reprise chronophage des analyses documentaires pourrait tout d'abord être remplacée par l'organisation de débats, en prenant soin de former les équipes de sorte que leurs membres aient travaillé sur chacun des trois dossiers. La phase de préparation des débats (c'est à dire de réflexion d'une part sur les arguments à développer, d'autre part sur les contre-arguments qui leur seront opposés) permettrait ainsi aux élèves de reprendre collectivement les éléments essentiels de la relation diplôme-emploi. Le travail de groupe ne garantissant pas l'implication de chacun dans la tâche d'apprentissage, chaque débat serait en outre suivi d'un temps de réflexion individuel consacré à la rédaction d'une synthèse des échanges. L'autoévaluation des synthèses pourrait, enfin, être l'occasion de s'assurer de la bonne compréhension des savoirs et savoir-faire acquis au cours de la séquence.

En second lieu, il pourrait être judicieux de faire travailler les élèves sur des documents identiques, ce qui faciliterait non seulement l'organisation de la séquence, mais aussi les interactions orales. Les documents seraient sélectionnés de manière à leur permettre de décliner librement une problématique unique sous la dimension de leur choix, la trace écrite prenant la forme d'un document dactylographié³⁷. Afin de responsabiliser les élèves, la trace écrite serait finalement évaluée par leurs pairs à partir d'une grille d'autoévaluation annotée. Ces deux alternatives devraient ainsi pallier les lacunes de mon activité motivante en intégrant un travail d'autoévaluation indispensable pour comprendre les attentes de l'enseignant en matière de connaissances et compétences.

4.2.3. Une activité qui « fait cependant sens »

Préoccupée par les modalités organisationnelles de la séquence étudiée, j'en aurais presque oublié un facteur incontournable de la motivation suscitée chez l'apprenant : le sens qu'il accorde au contenu de l'activité. Comme le démontrait notamment Rolland VIAU, le

³⁷ La trace écrite pourrait être réalisée lors d'une séance organisée en salle informatique à cet effet.

caractère motivant d'une activité ne dépend pas d'une unique condition, mais bien d'un ensemble de facteurs (y compris ceux sur lesquels nous n'avons pas ou peu d'influence³⁸) qui, une fois réunis, vont créer un climat propice à l'engagement des élèves. Le contenu du cours est ainsi tout aussi important que la forme prise par ce dernier (travail individuel ou de groupe, exposés, débats, etc.).

C'est justement ce que l'on a pu observer lors de l'expérimentation de mon activité motivante. Questionnés sur la source de leur motivation, les élèves ont en effet davantage cité leur intérêt pour le sujet traité, reléguant au second rang du questionnaire leur attrait pour le travail de groupe. Consacrée à l'influence du diplôme sur l'accès à l'emploi, la séquence était susceptible de leur apporter des informations essentielles sur la poursuite de leur scolarité, ce qui l'a rendue en conséquence signifiante à leurs yeux. Ils se sont notamment sentis directement concernés par un thème concret³⁹ qui répondait à certaines de leurs préoccupations actuelles. Il ne faut donc pas oublier que le désir d'apprendre peut également « naître d'une situation d'elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies »⁴⁰.

³⁸ J'évoquais à ce titre les difficultés rencontrées pour obtenir l'attention d'une classe de seconde, alors que le printemps pointait son nez par la fenêtre en un début d'après-midi ensoleillé !

³⁹ Cet adjectif a, en effet, été régulièrement cité par les élèves de seconde interrogés pour justifier leur motivation.

⁴⁰ MEIRIEU P. *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à <http://www.meirieu.com>

CONCLUSION

Je me suis lancée dans cette réflexion, convaincue du fait qu'imposer aux apprenants un enseignement d'exploration non librement choisi était en soi un obstacle à leur motivation. « Mais ça, c'était avant », et notamment avant de comprendre qu'être élève est un statut contraignant, que ce dernier dispose ou non du choix des disciplines à étudier. En ce sens, leur imposer l'enseignement d'exploration des sciences économiques et sociales ne constitue qu'une contrainte supplémentaire parmi tant d'autres, mais point un obstacle à leur engagement dans cette discipline scolaire. La question de la motivation demeure ainsi prise dans un enchevêtrement de facteurs externes sur lesquels nous n'avons pas nécessairement prise : contenu des programmes, psychologie de l'adolescent, son contexte familial ou encore le contexte socio-culturel en place. Cependant, l'implication des élèves dans leurs apprentissages se joue également sur le plan de l'attractivité des activités proposées, quels que soient les leviers actionnés (il peut être question des modalités de mise en activité, du contenu du cours, de la forme que prendra le produit fini, etc.). Ces leviers sont nombreux (peut-être même trop nombreux pour être actionnés simultanément) et nous fournissent ainsi un panel considérable d'outils destinés à susciter la motivation des apprenants.

Je repense ainsi au « petit » Auguste qui ne comprenait pas l'intérêt de s'impliquer dans un apprentissage qui ne l'intéressait pas. Et je sais maintenant que susciter sa curiosité n'est pas une cause perdue, pourvu que je parvienne à donner du sens à ce que je transmets.

BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève ?* Paris : Retz
- ARENDT H. (1989). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- BOIMARE S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- BOURQUE P.E., LOSIER G.F. et VALLERAND R.J. (1993). A motivational model of leisure participation in the elderly. *Journal of Psychology*, 127, 153-170.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- DESSUS P. (2001). La motivation en milieu scolaire. Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble.
Repéré à <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.htm>.
- DESSUS P. (2006). Erreur et apprentissage. IUFM de Grenoble, janvier 2006, Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble
Repéré à <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html>.
- DURKHEIM E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- ECALLE J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122, 5-17.
- FLORIN A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue française de pédagogie*, 81, 31-42.
- FUMAT Y. (1997). Contraintes, conflits, violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 118, 61-70.
- GENZBITTEL M. (1991). *La cause des élèves*. Paris : Le seuil.
- GAONAC'H, D., & GOLDER, C. (Eds). (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- GROLNICK Wendy S. et RYAN Richard M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- GUEGAN Y. (2008). *Les ruses éducatives : 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Paris : ESF Editeur.
- JOULE R.-V. et BEAUVOIS J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.

KANT E. (1803). *Traité de pédagogie*, Paris : F. Alcan.

LE WEB PEDAGOGIQUE. (2009). La motivation des élèves.
Repéré à <http://lewebpedagogique.com/compgreg/2009/01/18/la-motivation-des-eleves/>.

LA BORDERIE R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette Education.

LOSIER G.F. et VALLERAND R.J. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.

MARSOLLIER C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

MAULINI O. (2007) *Rentrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

MEIRIEU P. Petit dictionnaire de pédagogie.
Repéré à <http://www.meirieu.com>

VIAU R. (2003). *La motivation en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (2014). Dédramatiser l'erreur plutôt qu'éviter d'affronter la difficulté. Réponse à la tribune d'André Antibé.
Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Dedramatiser-l-erreur-plutot-qu-eviter-d-affronter-la-difficulte>.

ANNEXE 1 : Dossier documentaire n°1

Séquence 5

Le diplôme : un passeport pour l'emploi ?

Problématique générale

Existe-t-il une relation entre l'obtention d'un diplôme et l'accès à l'emploi ?

Déroulement

Un dossier documentaire de 2 pages vous est fourni.

- 1ère phase : analyse des documents

Vous devez impérativement analyser chaque document afin d'en extraire une ou plusieurs idées générales. Pour cela, reproduisez le tableau ci-dessous, puis complétez-le avec vos analyses.

| Document | Nature, date, source | Vocabulaire à définir | Idée(s) principale(s) | Exemples (=illustrations) | Calculs effectués |
|----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| ... | | | | | |

Cette première phase de travail est individuelle.

- 2nde phase : interprétation des documents

A partir de l'analyse documentaire, il vous est demandé de développer une ou deux grandes idées en lien avec la problématique générale du cours, puis un ou deux exemples permettant de les illustrer.

Vous devez ensuite rédiger une synthèse argumentée d'1/2 page pour présenter le résultat de vos recherches. Pour cela, vous ferez appel à la méthode AEI : J'affirme (une idée principale), j'explique (cette idée), je l'illustre (par un exemple) => un paragraphe par idée.

Cette 2nde phase de travail est collective : vous serez intégré à un groupe de 4 ou 5 élèves.

Production finale

A l'issue des deux séances de travail (du 9 et 16 mars), il vous sera demandé de rédiger un dossier par groupe. Ce dossier comprendra nécessairement les informations suivantes :

- le tableau d'analyse détaillée du dossier documentaire (cf. modèle ci-dessus);
- votre synthèse argumentée d'1/2 page reprenant les éléments de réponse à la problématique traitée.

Une note collective sur 20 (coef.2) vous sera attribuée en fonction de la qualité de vos travaux.

La 3ème séance de travail sera consacrée à la restitution orale des travaux de la classe. A ce titre, chaque groupe devra présenter brièvement à l'oral le résultat de ses recherches (pas plus de 5mn de présentation orale ; veillez à répartir équitablement la parole entre les membres de votre groupe).

Dossier documentaire

(Des questions sont insérées sous chaque document pour vous aider dans votre analyse)

Doc.2 Travail et emploi, de quoi parle-t-on ?

L'activité économique consiste à produire des richesses pour satisfaire les besoins humains. Pour cela, elle mobilise du travail sous différentes formes.

L'emploi désigne la fraction de ce travail qui reçoit une rémunération et qui, par là, s'inscrit, dans toutes les sociétés, dans un cadre social et juridique. En France, on dénombre 15,5 millions d'emplois salariés dans les secteurs marchands et près de 7 millions dans les secteurs non marchands, la fonction publique, l'éducation, la santé, l'action sociale. On dénombre également 2 millions de non-salariés, chefs d'entreprise, artisans, commerçants et travailleurs indépendants.

D'autres formes de travail existent – renvoyant par exemple aux activités domestiques, aux activités d'auto-production [consommation finale de biens ou de services par son producteur], aux activités bénévoles.

Jérôme Gautié, Yannick L'Horthy, « Emploi et chômage », in *Les Grandes Questions économiques et sociales*, La Découverte, 2009.

POINT NOTION Travail et emploi

- Un **travail** est une activité humaine rémunérée ou non.
- Un **emploi** est l'exercice d'une activité professionnelle rémunérée.
- Un travail déclaré et rémunéré est donc un emploi.

