



HAL
open science

En quoi la réalisation d'un article de journal en groupe favorise-t-elle l'engagement cognitif et la persévérance des élèves de Seconde? Une analyse des trois sources de la dynamique motivationnelle: la perception de la valeur de l'activité, du sentiment de compétence et du degré de contrôlabilité

Julie Fondriest

► **To cite this version:**

Julie Fondriest. En quoi la réalisation d'un article de journal en groupe favorise-t-elle l'engagement cognitif et la persévérance des élèves de Seconde? Une analyse des trois sources de la dynamique motivationnelle: la perception de la valeur de l'activité, du sentiment de compétence et du degré de contrôlabilité. Education. 2015. dumas-01228391

HAL Id: dumas-01228391

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228391>

Submitted on 13 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

**En quoi la réalisation d'un article de journal en groupe favorise-t-elle l'engagement cognitif et la persévérance des élèves de
Seconde ?**

Une analyse des trois sources de la dynamique motivationnelle : la perception de la valeur de l'activité, du sentiment de compétence et du degré de contrôlabilité

Présenté par Julie Fondriest

Première partie rédigée en collaboration avec Antoine Banse et Vincent Gabard

Mémoire encadré par Laurence Maurin



*Si je veux réussir
à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est
et commencer là, justement là.*

*Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
Quand il pense pouvoir aider les autres.*

*Pour aider un être,
je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.*

*Si je n'y parviens pas,
il ne sert à rien
que je sois plus capable et plus savant que lui.*

*Si je désire avant tout montrer
ce que je sais,
c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre
plutôt que l'aider.*

*Tout soutien commence avec humilité
devant celui que je veux accompagner;
et c'est pourquoi je dois comprendre
qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser
mais vouloir servir*

*Si je n'y arrive pas,
je ne puis aider l'autre.*

Kierkegaard, traduit et proposé par Britt Marie Barth (1993)



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE.....	5
1.1. LES ELEVES ET LA MOTIVATION : QUELQUES ELEMENTS THEORIQUES.....	5
1.1.1. <i>Pourquoi s'intéresser à la question de la motivation des élèves ?</i>	5
1.1.2. <i>Que peuvent nous apprendre les recherches sur la motivation ?</i>	7
1.2. L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : UN FACTEUR DE MOTIVATION ?.....	11
1.2.1. <i>Qu'est-ce que l'« apprentissage coopératif » ? Définition et filiations théoriques.</i>	12
1.2.2. <i>Quelles sont les conditions d'émergence d'un « apprentissage coopératif » ?</i>	14
1.2.3. <i>Quels sont les avantages de l'« apprentissage coopératif » ?</i>	15
1.3. DE LA THEORIE A L'EXPERIMENTATION : PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE.....	16
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION.....	20
2.1. PRESENTATION BREVE DE L'EXPERIMENTATION.....	20
2.2. LES PARTICIPANTS A L'EXPERIMENTATION.....	20
2.3. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION.....	21
2.4. JUSTIFICATIONS DES CHOIX OPERES POUR CONSTRUIRE L'EXPERIMENTATION AU REGARD DE LA PROBLEMATIQUE.....	24
2.4.1. <i>Les objectifs d'apprentissage au fondement du projet</i>	24
2.4.2. <i>Les trois sources de la dynamique motivationnelle au fondement du projet</i>	24
PARTIE 3 : RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION.....	27
3.1. RESULTATS CONCERNANT LE DEROULEMENT DES ETAPES PREALABLES A LA REDACTION DE L'ARTICLE.....	27
3.1.1. <i>La construction des conditions d'un travail de groupe efficace</i>	27
3.1.2. <i>Le dossier documentaire</i>	28
3.1.3. <i>La construction des critères de réussite d'un article</i>	29
3.2. RESULTATS CONCERNANT LES SEANCES DE REDACTION DES ARTICLES ET LES PRODUCTIONS FINALES	30
3.2.1. <i>Généralités</i>	30
3.2.2. <i>Formes et natures des feedbacks</i>	31
3.2.3. <i>La qualité des articles : panorama des notes obtenues</i>	34
3.3. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE – BILAN REMPLI PAR LES ELEVES.....	35
3.3.1. <i>Éléments sur la construction du questionnaire</i>	35
3.3.2. <i>Les résultats du questionnaire</i>	36
PARTIE 4 : RETOUR REFLEXIF SUR L'EXPERIMENTATION.....	42
4.1. REFLEXION AUTOUR DU POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT : COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL FAVORISER (OU FREINER) LA PERCEPTION DE COMPETENCE ET DE CONTROLABILITE DES ELEVES ?.....	42
4.1.1. <i>Un constat : le décalage entre les effets souhaités par l'enseignant et les perceptions des élèves</i>	42
4.1.2. <i>Autour de l'usage des critères d'évaluation construits collectivement : limites et pistes d'amélioration</i>	42
4.1.3. <i>Autour du choix des sujets : limites et pistes d'amélioration</i>	45
4.2. COMMENT ORGANISER UN TRAVAIL DE GROUPE EFFICACE ?.....	46
4.2.1. <i>Un constat : le décalage entre la perception d'efficacité d'un travail de groupe selon les élèves et selon l'enseignant</i>	46
4.2.2. <i>Limites de l'expérimentation et perspectives d'amélioration</i>	46
CONCLUSION.....	48
BIBLIOGRAPHIE.....	50
ANNEXES.....	51

Introduction

Ce mémoire professionnel souhaite analyser la réalisation d'un projet de rédaction d'articles avec des élèves de seconde dans le cadre de l'enseignement d'exploration « Sciences économiques et sociales » à la lumière des sources de la motivation. L'intérêt pour ce sujet a deux principales origines : une nécessité associée à un constat, une intuition à confirmer.

Après trois mois de stage, nous avons fait le constat des deux contraintes auxquelles se confronte l'enseignant de SES en classe de seconde. La première est liée au volume horaire hebdomadaire relativement restreint qui est consacré à cet enseignement (1h30). L'enseignant peut vite tomber dans l'écueil de construire une séquence « fleuve » interminable aux yeux des élèves et entraînant une perte de sens dans l'apprentissage. La seconde contrainte concerne le fait que les élèves suivant cet enseignement ne se destinent pas forcément à la filière ES. Le choix de filière parfois précoce dans l'année peut conduire les élèves à infléchir leur implication et à se montrer peu intéressés par le cours. De ce constat a émergé la nécessité de rompre avec le rythme parfois poussif du cours classique et de mettre en place une activité différente faisant en sorte que les élèves soient davantage acteurs de leurs apprentissages. Les recherches sur la motivation mettent en évidence trois sources. Sans entrer dans le détail, pour être « motivés », les élèves doivent percevoir le sens de l'activité, se sentir capable de la réaliser et avoir la possibilité de contrôler son déroulement. En fondant notre expérience sur ces trois sources, nous nous sommes donc demandée dans quelle mesure et comment cette nouvelle situation d'apprentissage pouvait susciter ou non la motivation de nos élèves.

Au cours du premier trimestre de cours, nous avons eu l'occasion de construire des activités nécessitant la mise en groupe des élèves et nous avons eu le sentiment, à l'issue des séances concernées, que les élèves s'étaient davantage investis dans le travail proposé. Cette intuition nous a incitée à faire reposer le projet de rédaction d'articles sur ce type de dispositif et ainsi à associer à notre réflexion une interrogation sur les liens entre motivation et travail de groupe.

Les résultats de notre étude s'organisent en quatre parties. La première a pour vocation de poser les bases théoriques du concept de motivation et du travail de groupe. Dans une seconde partie, nous nous intéressons « aux coulisses » de l'expérimentation menée (les participants, le déroulement, les choix opérés pour la construire). Enfin, après avoir présenté les principaux résultats obtenus à l'issue du projet, nous proposons une analyse réflexive et quelques pistes d'amélioration possibles.

Partie 1 : Cadre théorique

1.1. Les élèves et la motivation : quelques éléments théoriques

1.1.1. Pourquoi s'intéresser à la question de la motivation des élèves ?

S'il semble y avoir aujourd'hui consensus sur la nécessité de « motiver » les élèves, cette question ne s'est pas toujours posée en ces termes¹.

Ainsi, la question de la motivation est une problématique qui semble se poser avec plus d'acuité depuis les transformations récentes de l'institution scolaire. Un détour par l'histoire et la sociologie permet d'apporter quelques éléments de compréhension.