4. Définir. À quelle forme d'activité l'emploi correspond-il ?

5. Expliquer. Quelles sont les deux grandes catégories d'emplois présentées dans ce document ?

6. Expliquer. Quel est le point commun entre les activités domestiques, les activités d'autoproduction, et les activités bénévoles ? Ces activités constituent-elles des emplois ? Pourquoi ?

Document 1 : « Travail et emploi, de quoi parle-t-on ? », Nathan, 2010

Doc 2 Formation initiale et chômage

Taux de chômage selon le diplôme et la durée écoulée depuis la fin de la formation initiale

| En 2011 (en %) | Sortis depuis 1 à 4 ans de formation initiale | Sortis depuis 11 ans et plus de formation initiale |
|---|---|--|
| Ensemble | 19,1 | 7,2 |
| Enseignement supérieur dont : | 9,4 | 4,1 |
| • Enseignement supérieur long ¹ | 9,3 | 4,2 |
| • Enseignement supérieur court ² | 9,7 | 4,0 |
| Bac, CAP-BEP et équivalents dont : | 22,1 | 6,5 |
| • Baccalauréat | 18,4 | 5,7 |
| • CAP-BEP | 27,5 | 6,9 |
| Brevet, CEP et sans diplôme | 45,7 | 11,9 |

■ Insee, Enquête emploi, juin 2012.

1. Notamment licence, master, doctorat, écoles de commerce et d'ingénieur.

2. Notamment DUT, BTS, Deug, diplômes paramédicaux et sociaux.

Questions

- Faites une phrase indiquant la signification des deux données entourées.**
- Immédiatement après la sortie des études, dans quelle catégorie de diplômés le taux de chômage est-il le plus faible ? le plus élevé ?**
- Comparez le taux de chômage des actifs selon la durée écoulée depuis la sortie des études. Qu'en déduisez-vous ?**

DÉFINITIONS

L'emploi : la position occupée par une personne qui travaille, qui a une activité professionnelle rémunérée ; cette activité peut-être salariée mais pas obligatoirement.

Le chômage : la situation de personnes qui n'ont pas d'emploi et en recherchent un.

Le taux de chômage mesure la part de la population active qui est au chômage.

On le calcule ainsi :

$$\frac{\text{Nombre de chômeurs}}{\text{Population active}} \times 100$$

Document 2 : « Formation initiale et chômage », Hâtier, 2014

Questions : 1 à 4ans après la sortie des études, dans quelle catégorie de diplômés le taux de chômage est-il le plus faible ? Le plus élevé ? Qu'en concluez-vous ?

Doc 4 Une fracture entre jeunes diplômés et jeunes non diplômés

« Quand on compare l'évolution du taux de chômage des jeunes par niveau de diplôme, deux groupes se dessinent : celui des jeunes non diplômés, c'est-à-dire qui ont au mieux le brevet des collèges, et tous les autres. [...] »

D'une part, en France plus qu'ailleurs, le diplôme est une condition nécessaire – mais pas forcément suffisante – d'entrée et de stabilisation dans la vie professionnelle. Tout le système est organisé autour de la validation des compétences par le diplôme. C'est donc un facteur discriminant pour les jeunes qui ne sont pas diplômés. Et malheureusement, le taux de non-diplômés reste très élevé dans notre pays, avec près d'un jeune sur cinq qui sort du système éducatif initial sans diplôme. D'autre part, il y a trente ou quarante ans, ces non-diplômés parvenaient malgré tout à s'insérer dans la vie active plus facilement qu'aujourd'hui. [...] La proportion d'emplois ouvriers a fortement décliné depuis une vingtaine d'années, et notamment les emplois d'ouvriers non ou peu qualifiés. Certes, les emplois de services peu qualifiés se sont développés. Mais ils requièrent tout de même un certain nombre de compétences de base. C'est le cas des emplois d'aide à la personne : quand on s'occupe d'une personne âgée, il faut pouvoir lire des prescriptions sur une ordonnance et les interpréter convenablement ; il faut avoir un certain nombre de compétences relationnelles, etc. »

■ Entretien avec Olivier Galland, directeur de recherche au CNRS. Propos recueillis par Laurent Jeanneau, © Alternatives économiques, n° 60, février 2013, www.alternatives-economiques.fr.

Questions

1. À l'aide des documents précédents, expliquez la phrase soulignée.
2. Pourquoi, selon le sociologue interviewé dans l'article, est-il plus difficile pour les non-diplômés de trouver un emploi aujourd'hui ?



DÉFINITION

La qualification : un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'expériences professionnelles. On distingue :

- la qualification individuelle qui désigne les connaissances et aptitudes qu'un individu acquiert dans le cadre de ses études, de la formation en entreprise ou de son expérience professionnelle.
- la qualification de l'emploi qui désigne les connaissances, aptitudes et expériences que requiert l'exercice d'un emploi déterminé.

Il est important de distinguer ces deux dimensions car elles peuvent ne pas correspondre : il arrive qu'un individu très qualifié occupe un emploi peu qualifié.

EXERCICE

Qualification individuelle et qualification de l'emploi

Dans l'annonce du doc. 1, quels sont les éléments qui relèvent :

1. de la qualification individuelle ?
2. de la qualification de l'emploi ?

→ Conclure

- Décrivez la situation dessinée par Plantu.
- Êtes-vous d'accord avec le message de ce dessin ?
- Argumentez.

Document 3 : « Une fracture entre jeunes diplômés et jeunes non diplômés », Hâtier, 2014

Questions : Que constate-t-on suite à l'étude de l'évolution du taux de chômage des jeunes par niveau de diplôme ? Pourquoi, selon le sociologue interviewé, est-il plus difficile de trouver un emploi pour certains d'entre eux ?

DOC 3. La crise accentue les difficultés des non-diplômés

La crise a rendu plus difficiles les premiers pas dans la vie active de l'ensemble des sortants de la génération 2007. Mais, à l'instar d'autres phénomènes conjoncturels, celle-ci va handicaper davantage les jeunes les moins bien armés pour affronter le marché du travail, au premier rang desquels les sortants sans qualification. Les jeunes non diplômés, dont le nombre stagne aux environs de 160 000, subissent une exclusion de plus en plus systématique du marché du travail : ils ne sont que 48 % en emploi en 2010 contre 59 % en 2001, et leur taux de chômage atteint 41 %, alors qu'il était de 30 % en 2001.

Également en grandes difficultés sur le marché du travail, les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur, en particulier ceux issus de filières générales, sont de plus en plus nombreux à chercher à y remédier par la reprise d'études ou la formation.

Pour les jeunes dépourvus de tout diplôme, c'est aussi la stabilisation en emploi qui va s'avérer plus difficile : après trois années sur le marché du travail, ils ne sont que 39 % à bénéficier d'un contrat de travail stable. Cette insécurité professionnelle, avec des rémunérations qui peinent à dépasser le SMIC, peut contribuer à limiter les capacités

d'autonomisation de ces jeunes : 83 % des jeunes hommes et 60 % des jeunes femmes sans diplôme vivent chez leurs parents trois ans après avoir quitté l'école.

Céreq, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération*, 2012.

QUESTIONS

1. Illustrer. Donnez un exemple de contrat de travail stable.
2. Déduire. Quelles sont les différentes conséquences de la crise pour les jeunes non diplômés ?
3. Argumenter. Quelles solutions pourrait-on y apporter ?

Document 4 : « La crise accentue les difficultés des non-diplômés », Bordas, 2013

Questions : Quelles sont les différentes conséquences de la crise pour les jeunes non-diplômés ? Quelles solutions pourrait-on y apporter ?

ANNEXE 2 : Dossier documentaire n°2

Séquence 5

Le diplôme : un passeport pour l'emploi ?

Problématique générale

Existe-t-il une relation entre l'obtention d'un diplôme et l'accès à l'emploi ?

Déroulement

Un dossier documentaire de 3 pages vous est fourni.

- 1ère phase : analyse des documents

Vous devez impérativement analyser chaque document afin d'en extraire une ou plusieurs idées générales. Pour cela, reproduisez le tableau ci-dessous, puis complétez-le avec vos analyses.

| Document | Nature, date, source | Vocabulaire à définir | Idée(s) principale(s) | Exemples (=illustrations) | Calculs effectués |
|----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| ... | | | | | |

Cette première phase de travail est individuelle.

- 2nde phase : interprétation des documents

A partir de l'analyse documentaire, il vous est demandé de développer une ou deux grandes idées en lien avec la problématique générale du cours, puis un ou deux exemples permettant de les illustrer.

Vous devez ensuite rédiger une synthèse argumentée d'1/2 page pour présenter le résultat de vos recherches. Pour cela, vous ferez appel à la méthode AEI : J'affirme (une idée principale), j'explique (cette idée), je l'illustre (par un exemple) => un paragraphe par idée.

Cette 2nde phase de travail est collective : vous serez intégré à un groupe de 4 ou 5 élèves.

Production finale

A l'issue des deux séances de travail (du 9 et 16 mars), il vous sera demandé de rédiger un dossier par groupe. Ce dossier comprendra nécessairement les informations suivantes :

- le tableau d'analyse détaillée du dossier documentaire (cf. modèle ci-dessus);
- votre synthèse argumentée d'1/2 page reprenant les éléments de réponse à la problématique traitée.

Une note collective sur 20 (coef.2) vous sera attribuée en fonction de la qualité de vos travaux.

La 3ème séance de travail sera consacrée à la restitution orale des travaux de la classe. A ce titre, chaque groupe devra présenter brièvement à l'oral le résultat de ses recherches (pas plus de 5mn de présentation orale ; veillez à répartir équitablement la parole entre les membres de votre groupe).

Dossier documentaire

(Des questions sont insérées sous chaque document pour vous aider dans votre analyse)

1. La théorie de capital humain (remise en cause de l'homogénéité du facteur travail)

Document 8

Pour Gary Becker, la formation accroît la productivité de la personne : par conséquent, plus on se forme, plus le revenu que l'on en tirera ultérieurement sera élevé. Mais les élèves sont inégalement doués. Pour certains, la formation nécessitera beaucoup de temps, ce qui en limite l'intérêt : les gains ultérieurs cumulés ne compensent pas la dépense de formation (en incluant dans cette dernière la renonciation à un revenu d'activité durant la période de formation). Ceux-ci ne poursuivront donc pas leurs études. Au contraire, les plus doués apprennent vite, ils n'échouent pas et poursuivent donc plus loin leurs études. Les premiers investissent peu en éducation, puisque la rentabilité qu'ils peuvent en tirer est insuffisante. Les seconds investissent beaucoup, puisque c'est rentable. Poursuivre ou non ses études est donc strictement une question de rationalité individuelle : chacun investit jusqu'au point où l'investissement cesse d'être rentable.