Dans l'école de la fin du 19^{ème} siècle, suite aux lois Ferry sur l'éducation (1881 : gratuité des écoles publiques ; 1882 : obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans), l'enseignement prend une forme assez autoritaire. Sur le plan des méthodes pédagogiques, on peut parler d'une « conception ordinaire du processus d'apprentissage »². Dans cette conception, on considère qu'un individu « apprend » à partir du moment où il reçoit des informations, c'est-à-dire, lorsqu'il accueille dans son esprit des indications qui ne s'y trouvaient pas avant. Pour désigner cette vision, on peut prendre la métaphore du transport et du remplissage. L'esprit des élèves est alors vu comme un récipient ou un lieu de stockage. Les connaissances sont vues elles comme des objets qui au cours de l'apprentissage, passeraient de l'extérieur à l'intérieur de l'esprit. Le rôle du professeur serait alors de « remplir » ces récipients « vides », c'est-à-dire apporter les objets que sont les connaissances et les déposer dans l'esprit des élèves. Dès lors, si apprendre c'est recevoir, l'élève doit écouter et regarder et le maître doit parler ou montrer. Sur le plan pédagogique, on se situe dans une pédagogie magistrale, c'est-à-dire qu'on part de l'enseignant pour aller vers l'élève. C'est l'enseignant qui a le savoir et l'élève est vu comme un récepteur passif.

Cette vision va soulever assez rapidement un certain nombre de questions puisque dès la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle, la réflexion sur l'éducation nouvelle prend une certaine ampleur. Celle-ci se déroule de manière concomitante dans plusieurs pays européens

¹ Sur ce point, on pourra se référer aux très nombreux ouvrages et revues traitant de ce sujet. On peut citer notamment les ouvrages de chercheurs en sciences de l'éducation (par exemple Viau R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*) les articles et dossiers spéciaux dans les revues spécialisées (par exemple Cahiers pédagogiques n°429-430 de janvier 2005 « Cette fameuse motivation... »), ou encore des ouvrages de professeurs (Prot B., *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, 2010 ou encore *Profession : motivatrice*, 1997) ou destinés aux profanes (Dossier « Comment motiver son enfant », *Psychologies magazine*, septembre 2010).

² Carette V., Rey B. (2010), *Savoir enseigner dans le secondaire*, Bruxelles : De Boeck.

avec des figures comme Maria Montessori en Italie, Eugène Decroly en Belgique, Edouard Claparède en Suisse, Célestin Freinet en France ou encore Alexander Neill³ au Royaume-Uni. Ces individus interrogent les pratiques pédagogiques en vigueur à leur époque. Notamment, la « conception ordinaire du processus d'apprentissage », où il n'est pas question de motivation. Dans cette vision, l'élève est présent en cours, il est là pour obéir, écouter et restituer. L'imitation et la mémorisation sont survalorisées dans ce modèle. Dès lors, nul besoin d'avoir à motiver les élèves.

Si cette pratique de l'enseignement a largement évolué, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont aussi beaucoup changé. Il ne s'agit pas de dire ici que les élèves étaient avant « bien plus motivés » et plus brillants qu'ils ne le sont aujourd'hui. Il s'agit de faire le constat que la population qui compose l'école a largement évolué, et que cette évolution nécessite de s'interroger en d'autres termes sur la motivation.

Ce qu'on appelle la « massification » scolaire s'est faite en plusieurs étapes dont on peut donner ici quelques repères : allongement de la scolarité obligatoire à 14 ans (loi du 9 août 1936) puis à 16 ans (loi du 6 janvier 1959). La loi Haby en 1975 met en œuvre le collège unique pour tous, puis les différents objectifs que se sont fixés les gouvernements successifs. On retiendra ici en 1985 l'objectif du ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement d'amener « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat d'ici à 2000 », puis, en 2013 l'objectif de « 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ». Ces différentes réformes de l'école ont permis d'ouvrir l'école, le collège et le lycée à des publics qui en étaient écartés. D'une école effectuant une sélection sociale extrêmement forte, on est passé à une école « plus ouverte »⁴. Cela s'observe notamment à travers la proportion de bacheliers - toutes filières confondues - sur une génération. Ce chiffre est passé de 3% en 1945, 10% en 1950, 25% en 1975, pour atteindre 71% en 2011⁵.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux lycéens, le profil social de ceux-ci s'est largement diversifié. Des « héritiers »⁶ aux lycéens étudiés par François Dubet⁷, il y a de très fortes différences. Ce dernier effectue une typologie en quatre catégories : les « vrais lycéens » (ceux qui partagent pleinement la culture scolaire, ce sont les héritiers d'hier), les « bons » lycéens (ceux qui « jouent le jeu »), les « nouveaux » lycéens (qui voient dans leur

³ Sutherland Neill A. (2011, 1921), *Libres enfants de Summerhill*, Paris : La Découverte.

⁴ Cette démocratisation sociale de l'école est toutefois à relativiser. Aujourd'hui, la proportion de bacheliers sur une génération n'est « que » de 71,6% (toutes filières confondues, chiffres de 2011). Et sur 100 bacheliers, 50 ont un bac général, 23 un bac technologique et 27 un professionnel (chiffres Ministère de l'éducation nationale, 2013). Ainsi aujourd'hui, seulement un individu sur trois d'une génération a un bac général.

⁵ Chiffres Ministère de l'éducation nationale, 2013.

⁶ Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris : Les Editions de Minuit.

⁷ Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.

« survie » scolaire une forme de promotion) et les « futurs ouvriers » (présents en lycée professionnel). Evidemment, ces « enfants de la démocratisation scolaire » n'ont pas le même rapport à l'école et la question de la motivation se pose forcément différemment⁸. Les portraits de lycéens que présente Stéphane Beaud illustrent notamment ce rapport à l'école beaucoup plus distancié. Alors qu'auparavant, du fait d'une sélection sociale extrêmement forte, il n'était pas question d'avoir à motiver les élèves, cette question se pose bien différemment aujourd'hui. Le « paradoxe du lycée de masse » mis en avant par Dubet est bien de faire coexister des élèves aux origines sociales fortement diversifiées, aux profils et aux projets sociaux extrêmement différents, qui sont tous évalués à l'aune d'un seul et même critère : l'excellence scolaire « classique »⁹.

C'est précisément pour cela que se pose la question de la motivation. La pédagogie autoritaire a laissé place à de nouvelles formes de pédagogie, plus ouvertes, avec un passage d'une pédagogie de la défiance à une pédagogie de la confiance. Les élèves d'hier ont laissé place à de nouveaux profils d'élèves venant de milieux sociaux différents et entretenant parfois un rapport distancié à l'école. C'est donc pour cela qu'il apparaît nécessaire de proposer des enseignements motivants aux élèves. Dès lors, on peut s'interroger sur les apports de la recherche en science de l'éducation sur cette question.

1.1.2. Que peuvent nous apprendre les recherches sur la motivation ?

Les savoirs formalisés sur l'enseignement sont souvent fortement remis en question par les professeurs, qu'ils soient dans leur première année d'exercice (professeur stagiaire) ou titulaires¹⁰. Pour autant, des allers-retours entre la théorie et la pratique permettent aux enseignants de combattre certaines fausses « bonnes idées ». C'est notamment ce que met ce que souligne Jérôme Deauvieu à partir d'un exemple très simple. Alors que le chahut des élèves est souvent interprété par les enseignants comme le fait d'élèves mettant de la mauvaise volonté ou souhaitant délibérément perturber le cours, Deauvieu montre justement que celui-ci peut dans certains cas provenir plutôt de difficultés d'apprentissage. Si le professeur présente de manière trop complexe ou pas assez progressivement un chapitre ou une notion, il est probable que des formes de chahut se développent¹¹. Ces travaux montrent l'intérêt que peut avoir une « réflexivité réflexe » (pour reprendre l'expression de Pierre

⁸ Beaud S. (2003), *80% au bac et après*, Paris : La Découverte.

⁹ Dubet F., *op. cit.*

¹⁰ Sur ce point, voir Deauvieu J. (2009), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris : La Dispute.

¹¹ *Ibid.*

Bourdieu) sur sa pratique. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs en science de l'éducation ont travaillé sur la question de la motivation.

Avant de voir les différentes analyses, on peut d'abord se demander ce que recouvre la notion de motivation. On peut retenir ici la définition de Rolland Viau, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* paru en 1994, il définit la motivation scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'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 ». Plus largement, l'analyse de Rolland Viau, paraît incontournable sur ce sujet. L'audience de ce chercheur québécois sur ce thème est très importante. Celle-ci est notamment présentée dans plusieurs ouvrages¹² et dans différents articles¹³. Il décrit notamment les quatre facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe : les activités que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et enfin la passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves.

Si l'on s'attarde plus spécifiquement sur le premier point (les activités que l'enseignant propose en classe), Viau précise qu'il y a des conditions à réunir pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation. Viau cite dix conditions et l'idée serait que l'activité puisse en rassembler le plus possible. Néanmoins, c'est souvent impossible de les réunir toutes. Parmi les conditions qu'il évoque, l'activité doit être : signifiante aux yeux de l'élèves (c'est-à-dire correspondant à ses champs d'intérêt, faisant écho à ses projets personnels et à ses motivations) ; être diversifiée et s'intégrer aux activités (c'est-à-dire comporter différentes tâches, sans tâches trop répétitives) ; représenter un défi pour l'élève (c'est-à-dire être ni trop facile ni trop difficile) ; être authentique (c'est-à-dire mener à un livrable, qui ressemble à ce qu'on peut trouver dans la vie courante, à l'image d'un article de journal, d'une affiche, d'une chanson, etc.) ; exiger un engagement cognitif (c'est-à-dire le forcer à un « engagement cérébral » véritable, l'obligeant à se poser des questions, à faire des liens avec des choses déjà vues auparavant mais sans se résumer à une application « mécanique » de théories) ; responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (sous contrôle de l'enseignant, ce qui implique souvent d'accepter de moins contrôler) ; permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres ; avoir un caractère interdisciplinaire ; comporter des consignes

¹² Viau R., *op. cit.*

¹³ On pourra voir notamment Viau R. (2000), « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Revue Correspondance*, Volume 5, numéro 3, février.

claires et enfin se dérouler sur une période de temps suffisante (ne pas donner l'impression qu'on « arrache » la copie des mains de l'élève).

Dans un autre article, Rolland Viau et Josée Bouchard approfondissent l'analyse de la motivation et s'interrogent plus spécifiquement sur l'idée de la perception de l'activité par les élèves¹⁴. Il s'agit de se demander comment, de leur point de vue, les élèves se représentent l'activité, et comment les élèves se représentent leur capacité à y répondre. Ils définissent ainsi trois perceptions qui jouent sur la motivation.

Tout d'abord, la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage. C'est, pour reprendre les mots de Viau, « *un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit* ». Il s'agit pour l'élève de se demander : pourquoi dois-je faire cela ? M'est-ce utile ? S'il l'on reprend l'interprétation des travaux de Viau et Bouchard par Marcel Lebrun (chercheur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain la Neuve en Belgique), il s'agit là pour l'enseignant de chercher à expliciter le savoir aux élèves : pourquoi va-t-on apprendre cela ? A quoi cela va-t-il servir ? Qu'est-ce que cela va me permettre de faire ?

Deuxièmement, Viau et Bouchard soulignent la perception que se fait l'élève de la tâche à accomplir. Elle est définie par Viau comme « *une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate* ». Le rôle de l'enseignant est ici de réussir à donner confiance à ses élèves afin de les convaincre qu'ils sont capables d'apprendre (et de réussir). L'anti-modèle serait ici de « casser les élèves » et leur rappeler leur incompetence.

Enfin, dernière perception analysée par les auteurs, la perception de la contrôlabilité. Celle-ci peut se définir selon les mots de Viau comme « *la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire* ». Il faut que l'élève puisse avoir l'impression qu'il peut faire des choix, qu'il peut contrôler, qu'il dispose d'une certaine marge de liberté. Sans cela, il sera moins motivé.

D'autres travaux portent sur la motivation. On peut citer les apports des chercheurs Scott G. Paris (Université du Michigan, Etats-Unis) et de Julianne C. Turner (Université de Pennsylvanie, Etats-Unis), notamment leur contribution à l'ouvrage collectif *Student*

¹⁴ Viau R. et Bouchard J. (2000), « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire », *Revue canadienne de l'éducation*, Volume 25, N°1, pp.16-26.

*Motivation, Cognition and Learning*¹⁵. Ils travaillent plus spécifiquement sur la motivation chez les étudiants et résument les caractéristiques d'une tâche motivante en quatre lettres, les « 4C » : Choice, Challenge, Control, Collaboration (en français : choix, défi, contrôle, coopération).

On peut présenter chacun de ses aspects. Le choix renvoie à l'idée qu'il est essentiel de laisser une marge de manœuvre aux étudiants, c'est-à-dire la possibilité de prendre des décisions et de pouvoir leur faire expérimenter la liberté de choix. Cela ne veut pas dire pour autant que les étudiants peuvent tout choisir, mais au sein d'un ensemble de choses à faire, ils ont des possibilités d'ajustement. Choisir un thème au sein d'un ensemble de thèmes, choisir la manière dont on va traiter un sujet sont autant de possibilités de choix. Evidemment, c'est au professeur de définir les choix possibles pour ses élèves. Le défi renvoie à l'idée que pour être motivante, une tâche doit avoir un niveau de difficulté bien ajusté et représenter justement un « défi » intellectuel. Cela signifie qu'il faut écarter les tâches trop faciles (aucun défi) et les tâches trop difficiles (défi impossible à relever). C'est à l'enseignant de trouver ce juste milieu. Le contrôle renvoie à l'idée que l'élève puisse avoir l'impression qu'il « voit » ce que le professeur attend de lui, qu'il maîtrise la tâche dans sa globalité. Cela peut être renforcé par l'enseignant de plusieurs manières : en définissant les objectifs d'un chapitre et le programme à venir, en donnant des consignes précises aux élèves relativement à ce que l'on attend d'eux, ou encore en développant une évaluation formative, permettant à l'élève de mesurer ce qu'il maîtrise ou ce qui lui reste à maîtriser. La coopération est également un facteur de motivation. Un travail de groupe peut apparaître plus motivant qu'un travail individuel pour plusieurs raisons : interactions avec les pairs, prise de risques plus facile grâce au groupe, plus grande responsabilité de chacun dans ses apprentissages.

Enfin, on peut citer les travaux des chercheurs Richard M. Ryan et Cynthia L. Powelson et notamment leur article « Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education »¹⁶. Ces derniers identifient plusieurs facteurs susceptibles de renforcer la motivation. Trois facteurs sont particulièrement mis en avant par les chercheurs : l'autonomie, la compétence et le sentiment de participation.

¹⁵ Chapitre « Situated Motivation » in Paul R. Pintrich, Donald R. Brown, Claire Ellen Weinstein (1994), *Student Motivation, Cognition and Learning*.

¹⁶ « Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education » in *The journal of experimental education*, 1991, Volume 60, N°1

Afin de définir ces concepts, nous nous appuyons sur les définitions et les interprétations qu'en propose Marcel Lebrun dans ses travaux¹⁷. L'autonomie est définie comme « *la capacité à auto-réguler son propre comportement et sa propre expérience et à gérer la mise en place et la direction d'une action* ». Il s'agit de permettre à chacun d'être maître de soi-même, de pouvoir prendre certaines décisions et d'expérimenter l'autonomie. Deuxième facteur souligné par les auteurs : la compétence. Celle-ci est définie par Marcel Lebrun comme « *le sentiment d'auto-accomplissement et d'efficacité qui dérive de l'exercice de ses propres capacités dans des conditions de défi et de difficulté optimale* ». On retrouve ici l'idée de « challenge » (défi) que l'on a mis en avant précédemment dans les travaux de Paris et Turner (1994). Enfin le besoin de participation et de proximité est un facteur de motivation. Celui-ci est défini par Marcel Lebrun comme « *les relations émotionnelles et personnelles entre individus* ». Cela peut se traduire comme la nécessité des interactions en groupe et le besoin de contacts avec nos pairs. Cet élément suscite le bien être chez les élèves et participe à leur cohésion au sein du groupe.

1.2. L'apprentissage coopératif : un facteur de motivation ?

Tout comme la problématique de la motivation en milieu scolaire, l'usage des pratiques de groupe dans le domaine de la formation est un phénomène récent historiquement. Comme le rappelle Philippe Meirieu, « *la formation n'a guère connu jusqu'au milieu de notre siècle que deux modalités de transmission des savoirs* »¹⁸. D'un côté, le « collectif frontal », où les relations entre enseignants et enseignés sont asymétriques. De l'autre, la « relation binaire », où l'élève imite les gestes du maître qu'il devra reproduire. Ainsi, la relation d'enseignement s'inscrit dans un paradigme de formation qui se construit « *contre les groupes d'affinités ou de production pour imposer des modèles de relation centrés sur l'acquisition individuelle des savoir-faire à travers une relation assumée et revendiquée délibérément comme asymétrique* ».

Plusieurs arguments ont permis progressivement de remettre en cause ce paradigme pédagogique centré sur l'individu. Toutefois, les « pédagogies de groupe » se sont appuyées sur des justifications idéologiques différentes qui n'ont pas permis de les penser comme un véritable outil pédagogique. Ainsi, elles ont été vues soit comme « *un moyen de promouvoir*

¹⁷ Notamment l'ouvrage suivant : Lebrun M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*.

¹⁸ Meirieu Ph. (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, Paris, p. 1. Les citations qui suivent proviennent toutes de cet article.

une société libérale par une sélection anticipée des élites », soit « *comme une occasion de promouvoir l'autogestion scolaire* ». Ces arguments revêtent un caractère sociopolitique (promotion des chefs ou critique de l'institution éducative) et empêchent de problématiser la pédagogie de groupe à partir de la question de la motivation et de l'apprentissage.

A travers une étude de la littérature pédagogique francophone du XXe siècle, Meirieu s'interroge sur les différents écueils des travaux portant sur l'utilisation des groupes en formation. D'après l'auteur, « *ce qui caractérise les « pédagogies de groupe », c'est, en réalité, leur extrême difficulté à se constituer comme « pédagogie », c'est-à-dire leur esquive systématique de la question de l'apprentissage* ».