Denis Clerc, mars 1993, *la théorie du capital humain*. Alternatives Economiques n° 105,

www.alternatives-economiques.fr

Activité 9 Questions



- 1 Qu'est-ce que le capital humain ?
- 2 Pourquoi certains individus ont intérêt à poursuivre leurs études et d'autres pas ?

Document 1 : « La théorie du capital humain », Alternatives économiques

Doc 2 L'investissement en capital humain

« Le système éducatif permet d'acquérir des connaissances utiles dans la vie professionnelle, développe les capacités d'abstraction et de synthèse, favorise l'épanouissement intellectuel et "produit" finalement des personnes parées pour accomplir les tâches de plus en plus complexes que requiert une économie moderne confrontée à la concurrence internationale. [...]

Jeanne gagne plus que Paul parce qu'elle a fait des études plus longues. Cette relation de cause à effet, entre le temps passé à s'éduquer et la rémunération, se trouve au cœur de la théorie du capital humain développé et popularisée par Gary Becker. [...] Les études, et la formation en général, sont assimilables à des investissements qui, en s'accumulant, forment un stock de compétences professionnelles, le mal nommé "capital humain". [...] À l'heure actuelle, on estime qu'en moyenne une année d'études supplémentaires accroît les revenus dans une proportion variant de 5 à 15 %. [...] L'éducation est donc un investissement qui rapporte. »

■ Pierre Cahuc, André Zylberberg, *Le Chômage fatalité ou nécessité?*, © Flammarion, 2004.

Questions

1. Pourquoi la formation augmente-t-elle la productivité des travailleurs ?
2. Pourquoi peut-on considérer l'éducation comme un investissement ?



DÉFINITION

Le capital humain : la notion désigne les capacités intellectuelles et professionnelles d'un individu, capacités propres à lui assurer un revenu monétaire. Cette notion a notamment été développée par Gary Becker, économiste américain, né en 1930 et lauréat du prix Nobel d'économie en 1992. L'emploi du terme « capital » sous-entend qu'il peut y avoir investissement en capital humain : en formant les travailleurs et en s'assurant qu'ils sont en bonne santé, on leur permet d'être plus productifs, ce qui bénéficie à l'ensemble de l'économie.

Document 2 : « L'investissement en capital humain », Hatier, 2014

Questions : Recherchez la définition de capital humain, Quelle est la théorie à l'origine de ce concept ? Que sous-entend-elle ? Pourquoi considère-t-on que l'éducation est un investissement payant (ou rentable) ?

Doc 1 Niveaux d'études et niveaux de salaires

Salaire mensuel net médian des jeunes sortis d'études en 2007 (en euros)

| | À L'EMBAUCHE
D'UN PREMIER EMPLOI | TROIS ANS APRÈS LA SORTIE DU
SYSTÈME SCOLAIRE (EN 2010) |
|--------------------------------|-------------------------------------|--|
| Sans diplôme | 1 000 | 1 140 |
| CAP - BEP | 1 065 | 1 200 |
| Baccalauréat | 1 000 | 1 200 |
| Bac + 2 | 1 190 | 1 460 |
| Licence | 1 150 | 1 480 |
| Bac + 4 | 1 200 | 1 730 |
| Écoles de commerce,
Bac + 5 | 1 775 | 2 000 |
| Doctorat | 1 740 | 2 220 |
| Ensemble | 1 100 | 1 380 |

■ Céreq-Enquête 2010 auprès de la génération 2007.

Questions

1. Qu'est-ce qu'un salaire médian ?
2. Comparez le salaire médian des jeunes sans diplôme et des jeunes titulaires d'un doctorat à l'embauche d'un premier emploi. Faites la même comparaison trois ans après la sortie du système scolaire. Que constatez-vous ?

Document 3 : «Niveaux d'études et niveaux de salaires», Hatier, 2014

Recherchez la définition de salaire médian. Comparez les conditions salariales de jeunes sans diplôme, à Bac+4 et à Bac+5 lors de leur premier emploi. Que constatez-vous ? Que se passe-t-il trois ans plus tard ?

Calculs mathématiques nécessaires pour répondre à ces questions.

Doc 3 Les principaux contrats lors de la première embauche (en %)

| | NON-SALARIÉS | EMPLOI
À DURÉE
INDÉTERMINÉE | EMPLOI
À DURÉE
DÉTERMINÉE |
|--------------------|--------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Non diplômés | 6 | 20 | 74 |
| CAP-BEP | 4 | 29 | 67 |
| Baccalauréat | 3 | 24 | 73 |
| Bac + 2 | 4 | 30 | 66 |
| Licence | 2 | 37 | 61 |
| Bac + 4 – Master 1 | 4 | 41 | 55 |
| Bac + 5 – Master 2 | 3 | 51 | 46 |
| Doctorat | 9 | 33 | 58 |
| ENSEMBLE | 4 % | 31 % | 65 % |

Champ : jeunes ayant terminé leurs études en 2007, ayant occupé au moins un emploi au cours de leurs trois premières années de vie active (678 000 individus).

■ « Quand l'école est finie, premiers pas dans la vie active d'une génération », Céreq, 2012.

LE SAVIEZ-VOUS ?