Il paraît donc essentiel de dresser un état des lieux des recherches sur le travail de groupe pour en saisir les apports pédagogiques et ainsi mettre en évidence le lien entre coopération, motivation et apprentissages. Nous montrerons ainsi qu'il existe un cadre théorique solide, essentiellement anglo-saxon, prouvant que le travail de groupe constitue un véritable outil pédagogique.

1.2.1. Qu'est-ce que l'« apprentissage coopératif » ? Définition et filiations théoriques.

L'« apprentissage coopératif » est le terme scientifique qui désigne le dispositif pédagogique « travail de groupe ». Ce dispositif peut être défini comme l'« *ensemble de méthodes dans lesquelles (a) les élèves sont encouragés à travailler ensemble sur des tâches scolaires, (b) les élèves travaillent ensemble dans des petits groupes en direction d'un but collectif* »¹⁹. D'après Frank Murray, quatre théories sont au fondement de l'apprentissage coopératif²⁰. Chacune d'elle valorisant un aspect du dispositif. La première, la théorie sociale de l'apprentissage, met en avant l'importance du travail d'équipe et de la récompense. Selon cette théorie, « *quand des personnes travaillent ensemble pour atteindre un même but, leur interdépendance les motive souvent à travailler plus fort individuellement pour permettre au groupe, et à eux-mêmes en conséquence, de réussir* »²¹. Toutefois, cette théorie souligne l'importance de récompenser individuellement les élèves seulement si le groupe dans son ensemble a également réussi la tâche à accomplir. En cas d'échec, comme le précise Frank

¹⁹ Buchs C., Filisetti L., Butera F. et Quiazade A., « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? », in Gentaz E. et Dessus Ph. (sous la direction de) (2004), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, p.170.

²⁰ Murray F., « La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement », in Thousand J., Villa R. et Nevin A. (sous la direction de) (1998), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal : Les Editions Logiques, pp.43-62.

²¹ *Ibid.*, p.51.

Murray, « *en aucun cas, une récompense doit souligner la valeur d'une contribution individuelle à la réussite du groupe* »²².

L'apprentissage coopératif trouve également ses origines dans la théorie piagétienne de la résolution de conflit cognitif²³. Selon Piaget, l'élaboration par l'élève d'une nouvelle manière de penser ne s'opère pas par la simple écoute d'un discours, mais doit passer par l'expérimentation. L'élève, placé face à une situation-problème, doit éprouver par lui-même l'insuffisance de son mode de pensée antérieur et construire par lui-même un nouveau mode de pensée. Ce n'est qu'à partir de ce conflit cognitif que l'apprentissage pourra émerger. En réunissant des élèves ayant des points de vue différents, les enseignants utilisant l'approche coopérative souhaitent alors provoquer de tels conflits et favoriser ainsi l'apprentissage. « *Le principe de base, précise Frank Murray, consiste à réunir en dyade deux élèves en désaccord sur la façon de résoudre un problème dans un groupe, et de leur assigner comme tâche de travailler ensemble jusqu'à ce qu'ils s'entendent ou jusqu'à ce qu'ils trouvent une solution unique : ce n'est qu'à ce moment que la leçon prendra fin* »²⁴.

La troisième théorie à la base de l'apprentissage coopératif est celle de Lev Vygotsky. Pour le psychologue russe, le développement intellectuel, les mécanismes cognitifs sont largement déterminés par les interactions sociales. La construction de l'individu se fait, selon lui, par intériorisation des échanges avec autrui. Dans cette perspective, la collaboration est un vecteur essentiel d'apprentissage et de développement cognitif. L'apprentissage coopératif, s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, valorise dès lors l'« entraide communautaire ». « *Les recherches effectuées jusqu'ici dans cette optique (...), souligne Murray, ont (...) fourni la preuve qu'un élève pouvait progresser plus rapidement quand les problèmes étaient résolus en collaboration ; les autres élèves pouvaient aider plutôt que nuire à la compréhension d'une leçon. Dans cette approche, les pairs sont considérés comme des ressources pédagogiques* »²⁵.

Enfin, sans entrer dans le détail, Frank Murray évoque comme quatrième théorie au fondement de l'apprentissage coopératif, le cadre analytique fourni par les sciences cognitives. Celles-ci valorisent en particulier l'enseignement réciproque ou tutorat, dispositifs dans lequel « *l'enseignant et les élèves se partagent à tour de rôle la responsabilité de l'enseignement* »²⁶.

²² *Ibidem.*

²³ Une présentation des analyses de Piaget est présente dans : Carette V., Rey B., *op.cit.*

²⁴ *Ibid.*, p.54.

²⁵ *Ibid.*, p.57.

²⁶ *Ibid.*, p.58.

1.2.2. *Quelles sont les conditions d'émergence d'un « apprentissage coopératif » ?*

On distingue généralement trois situations de travail : la coopération (interdépendance positive), la compétition (interdépendance négative), le travail individuel (indépendance)²⁷.

Mettre les élèves en groupe n'est pas suffisant pour faire émerger une situation de coopération. Il est nécessaire que la situation d'apprentissage mise en place respecte un certain nombre de conditions pour qu'elle devienne coopérative. Dans son article, proposant une synthèse des travaux (essentiellement anglo-saxons) portant sur l'apprentissage coopératif²⁸, Isabelle Plante (chercheuse canadienne en science de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal) recense cinq composantes au fondement de la coopération : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe.

-L'interdépendance positive, première composante, est selon l'auteure « au cœur de la coopération » : les élèves doivent prendre conscience que le résultat de chaque membre du groupe est affecté par l'action des autres membres. Les élèves doivent percevoir le fait que les uns ne peuvent avancer sans les autres. Chaque élève ne peut atteindre le but commun fixé que si l'ensemble des membres du groupe l'atteint également.

-La responsabilité individuelle, seconde composante de la coopération, est étroitement liée à l'interdépendance positive. Elle fait référence au fait que les élèves « perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe »²⁹.

-La promotion des interactions se manifeste lorsque les membres du groupe s'encouragent mutuellement pour atteindre le but commun. Entraide, échanges d'information, questionnements mutuels sont des indicateurs qui permettent d'observer cette promotion des interactions nécessaires à la coopération.

-La mise en œuvre d'habiletés sociales appropriées est la quatrième composante de la coopération. Pour réussir la coopération, plusieurs habiletés sont nécessaires : « les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe »³⁰. Ces habiletés sociales ne sont pas innées, et pour certains chercheurs comme

²⁷*Ibidem.*

²⁸ Plante I. (2012), « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 3, pp.252-283.

²⁹*Ibid.*, p.256.

³⁰*Ibid.*, pp.256-257.

Johnson & Johnson, elles doivent être enseignées, à travers diverses activités, avant ou pendant l'organisation d'un travail de groupe.

-**Les processus de groupe**, cinquième composante de la coopération, concernent l'appréciation et évaluation au sein du groupe de la contribution de chaque membre. Il s'agit d'introduire des « rétroactions » régulières entre pairs portant à la fois sur le travail fourni mais aussi sur les comportements et attitudes adoptés par chaque membre.

Au delà de ces composantes, certains auteurs préconisent également qu'il est nécessaire de transmettre des valeurs qui favorisent la coopération comme le partage, le respect, l'entraide. Et donc de prévoir des activités permettant l'apprentissage de ces valeurs. = philosophie connue sous le nom de « pédagogie coopérative ».

1.2.3. *Quels sont les avantages de l' « apprentissage coopératif » ?*

Une dimension essentielle de la littérature scientifique au sujet de l'apprentissage coopératif concerne la construction d'indicateurs permettant d'évaluer les avantages de ces dispositifs pédagogiques. Ainsi, de nombreux travaux s'appuyant sur des études empiriques menées aux Etats-Unis ont montré que l'apprentissage coopératif engendre des effets positifs dans trois directions au moins : au niveau du rendement scolaire, des habiletés sociales et relationnelles, ainsi que des attitudes scolaires³¹. Le tableau ci-dessous³² synthétise la nature et la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur les différents indicateurs relatifs aux apprenants.