Un salarié est une personne qui signe un contrat de travail avec un employeur et touche une rémunération appelée salaire.

Un non-salarié, ou indépendant, est propriétaire de son entreprise, son revenu ne dépend pas de son contrat de travail mais de son activité économique.

Il existe deux grands types de contrats de travail :

- **les contrats à durée indéterminée**, ou CDI, qui sont sans durée prédéfinie, et ne peuvent se rompre que par licenciement ou démission du salarié.

- **les contrats à durée déterminée** (CDD) ou contrats d'intérim, dont la durée est définie dans le contrat.

Document 4 : «Les principaux contrats lors de la 1ère embauche», Hâtier, 2014

Recherchez la définition de CDI / CDD. Dans l'ensemble, quel type de contrat les jeunes trouvent-ils en premier ? Quel lien peut-on établir entre la stabilité de l'emploi et le niveau de diplôme ?

4 L'inflation scolaire

La première cause du chômage des jeunes tient naturellement à un contexte économique sans rapport avec l'éducation nationale. Mais celle-ci fournit de plus en plus de jeunes diplômés et cette inflation participe de leurs difficultés d'insertion sur le marché du travail.

Un autre facteur important du chômage des jeunes est le décalage qui existe entre les jeunes primo-sortants et le marché du travail.

Les filières technologiques et/ou professionnelles, le travail manuel sont dévalorisés de fait : c'est la menace pour tous ceux qui ne travaillent pas assez. Or, un jeune sur deux s'insérera dans un poste d'ouvrier ou d'employés, qui lui a été présenté comme réservé aux mauvais élèves. En renvoyant une image négative de ces emplois, école et parents contribuent au malaise de ces jeunes qui cherchent tous à perdurer dans le système scolaire pour éviter ces voies méprisées.

Quant à ceux qui travaillent bien, ils sont systématiquement poussés à aller plus loin. En France, l'idée selon laquelle le diplôme est source de promotion sociale persiste alors que c'est de moins en moins une réalité. Au contraire, le flux de diplômés accroît la concurrence et rend plus aléatoire la promotion sociale. Face à un choix pléthorique, les entreprises n'hésitent plus à recruter des jeunes « sur-diplômés » sur des emplois de qualité inférieure.

M. Duru-Bellat, « Stoppez l'inflation », *Débat formation*, n° 1, octobre 2009.

Que faut-il retenir ?

L'insertion professionnelle dépend du diplôme. En règle générale, un diplôme élevé permet d'avoir un emploi bien rémunéré. Cependant, à durée d'études équivalente, certains diplômes sont moins recherchés que d'autres par les employeurs. Ainsi, le bac général protège moins du chômage qu'un bac technologique ou professionnel de type industriel.

En période de diminution ou même de ralentissement de l'activité économique, les diplômés sont moins assurés d'avoir un métier bien rémunéré. Il leur est alors souvent proposé des emplois précaires ne correspondant pas toujours à leur qualification.

Certains sociologues reprochent à la course aux diplômes d'entraîner une dévalorisation de ces diplômes et de détourner les jeunes de formations qui ne débouchent pas sur des diplômes « élevés » mais qui correspondent à une demande de la part des entreprises et assurent une bonne insertion professionnelle.

Document 5 : «L'inflation scolaire», Bréal

Recherchez la définition de qualification. Pourquoi le salaire d'embauche des jeunes diplômés n'est-il pas toujours à la hauteur de leurs attentes ?

ANNEXE 3 : Dossier documentaire n°3

Séquence 5

Le diplôme : un passeport pour l'emploi ?

Problématique générale

Existe-t-il une relation entre l'obtention d'un diplôme et l'accès à l'emploi ?

Déroulement

Un dossier documentaire de 2 pages vous est fourni.

- 1ère phase : analyse des documents

Vous devez impérativement analyser chaque document afin d'en extraire une ou plusieurs idées générales. Pour cela, reproduisez le tableau ci-dessous, puis complétez-le avec vos analyses.

| Document | Nature, date, source | Vocabulaire à définir | Idée(s) principale(s) | Exemples (=illustrations) | Calculs effectués |
|----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| ... | | | | | |

Cette première phase de travail est individuelle.

- 2nde phase : interprétation des documents

A partir de l'analyse documentaire, il vous est demandé de développer une ou deux grandes idées en lien avec la problématique générale du cours, puis un ou deux exemples permettant de les illustrer.

Vous devez ensuite rédiger une synthèse argumentée d'1/2 page pour présenter le résultat de vos recherches. Pour cela, vous ferez appel à la méthode AEI : J'affirme (une idée principale), j'explique (cette idée), je l'illustre (par un exemple) => un paragraphe par idée.

Cette 2nde phase de travail est collective : vous serez intégré à un groupe de 4 ou 5 élèves.

Production finale

A l'issue des deux séances de travail (du 9 et 16 mars), il vous sera demandé de rédiger un dossier par groupe. Ce dossier comprendra nécessairement les informations suivantes :

- le tableau d'analyse détaillée du dossier documentaire (cf. modèle ci-dessus);
- votre synthèse argumentée d'1/2 page reprenant les éléments de réponse à la problématique traitée.

Une note collective sur 20 (coef.2) vous sera attribuée en fonction de la qualité de vos travaux.