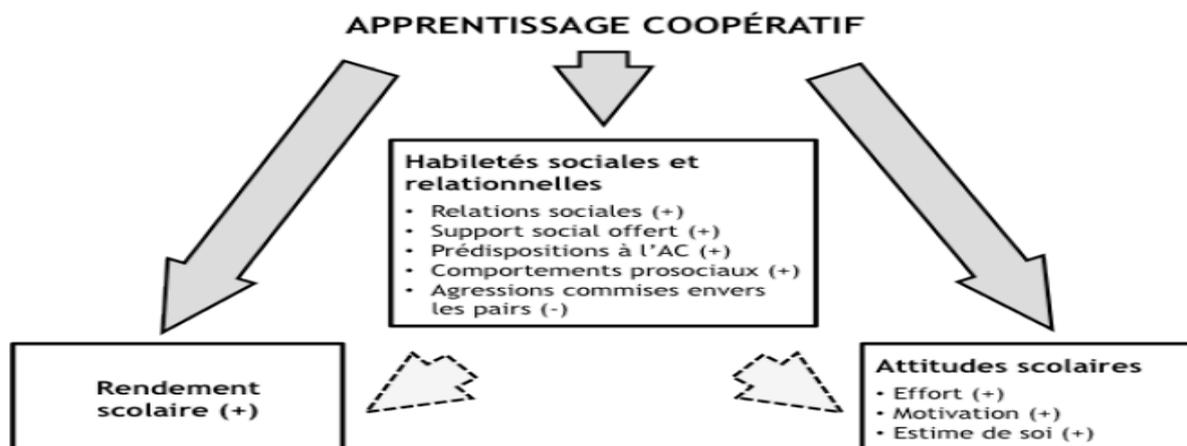


Figure 1. Synthèse de la nature et de la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur différents indicateurs relatifs aux apprenants. Il est proposé que l'apprentissage coopératif affecte positivement le rendement scolaire et les attitudes scolaires à travers les habiletés sociales et relationnelles accrues des élèves. Note: AC = apprentissage coopératif; le signe « + » indique des liens positifs alors que le signe « - » indique des liens négatifs; les flèches dont le contour est constitué d'un trait plein indiquent des effets soutenus empiriquement alors que les flèches dont le contour est constitué d'un trait pointillé indiquent des effets postulés, qui n'ont pas été démontrés scientifiquement.

³¹ *Ibidem.*

³² Plante I., *op.cit.*

Dans le domaine du rendement scolaire, deux méta-analyses recensant l'essentiel des travaux sur le sujet ont montré les effets positifs de l'apprentissage coopératif. Ainsi, un premier ouvrage recense 99 études menées auprès d'élèves et d'enseignants dans le primaire et le secondaire, principalement dans le contexte américain. Dans 78% des cas, ces études ont rapportés des effets positifs significatifs de l'apprentissage coopératif sur le rendement des élèves. Une seconde synthèse plus récente des travaux sur le sujet révèle que, à partir des résultats issus de 129 études, les résultats sont très majoritairement positifs.

Les travaux portant sur les attitudes scolaires montrent qu'il procure un ensemble d'attitudes et perceptions scolaires plus positives. Plusieurs travaux ont par exemple établi un lien entre l'apprentissage coopératif et la motivation scolaire, notamment sur la question du sentiment d'auto-efficacité des élèves, de l'accroissement de l'engagement et de la persévérance scolaire.

Enfin, la coopération permet de favoriser des relations sociales plus positives entre les pairs. Les recherches menées tendent à montrer que cet effet est déterminant dans la mesure où il précède et favorise l'impact sur les rendements et les attitudes scolaires.

1.3. De la théorie à l'expérimentation : présentation de la problématique

La réflexion que nous avons menée pour élaborer ce travail s'appuie essentiellement sur les travaux de Rolland Viau portant sur la motivation. Bien que la précédente partie mentionne l'esprit de ses recherches, une présentation plus précise semble nécessaire³³. L'analyse de R. Viau s'inscrit dans une approche sociocognitiviste – approche qui postule que les sources de la motivation résident principalement dans les perceptions de l'élève. Pour ce chercheur, il est préférable de parler de « dynamique motivationnelle » pour mettre en évidence « d'une part, que la motivation est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes et, d'autre part, que cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations. »³⁴.

Sans entrer dans le détail, l'auteur identifie quatre grandes catégories de facteurs jouant un rôle dans la dynamique motivationnelle : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, ceux liés à la société, ceux liés à l'école, et enfin, les facteurs liés à la classe. Parmi

³³ Le schéma synthétisant le modèle de la dynamique motivationnelle proposé par Rolland Viau se trouve en annexe (Annexe 1).

³⁴ Viau R. (2009), *op.cit.*, p.12.

ces catégories de facteurs, R. Viau considère que ceux liés à la classe influencent le plus la dynamique motivationnelle. Ces derniers renvoient principalement : 1) aux activités pédagogiques proposées en classe, 2) à l'enseignant, 3) aux pratiques évaluatives, 4) au climat de la classe, 5) aux systèmes de récompenses et de sanctions. Parce que l'enseignant a davantage de contrôle sur ces cinq facteurs que sur les trois autres catégories de facteurs cités plus tôt, ce sont donc « les plus importants pour l'enseignant qui désire intervenir sur la dynamique motivationnelle de ses élèves »³⁵. Si notre expérience se focalise essentiellement sur les ingrédients que doit réunir une activité pédagogique pour être motivante, nous interrogerons également la place et le rôle de l'enseignant dans cette entreprise.

Les sources de la motivation sont à puiser dans les perceptions des élèves. Trois types de perceptions influencent la dynamique motivationnelle pour R. Viau : la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité sur son déroulement. Pour l'auteur :

- « la **perception de la valeur** d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit. Ainsi, un élève accorde de la valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'intérêt et l'utilité. »³⁶
- « la **perception qu'a l'élève de sa compétence** est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. »³⁷
- enfin, la **perception de la contrôlabilité** correspond au « degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p.44). Dès lors « on dira qu'un élève a une perception de contrôlabilité élevée s'il juge qu'il a son mot à dire sur la façon dont se déroule l'activité pédagogique qui lui est proposée. A l'inverse, sa perception de contrôlabilité sera faible s'il se dit que tout est décidé par son professeur et qu'il n'a pas son mot à dire. »³⁸

Au fil de la réflexion, il a semblé nécessaire d'élargir le sens de cette dernière perception. Pour développer ce sentiment de contrôlabilité, l'élève doit certes avoir la possibilité de faire des choix au cours de l'activité – ce qui ne signifie pas, comme le souligne R. Viau qu'il faut lui accorder une entière liberté d'action – mais il est aussi important que l'élève soit en mesure d'exercer une vigilance sur l'avancement de son travail. En d'autres termes, il faut qu'il ait la possibilité, tout au long de l'activité, de mesurer l'écart entre son travail en cours de réalisation et le but final. Il nous a donc semblé intéressant et nécessaire d'approfondir

³⁵ *Ibid.*, p.88.

³⁶ *Ibid.*, p.24.

³⁷ *Ibid.*, p.36.

³⁸ *Ibid.*, p.45.

cette réflexion en nous tournant vers des recherches portant plus spécifiquement sur la métacognition et le développement des capacités d'autorégulation chez les élèves.

Selon John H. Flavell, cité par Anne-Marie Doly, « la métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs (...). Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus »³⁹. Ainsi, ce concept renvoie plus précisément à deux dimensions : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives.

Par « connaissances métacognitives » ou « métaconnaissances », il faut entendre les connaissances qu'un individu peut avoir sur sa propre activité cognitive. Pour J. H. Flavell, il en existe quatre catégories en fonction de l'objet sur lequel elles se fondent : 1/les métaconnaissances portant sur les personnes et sur le sujet lui-même ; 2/celles portant sur les tâches à accomplir ; 3/celles portant sur les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre un but ; 4/celles portant sur l'interaction entre les trois précédentes.

Les habiletés métacognitives « définissent l'aspect procédural de la métacognition, (et) désignent les processus par lesquels le sujet exerce le contrôle – ou autorégulation – de son activité lorsqu'il résout un problème, c'est-à-dire une vigilance, une surveillance pour effectuer en permanence le guidage jusqu'au bout et en assurer plus de réussite. »⁴⁰

Dès lors nous intégrons au modèle de Viau, cette dimension métacognitive susceptible de favoriser le sentiment de contrôlabilité. Toutefois, si nous associons ces recherches à cette dernière perception, nous pourrions également les raccrocher au sentiment de compétence. Nous supposons, en effet, qu'en faisant émerger les métaconnaissances sur la tâche à accomplir ainsi qu'en construisant des outils favorisant l'autorégulation, les élèves auront en tête les attentes et pourront plus facilement y répondre.

A travers cette remarque, l'occasion nous est donnée de préciser que ces trois sources sont interdépendantes et font système. Par exemple, une perception élevée de contrôlabilité, peut être accompagnée d'un fort sentiment de compétence qui lui même pourra influencer la perception de valeur accordée à l'activité.

Enfin, pour R. Viau, la motivation – lorsqu'elle est présente chez les élèves – se manifestent à trois niveaux : 1) l'engagement cognitif, 2) la persévérance, 3) l'apprentissage.

- **L'engagement cognitif** peut être défini comme le « degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique ». Selon R. Viau, « un élève motivé montre qu'il est engagé sur le plan cognitif lorsqu'il recourt consciemment à

³⁹ Doly A.-M., « Métacognition et médiation à l'école », in Grangeat M. et Meirieu Ph. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF Editeur, p.20.

⁴⁰ *Ibid.*, p.21.

des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée. L'engagement cognitif implique que les élèves n'aient pas seulement l'intention de s'investir dans une activité pédagogique, mais également qu'ils passent à l'action. »⁴¹

- Dans le modèle de R. Viau, « la **persévérance** fait référence au temps : les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir. »⁴²
- Pour finir, l'**apprentissage** doit être envisagé comme la manifestation ultime de la dynamique motivationnelle : « un élève motivé persévèrera et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur »⁴³. Ajoutons que si l'apprentissage influence la motivation l'inverse est également vrai.