La 3ème séance de travail sera consacrée à la restitution orale des travaux de la classe. A ce titre, chaque groupe devra présenter brièvement à l'oral le résultat de ses recherches (pas plus de 5mn de présentation orale ; veillez à répartir équitablement la parole entre les membres de votre groupe).

Dossier documentaire

(Des questions sont insérées sous chaque document pour vous aider dans votre analyse)

Doc.2 Jeunes sans qualification et origine sociale

En France, sont appelés *sortants sans qualification* des jeunes quittant le système éducatif sans avoir atteint la dernière année de CAP ou de BEP, ou la classe de seconde générale ou technologique. La part des sortants sans qualification au sein d'une génération est de 6 % en 2005, soit 42 000 jeunes. [...]

Parmi les sortants sans qualification, plus de 6 sur 10 ont un parent ouvrier ou inactif. Les difficultés scolaires commencent dès le primaire pour ces enfants. Plus de la moitié ont redoublé au primaire (contre 13 % pour les diplômés du secondaire). En plus des aptitudes personnelles, l'environnement familial et la scolarité élémentaire jouent ainsi un rôle déterminant dans les sorties sans qualification.

L'évaluation des difficultés scolaires à la fin de la scolarité élémentaire confirme ce lien. Parmi l'ensemble des élèves scolarisés en CM2 à la rentrée scolaire 2007-2008, 86,3 % maîtrisent les compétences de base en français et 89,8 % celles en mathématiques. Mais tandis que près de 2 enfants sur 10 dont le père est ouvrier ne maîtrisent pas les compétences de base en français, ce n'est le cas que de seulement 2 % de ceux dont le père est cadre. L'écart est moins important mais tout aussi notable pour les compétences de base en mathématiques : 12,7 % des enfants dont le père est ouvrier ne les maîtrisent pas contre 3,8 % des enfants dont le père est cadre.

Magali Befly, Delphine Perelmuter, in *France, portrait social*, Insee, édition 2008.

3. Lire. Quel est, en 2005, le pourcentage de jeunes quittant le système éducatif sans aucune qualification ? Parmi ceux-ci, quel est le pourcentage d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs ?

4. Expliquer. Montrez en quoi les difficultés de ces jeunes sans qualification sont liées en partie à leur milieu social d'origine.

Document 1 : « Jeunes sans qualification et origine sociale », Nathan, 2010

Quel est en 2005 le % de jeunes quittant le système éducatif sans aucune qualification ? Parmi ceux-ci, quel est le pourcentage d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs ? Montrez en quoi les difficultés de ces jeunes sans qualification sont liées à leur milieu social d'origine.

Doc 2 L'inégalité des chances à l'école

« L'école n'a plus rien à voir avec ce qu'elle était dans les années 1950. Elle n'est plus réservée à une élite et toutes les catégories sociales ont bénéficié de l'élévation du niveau d'éducation, grâce à un effort national sans précédent en faveur de l'acquisition du savoir pour tous des années 1950 à la fin des années 1980. Pourtant, les chances de réussite ne sont pas les mêmes selon qu'on est issu d'une famille d'ouvriers ou de cadres supérieurs.

Les premiers seraient-ils moins "capables" que les seconds ? Moins "intelligents" ? Chaque enfant bénéficie en théorie dès l'entrée en maternelle peu ou prou des mêmes structures, des mêmes enseignements, etc. Mais l'école est loin d'être socialement neutre. Les programmes valorisent la culture des catégories socialement favorisées : la culture générale, la maîtrise d'un savoir mathématique théorique et de la langue française. À partir du collège en particulier, le système très académique défavorise ceux qui peinent à entrer dans le moule [...]. Le travail demandé hors temps scolaire est important et profite à

ceux qui disposent d'un soutien à domicile (des parents ou par le biais de cours privés). Au bout du compte, la France est l'un des pays où le milieu social influence le plus le niveau scolaire. [...]

Le niveau d'éducation s'est élevé pour tous, y compris pour les plus favorisés. Du coup, les inégalités se sont pour partie déplacées plus haut dans le cursus scolaire. »

■ Observatoire des inégalités, « Rentrée scolaire : où en est-on des inégalités à l'école ? », www.inegalites.fr, 2 septembre 2013.

Questions

- 1. Trouvez un exemple qui illustre la phrase soulignée.**
- 2. Quelles sont les explications données dans ce texte à la meilleure réussite scolaire des enfants de cadres ?**
- 3. Illustrez la dernière phrase avec le document 3.**

Document 2 : « L'inégalité des chances à l'école », Hâtier, 2014

Quelles sont les explications données à la meilleure réussite des enfants de cadres ?

Doc 3 L'origine sociale des étudiants selon les filières en 2012-2013 (en %)

| | Agriculteurs, ACCE ¹ | CPIS ² | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Retraités et inactifs | Non renseigné | Ensemble |
|---|---------------------------------|-------------------|----------------------------|----------|----------|-----------------------|---------------|----------|
| Universités (disciplines générales) | 9,0 | 30,5 | 12,3 | 12,0 | 10,3 | 13,5 | 12,3 | 100 |
| Institut universitaire de technologie (IUT) | 11,4 | 28,4 | 16,8 | 15,3 | 14,9 | 8,9 | 4,3 | 100 |
| Section de technicien supérieur (STS, prépare au BTS) | 11,6 | 13,9 | 12,7 | 15,5 | 20,0 | 12,0 | 14,4 | 100 |
| Classe préparatoire aux grandes écoles | 10,5 | 49,8 | 12,1 | 9,4 | 6,3 | 6,2 | 5,7 | 100 |
| Ensemble des étudiants | 10,1 | 30,7 | 12,0 | 11,6 | 10,6 | 11,6 | 13,5 | 100 |

■ Source : DEPP, *Repères et références statistiques*, 2013.