Face au constat d'un manque de motivation de la part de mes élèves de Seconde et en ayant conscience des sources de la motivation, nous avons voulu mettre en place une activité pédagogique réunissant le maximum d'ingrédients susceptibles de favoriser chez nos élèves l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. L'activité pédagogique a pris la forme d'un projet de long terme dont l'objectif final, formulé aux élèves, était de produire, en groupe, un article de journal.

Dès lors, la problématique ayant guidé la construction et la réalisation de ce projet peut être formulée de la sorte :

En quoi la réalisation d'un article de journal en groupe favorise-t-elle l'engagement cognitif et la persévérance des élèves de Seconde ?

A travers cette question, l'ambition générale de cette recherche est d'évaluer la « capacité » de ce projet à susciter la motivation de nos élèves de Seconde. Plus précisément, en mettant cette expérience à l'épreuve des trois sources de la dynamique motivationnelle, nous avons souhaité comprendre quelle source avait pu contribuer le plus efficacement à l'engagement cognitif et à la persévérance des élèves. Le travail de groupe ayant été une des modalités de cette expérience, il sera également possible d'en évaluer sa pertinence et son efficacité.

⁴¹ Viau R., *op.cit.*, p.52-53.

⁴² *Ibid.*, p.63.

⁴³ *Ibidem*. Comme le souligne avec raison R. Viau, d'autres éléments influence l'apprentissage comme les connaissances antérieures de l'élève, l'usage des « bonnes » stratégies etc.

Partie 2 : Méthodologie de l'expérimentation

2.1. Présentation brève de l'expérimentation

L'expérience que nous avons menée a consisté en la construction d'un « dossier spécial » pour le journal de la Cité scolaire de Villard-de-Lans créé et publié pour l'occasion de la semaine de la presse (23-28 mars). Ce journal a été une construction collective puisque tous les professeurs-stagiaires de la Cité (en mathématiques, en français, en anglais et en Sciences économiques et sociales pour ma part) avaient en charge de réaliser avec leurs classes une partie du journal. Avec nos deux classes de seconde, nous avons donc eu la responsabilité d'élaborer un corpus d'articles portant sur un thème au programme de SES : la socialisation différenciée selon le genre et le milieu social. Chacune des deux classes était divisée en groupes de trois ou quatre élèves et chaque groupe devait rédiger un article sur un sujet précis. Le projet a été mené sur six séances d'1h30 dont deux en classe normale et quatre en salle informatique.

2.2. Les participants à l'expérimentation

Nos deux classes de seconde ont participé à l'expérimentation.

La première – nommée 2nd 1 – est composée de 23 élèves dont 7 filles et 16 garçons. Cette classe se caractérise par un bon niveau général, un dynamisme et une participation active.

La seconde – nommée 2nd 2&3 – est composée de 21 élèves provenant de deux classes de seconde différentes. Sur ces 21 élèves, 10 sont des filles et 11 sont des garçons. Le niveau de la classe est plus moyen que la 2nd 1, les élèves se montrent beaucoup moins enthousiastes en classe et seuls quelques uns participent de manière active. L'ambiance de cette classe a été l'objet de discussion à plusieurs reprises en conseil de classe : le poids du regard de l'autre tend à créer un climat de classe pesant. Les « bons » élèves sont montrés du doigt tout autant que ceux qui ont plus de difficulté⁴⁴. Il en résulte une certaine difficulté à mobiliser les élèves au fil d'une séance.

⁴⁴ A titre d'exemple, lorsqu'à la fin du second trimestre les élèves ont dû faire des vœux d'orientation, nous avons appris que certains élèves de cette classe véhiculaient la norme selon laquelle, ceux qui choisiraient une filière technologique ou professionnelle seraient considérés comme des « cassos » pour reprendre les termes des élèves.

Tableau 1 : Comparaison des moyennes du second trimestre des élèves de 2nde 1 et de 2nde 2&3

Moyenne du 2 nd trimestre (/20) ⇒	moy < 10 (autour de 9)	10 ≤ moy < 11	11 ≤ moy < 13	13 ≤ moy < 15	15 ≤ moy
Classe ↓					
2 nd e 1	2	1	5	9	6
2 nd e 2&3	1	3	11	5	1

On voit donc que le niveau de la classe de 2nde 1 est nettement supérieur à celui de la classe de 2nde 2&3, ce qui peut peser sur la perception que les élèves peuvent avoir de leurs compétences à réaliser une tâche.

2.3. Déroulement de l'expérimentation

Le projet de construction d'un article se divise en 7 activités de durée plus ou moins longue (allant de plusieurs minutes à plusieurs séances). Avant de se lancer dans la rédaction de l'article, nous avons estimé qu'il était important de mettre en place diverses activités préalables. Présentation brève de ces activités :

→ **Activité 1** : Réflexion autour d'un travail de groupe efficace

Les élèves, déjà constitué en groupe, ont dû réfléchir aux conditions d'un travail de groupe efficace. Cette activité a donné lieu à une mise en commun.

Matériel utilisé : Power point pour l'affichage des consignes et la mise en commun.

→ **Activité 2** : Travail préalable sur un corpus documentaire

Les élèves ont ensuite choisi, par groupes, le sujet sur lequel porterait leur article. Ils ont ainsi réfléchi en groupe sur le sens du sujet, d'abord sans document, puis ont dû répondre à des questions (maximum 5) portant sur un dossier documentaire (maximum 3 documents).

Matériel : Power point pour l'affichage des consignes / deux feuilles distribuées (la première comportant les trois documents ; la seconde permettant de rédiger les réponses aux questions).

→ **Activité 3** : Choix du titre du journal.

Cette activité a été réalisée sur trois séances. Il s'agissait d'organiser un vote interclasse pour choisir le titre du journal. Lors d'une première séance, les élèves ont proposé par groupe un

titre de journal. Ces propositions ont été soumise au vote à mon autre classe de seconde participante (les 2nd 1 ont donc voté et choisi deux titres parmi les propositions des 2nd 2&3 et vice versa). Enfin, lors d'une troisième séance, nous avons compilé l'ensemble des propositions de titre provenant de toutes les classes et procédé au vote final.

Matériel : power point

→ **Activité 4** : Construction d'une grille d'évaluation.

Cette activité a été conçue afin de faire réfléchir les élèves sur les critères de « réussite » ou d'« échec » d'un article et ainsi de leur permettre d'avoir des objectifs plus précis et d'être conscient des attentes.

Matériel : power point pour afficher les consignes et pour la mise en commun. Les traces des critères d'évaluation ont ensuite été compilés entre les deux classes et distribué lors de la rédaction de l'article.

→ **Activité 5** : Elaboration d'un plan d'article

L'objectif de cette activité était de permettre aux élèves d'organiser leurs idées de manière logique à partir du travail réalisé sur le dossier documentaire.

Matériel : feuille distribuée pour lister les idées relatives à chaque document étudié.

→ **Activité 6** : La réalisation de l'article en lui-même.

Cette activité s'est déroulée sur 4 séances en salle information. En ayant connaissance des critères d'évaluation, il s'agissait pour les élèves de rédiger l'article, de produire une illustration et de trouver un titre à leur papier.

Matériel : Power point pour la projection des consignes ; ordinateurs ; feuille comportant les critères d'évaluation ; commentaires du professeur sur chaque ébauche.

→ **Activité 7** : Co-évaluation des articles et finalisation des articles.

Cette activité a été réalisée au bout des trois séances dédiées à la production de l'article. En binôme ou en trinôme (constitué à partir des groupes), les élèves ont eu la charge d'évaluer (à partir des critères d'évaluation élaboré précédemment) la production d'un autre groupe. Suite à cette co-évaluation, chaque groupe a eu la possibilité de finaliser son article.

Matériel : Power Point pour afficher les consignes ; grille d'évaluation distribuée ; ordinateurs ; commentaires du professeur sous forme d' « objectifs pour la dernière séance » disponible sur les ordinateurs pour chaque groupe.

Tableau 2 : Planning de l'expérimentation

Dates	Objectifs de séance et activités associées
12 janvier	→ Présentation du projet → Constitution des groupes → Activité 1 : Réflexion sur l'efficacité du travail en groupe → Choix des sujets par groupe → Activité 2 (étape 1) : Réflexion sur les thèmes choisis d'abord sans document → Activité 2 (étape 2) : Distribution des documents associés à chaque sujet : répondre aux questions (début en classe – finir à la maison) → Activité 3 : Se mettre d'accord par groupe sur un titre de journal et le transmettre au professeur
19 janvier	→ Activité 2 (fin) : Mise en commun des questions liées aux documents → Présentation du format de l'article → Activité 4 : Construction collective d'une grille d'évaluation → Activité 5 : Ebaucher un plan d'article (a dû être fait à la maison) → Activité 3 (suite) : Vote pour le titre du journal (sur les propositions faites par les 2 nd 1 : 2 titres sélectionnés)
26 janvier	Début de la rédaction en salle information (Activité 6 – étape 1) → Mise en commun des plans proposés par chaque membre du groupe (Activité 5 fin) → Commencer à rédiger l'article → Se décider sur le type d'illustration et commencer à la réaliser.
2 février	Salle informatique (Activité 6 – étape 2) → Terminer de rédiger la première version de l'article (prendre en compte les annotations du professeur) → Terminer l'illustration (et le texte qui l'explique) → Trouver un titre d'article Activité 3 (fin) : vote final pour le titre du journal
7 février-22 février	VACANCES
23 février	→ Terminer les articles à partir des objectifs individualisés proposés par le professeur (Activité 6 – étape 3)
2 mars	Salle informatique : → Activité 7 : Co-évaluation des articles par groupe → Amélioration des articles à partir des commentaires du professeur (les commentaires des co-évaluateurs n'ont pu être pris en compte)

2.4. Justifications des choix opérés pour construire l'expérimentation au regard de la problématique

2.4.1. Les objectifs d'apprentissage au fondement du projet

La rédaction d'un article de journal en groupe fait appel à de nombreuses compétences, qu'il s'agisse de savoir-faire scolaires ou de savoir-faire sociaux. Les compétences scolaires se rapportent aux qualités argumentatives, à l'organisation d'une pensée s'appuyant sur des données scientifiques. Les compétences sociales supposent d'être capable de travailler en groupe, d'accepter le point de vue de ses camarades et de trouver des compromis lors de désaccords. En menant une réflexion collective sur les conditions d'un travail de groupe efficace ainsi que sur les critères de réussite d'un article, il s'agissait non seulement de faire émerger des « métaconnaissances » sur ces tâches à accomplir mais également de créer des outils susceptibles de faire naître par la suite – notamment au moment de la rédaction de l'article – des habiletés métacognitives comme l'autorégulation. L'enjeu étant dès lors de favoriser l'autonomie des élèves.

2.4.2. Les trois sources de la dynamique motivationnelle au fondement du projet

Les différentes caractéristiques du projet tentent de répondre aux trois principales sources de la dynamique motivationnelle définies précédemment, à savoir : la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité sur son déroulement. Chacune de ces trois sources fait écho à une ou plusieurs des dix conditions que doit avoir une activité pour être motivante selon R. Viau⁴⁵.

- **Les éléments du projet qui jouent (le plus) sur la perception que l'élève a de la valeur de l'activité.**

Selon R. Viau, pour favoriser la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, cette dernière doit notamment « être signifiante aux yeux des élèves » ; « amener à la réalisation d'un produit authentique » ; « être diversifiée et s'intégrer aux autres activités » et « avoir un

⁴⁵ Viau R., *op.cit.*

caractère interdisciplinaire »⁴⁶. Le projet tel qu'il a été conçu a souhaité prendre en compte ces conditions : ainsi produire un article pour un journal vendu lors de la semaine de la presse offre aux élèves un but concret et authentique qui contribue à donner du sens à l'activité. Le contenu même du dossier spécial porte sur des savoirs proches des élèves.

Encadré 1 : Les sujets des articles

- 1) Les différences entre les sexes sont-elles naturelles ou culturelles ?
- 2) Les filles et les garçons sont-ils socialisés de la même manière au sein de la famille ?
- 3) Les choix d'études sont-ils distincts entre les filles et les garçons ?
- 4) La socialisation des jeunes est-elle identique selon le milieu social ?
- 5) La réussite scolaire dépend-elle du milieu social ?
- 6) Comment peut-on expliquer les différences de pratiques culturelles entre les milieux sociaux ?
- 7) Quel est le rôle de la famille dans la socialisation politique des jeunes ?
- 8) Sommes-nous libres de nous habiller comme nous le souhaitons ?
- 9) Les tâches domestiques sont-elles équitablement réparties entre les hommes et les femmes ?
- 10) Comment peut-on expliquer les différences de professions entre hommes et femmes ?
- 11) Comment peut-on expliquer les inégalités salariales entre les hommes et les femmes ?
- 12) La politique : un métier réservé aux hommes ?

- **Les éléments du projet qui jouent (le plus) sur la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir l'activité**

Parmi les dix critères d'une activité motivante, cinq favorisent la perception de compétence, selon le même auteur. L'activité doit ainsi « comporter des buts et des consignes clairs » ; « représenter un défi pour l'élève » ; « exiger un engagement cognitif de l'élève » ; « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » et enfin, « se dérouler sur une période de temps suffisante ».

L'expérimentation menée tente de répondre à ces caractéristiques, essentiellement, à quatre niveaux.

Tout d'abord le but final « Ecrire un article de journal » peut constituer un réel défi pour les élèves et l'atteinte de ce but requiert un réel engagement cognitif. En effet, ce travail nécessite de faire appel à des savoir-faire au niveau de l'argumentation et de l'expression écrite qui sont loin d'être évidents pour des élèves de Seconde. Pour éviter que cette tâche ne soit perçue comme insurmontable pour certains élèves, nous avons pris le soin d'aborder la méthode de l'argumentation au cours d'une séquence précédente. Ainsi, à travers ce projet d'article, le niveau de difficulté était limité par le fait qu'il s'agissait de remobiliser cette

⁴⁶ *Ibid.*

méthode et en même temps de l'approfondir en rédigeant un texte plutôt long, contenant du vocabulaire sociologique tout en restant abordable pour des lecteurs « non experts ».

Un deuxième aspect de l'expérimentation de nature à susciter une perception de compétence élevée réside dans le fait que le projet a été réalisé en groupe. Pour atteindre l'objectif final, le format d'un travail de groupe nous a paru pertinent et nécessaire. En effet, produire un article requiert un travail conséquent, qui, s'il était effectué de manière individuelle, aurait pu paraître comme infaisable ou trop lourd pour beaucoup d'élèves. Il s'agissait donc de mettre en commun les compétences de plusieurs élèves et de développer leur capacité à s'organiser efficacement.

De plus, en permettant aux élèves de réfléchir en groupe puis avec l'ensemble de la classe aux critères de réussite d'un article, nous avons émis l'hypothèse qu'ils se sentiraient davantage en capacité d'accomplir la tâche, de s'appropriier les attentes et d'y répondre. Cette grille d'évaluation, d'abord transmise aux élèves sous forme de liste d'attentes, devait constituer un document ressource pour favoriser l'autorégulation et l'atteinte du but final (rédiger un article répondant à des exigences scientifiques).

Enfin, pour maintenir ce sentiment de compétence de la part des élèves et pour éviter des découragements, nous avons estimé important d'effectuer des « feedback »⁴⁷ réguliers.

A la fin de chaque séance, nous avons ainsi relevé le travail de chaque groupe et pris soin de l'annoter. Nous analyserons plus loin les types de feedbacks réalisés.

- **Les éléments du projet qui jouent (le plus) sur la perception que l'élève a de la contrôlabilité sur le déroulement de l'activité**

L'expérimentation a enfin été construite en prenant soin de responsabiliser les élèves et de leurs permettre d'accroître leur perception de la contrôlabilité du déroulement de l'activité.

A plusieurs étapes du projet les élèves ont eu la possibilité de faire des choix « contrôlés » et de s'appropriier le déroulement de l'expérience. Ils ont tout d'abord eu la possibilité de faire des groupes d'affinité. Ils ont ensuite pu choisir leur sujet d'article parmi une liste de sujets préalablement définie. Ils ont pu décider du titre du journal et du titre de leur article. Enfin l'élaboration collective des critères de réussite de l'article a pu également jouer en faveur de cette perception de contrôlabilité.

⁴⁷ Selon Jacques Rodet, « la rétroaction (ou feedback : i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ; ii) propose une correction commentée ; iii) exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ; iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir », Rodet J. (2004), « La rétroaction, support d'apprentissage », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, pp.48-49. <URL : <https://hal.inria.fr/edutice-00000482/document>>

Partie 3 : Résultats de l'expérimentation

Sur les 12 groupes ayant contribué à l'expérimentation, 11 sont parvenus à finaliser leur article et ont pu être publiés. Un seul, ne l'ayant pas achevé, n'a pu être publié.

Dans cette partie, il s'agit de mettre en lumière les résultats de l'expérimentation à trois niveaux :

(1) Tout d'abord sur le déroulement du projet dans ses étapes préalables (avant la rédaction de l'article en tant que telle) : nous présenterons les productions collectives réalisées en classe à savoir l'élaboration des conditions d'un travail de groupe efficace ainsi que la construction des critères de réussite d'un article. Nous donnerons également quelques précisions sur la construction du dossier documentaire.

(2) Ensuite, nous analyserons les séances portant exclusivement sur la rédaction de l'article en salle informatique. Avant de présenter les résultats finaux, nous expliquerons comment ces séances se sont déroulées au niveau de la fixation des objectifs par séance ainsi qu'au niveau des feedbacks réalisés au cours de la rédaction.