1. ACCE: Artisans, commerçants, chefs d'entreprise - 2. CPIS: Cadres et professions intellectuelles supérieures.

Questions

1. **Faites une phrase pour mettre en relation les deux données entourées.**
2. **Comparez la situation des enfants de cadres à celle des enfants d'ouvriers. Que constatez-vous ?**

Document 3 : « L'origine sociale des étudiants selon les filières en 2012-2013 », Hâtier, 2014
 Comparez la situation des enfants de cadres (CPIS) à celle des enfants d'ouvrier : que constatez-vous ?

Doc 4 Pratiques des familles et des élèves et devenir scolaire

« Les enquêtes statistiques les plus récentes confirment la fermeture du recrutement social des (très) grandes écoles qui tendent à devenir une chasse gardée des familles possédant le plus fort capital culturel. [...] »

Pour les élèves ayant grandi "en cité" dans les années 1980-1990, comment ne pas faire l'hypothèse que leur cursus scolaire a été influencé par les divers types de difficulté rencontrés dans les classes, soit à l'école primaire soit au collège ("bruit" récurrent dans certains cours...) [...] Sans compter l'abaissement du niveau d'exigences que des enseignants ont dû consentir pour "tenir" des classes. [...] »

Les professeurs de lycée, ayant un peu d'ancienneté, constatent que leurs bons élèves d'origine populaire, et surtout immigrée, osent de moins en moins s'aventurer loin de chez eux, dans la grande ville universitaire. Il arrive même que certains, parmi les meilleurs élèves, préfèrent continuer leurs études dans le BTS de leur lycée, continuant à résider chez leurs parents, plutôt que tenter une prépa et devoir s'éloigner de 100 ou 150 km de leur zone de résidence. »

■ Stéphane Beaud, « Le modèle français: l'ascenseur social en panne ? », *Cahiers français*, n° 330, 2006.

Questions

1. **À quelles difficultés scolaires sont confrontés les jeunes des « cités » ?**
2. **Pourquoi les bons élèves des milieux populaires hésitent-ils de plus en plus à s'éloigner de leur domicile pour poursuivre leurs études ? Quels problèmes pose l'éloignement ?**

DÉFINITION

Le capital culturel : selon le sociologue Pierre Bourdieu (1930-2002), le capital culturel désigne l'ensemble des ressources culturelles d'un individu : langage, capacités intellectuelles, savoir et savoir-faire, possession d'objets culturels (livres, CD, œuvres d'art...), diplômes, titres scolaires.

EXERCICE

Poursuite d'études : comprendre le calcul coût/avantage

Certains sociologues (dont Raymond Boudon, 1934-2013) expliquent le choix de poursuivre des études comme le résultat d'un calcul coût/avantage fait par les individus : si les avantages sont supérieurs aux coûts, la décision est prise de poursuivre ses études.

1. **Donnez des exemples de coûts et d'avantages qu'entraîne la poursuite des études.**
2. **Pourquoi le résultat de ce calcul amène-t-il plus souvent les enfants des classes populaires (que ceux des classes aisées) à décider de ne pas poursuivre d'études ?**

→ **Conclure**

Document 4 : « Pratiques des familles et des élèves et devenir scolaire », Hâtier, 2014
 A quelles difficultés sont confrontés les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés ? Quelle en est la conséquence sur la poursuite de leur cursus universitaire ?

Résumé

L'anecdote du « petit » Auguste, nombre d'enseignants la connaissent probablement. C'est l'histoire d'un élève qui refuse de s'impliquer dans son travail scolaire, parce que ça ne l'intéresse pas. C'est également l'histoire d'un enseignant déstabilisé par cet enfant ou adolescent qui refuse son « métier d'élève ». En ce sens, comment faire face à une telle situation, et plus précisément comment amener un élève à s'engager dans une tâche d'apprentissage par d'autres moyens que les pressions externes exercées sur sa personne ?

C'est à cette question que nous avons tenté de répondre au cours de ce mémoire consacré à la motivation. Ainsi, si sa lecture ne ne vous permettra pas à coup sûr de susciter la motivation de vos élèves, il aura au moins le mérite (tout du moins je l'espère), de fournir quelques pistes de réflexion sur la mise en œuvre d'une activité qui se veut motivante.

Mots-clés : SES, second cycle, 2^{nde}, métier d'élève, motivation

Abstract

Every teacher might have heard of the story of the young August. On one hand, there is a school boy who refuses to commit to school work, just because he is not interested in it. On the other hand, there is a teacher undermined by this child or teenager who refuses to complete his "pupil job".

In this sense, how such situation can be coped with? Especially, how can a student be committed to learning other than being subjected to external pressure/stress? Throughout this thesis, we have aimed at answering this question about motivation. Thus, even if after reading it you still don't manage to arouse your students' motivation, at least you might get some food for thought to implement an activity that aims at being motivating.

Keywords : Economic and social sciences, High school, Fifth form(UK)/Tenth grade(US), Pupil job, motivation