(3) Enfin, nous nous intéresserons à la construction et aux résultats du questionnaire-bilan rempli par les élèves à l'issue du projet.

L'ensemble de ces résultats et réflexions ainsi exposées nous permettra de dégager des enseignements concernant le rôle respectif des trois sources motivationnelles dans l'engagement cognitif et la persévérance des élèves au cours du projet.

3.1. Résultats concernant le déroulement des étapes préalables à la rédaction de l'article

3.1.1. La construction des conditions d'un travail de groupe efficace

Les élèves ont dû répondre, par groupe, à cette consigne et lister leurs idées sur une feuille.

« Quelles conditions vous semblent importantes pour réaliser un travail de groupe efficace ? »

Tableau 3 : Les résultats de la réflexion autour des conditions d'un travail de groupe efficace.

Les conditions d'un travail en groupe efficace selon la classe de 2 nd 1	Les conditions d'un travail en groupe efficace selon la classe de 2 nd 2&3
-Les 4 personnes doivent travailler -Etre organisé -Une bonne entente -Se répartir les taches -S'écouter -Chuchoter -Se concentrer sur le travail à faire -Trouver des compromis	Être soudé Communiquer Répartition du travail Partager, accepter les opinions Il faut que tout le monde s'investisse Ne pas être dissipé Être à l'écoute des autres Cohésion, bonne entente Se relire mutuellement

3.1.2. Le dossier documentaire

Chaque dossier documentaire était composé de trois documents dont au moins un document statistique (seul un dossier documentaire n'en contient aucun). Nous avons construit ces dossiers en essayant, autant que possible, que les documents ne soient pas trop longs, que chacun véhicule une idée différente et que la difficulté de compréhension (statistique ou écrite) soit adaptée à un niveau de seconde (deux exemples de dossier se trouvent en annexes). Toutefois, malgré cette volonté, l'exigence d'un niveau de difficulté équivalent pour tous les dossiers n'a pu être réellement tenue. Certains ont donc pu soulever plus de problèmes (en termes de compréhension) que d'autres. Je pense en particulier aux dossiers portant sur les choix d'orientation scolaire selon le sexe (sujet n°3), sur la réussite scolaire en fonction du milieu social (sujet n°5), sur la socialisation politique (sujet n°7) et sur la parité en politique (sujet n°12).

Associées à ces trois documents, cinq questions au maximum étaient posées. Il pouvait s'agir de question de compréhension (expliquer une phrase soulignée ou faire une lecture de donnée chiffrée) ou plus analytique, demandant par exemple de faire le lien entre deux documents. Ce choix de restreindre le nombre de questions était motivé par la volonté de limiter le temps de l'activité à une séance (pouvant, au besoin, être finalisée à la maison) mais également par le souhait de ne pas susciter un sentiment de découragement en proposant une liste interminable de questions. Ceci dit, ce parti pris a pu parfois conduire à formuler des questions d'emblée trop complexes qui auraient nécessité davantage d'étapes préalables pour les appréhender.

3.1.3. La construction des critères de réussite d'un article

Pour élaborer les critères de réussite, les élèves, constitués en groupe, ont eu à répondre à cette consigne :

- « Par groupe, réfléchissez aux critères de réussite de votre page (15 min max). »
- Notre page/article est réussi(e) si :...
 - Notre page/article ne sera pas réussi(e) si :... »

Lors de la mise en commun, un élève a été désigné pour taper à l'ordinateur les idées formulées par ses camarades de classe. Mon rôle était alors de distribuer la parole et réguler les échanges.

Tableau 4 : Les résultats de la réflexion sur les critères de réussite d'un article

Les critères de réussite ayant émergé dans la classe de 2 nd 1	Les critères de réussite ayant émergé dans la classe de 2 nd e 2&3
<p><u>Notre page est réussie si :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Titre en rapport avec le texte et intrigant -Texte aéré et espacé -Illustration en rapport avec le texte -Clarté de l'article, termes compliqués expliqués -AEI (chaque idée est argumentée et illustrée) -Il faut des exemples -Toutes les informations de sujet doivent être dans l'article -Donner les sources -Organiser ses idées -Articles intéressants (sic) -L'expression écrite et l'orthographe est (sic) soignée <p><u>Notre page n'est pas réussie si :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Répétitions -Confus -Hors sujet 	<p><u>Notre page est réussie si :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Il faut une introduction en lien avec le sujet -Structuré et organisé en paragraphe -Arguments en lien avec le sujet (AEI) -Exemples -Bonne illustration en rapport avec le thème -Phrases claires, bien expliquées et termes (sic) sociologiques, les sources (auteurs, statistiques) -Être précis et ne pas s'écarter du sujet -Mise en page aérée -Article intéressant -Orthographe -Titre en rapport avec l'article, accrocheur... <p><u>Notre page ne sera pas réussie si :</u></p> <p><i>Rien n'a été noté à ce propos...</i></p>

A partir des réflexions des élèves ainsi listées provenant des deux classes, nous avons réalisé un seul document un peu plus structuré – distinguant les éléments portant sur l'organisation de l'article, ceux portant sur le fond de l'article et ceux portant sur la forme – que nous avons distribué lors de la première séance de rédaction en salle informatique.

Tableau 5 : La liste finale des critères de réussite

<u>Critères d'évaluation – Ecrire un article de journal</u>
-Pour l'organisation de l'article, il faut :
<ul style="list-style-type: none">• Un titre en rapport avec l'article, accrocheur, intrigant• Une introduction en lien avec le sujet• Un plan clair et cohérent
-Sur le fond, il faut :
<ul style="list-style-type: none">• Etre précis et ne pas s'écarter du sujet• Chaque idée est expliquée et illustrée (AEI)• L'illustration est en lien avec le sujet• Les termes sociologiques, compliqués sont expliqués• Citer ses sources (auteurs, statistiques)• Intéresser le lecteur• Etre compréhensible pour le lecteur
-Sur la forme, il faut :
<ul style="list-style-type: none">• Des phrases claires, privilégier les phrases courtes• Mise en page aérée• Orthographe correcte• Respecter la longueur de l'article (2500-3000 signes)• Privilégier une illustration personnalisée, originale.

3.2. Résultats concernant les séances de rédaction des articles et les productions finales

3.2.1. Généralités

Si nous avons initialement prévu deux séances de 1h30, en salle informatique, pour rédiger l'article, le double (quatre séances) s'est avéré nécessaire. Au début de chaque heure, nous annonçons clairement (à l'oral et à l'écrit sur le PowerPoint) aux élèves les sous-objectifs à atteindre. Lors de la première séance, nous avons distribué à chaque élève la liste des critères de réussite que nous avons identifiés précédemment et les élèves, par groupe, se sont mis au travail. Pendant ces temps de rédaction, nous avons pris l'habitude de circuler dans chaque groupe pour les aider, répondre à leurs questions et être au fait de leur avancement. Après chaque séance, nous enregistrions leur ébauche, nous l'annotions et les élèves la retrouvaient au cours suivant accompagnée de commentaires, coups de pouce ou objectifs plus précis.

En analysant rétrospectivement ces séances, nous avons constaté que certains éléments de notre pratique ou du fonctionnement des séances avaient pu constituer des points de blocages tandis que d'autres sont apparus comme des points appuis pour les élèves.

Nous avons ainsi observé que la formulation des objectifs ou sous-objectifs de séance, leur « étalement » dans le temps et leur hiérarchisation ont été pour certains élèves un obstacle pour l'avancement de la rédaction.

Sur les deux séances prévues en amont, nous avons formulé des objectifs de la sorte :

Pour la première séance informatique :

- 1/ Mettre en commun les plans et titres proposés par chaque membre du groupe
- 2/ Commencer à rédiger l'article
- 3/ Se décider sur le type d'illustration et commencer à la réaliser

Pour la deuxième séance :

- 1/ Terminer de rédiger votre première version de l'article
- 2/ Terminer votre illustration
- 3/ Trouver un titre

Ces objectifs sont indéniablement trop vagues et trop nombreux pour une séance. Il aurait fallu les réduire ou les distribuer différemment sur les séances, mais aussi les cibler davantage. En effet, certains groupes ont passé une heure, bloqués, à chercher un titre sans écrire la moindre ligne. Nous avons alors dû leur expliquer que le titre était accessoire et qu'il pourrait être trouvé à la fin de leur travail, une fois l'article ébauché. Ces écueils sont néanmoins instructifs et soulèvent l'importance d'une planification plus précise d'un projet mais aussi de l'élaboration de sous-objectifs rendant la réalisation de la tâche complexe « atteignable ».

3.2.2. Formes et natures des feedbacks

- **Généralités sur les feedbacks**

Au fil des trois séances en salle informatique, les élèves ont bénéficié de nombreux feedbacks écrits et oraux. Nous nous concentrerons ici sur les feedbacks écrits. Ces derniers ont porté à la fois sur le fond et sur la forme des articles. Sur le fond, les commentaires visaient à faire développer certaines explications ou illustrations, à faire préciser les sources, à rectifier des erreurs d'interprétation ou encore à éviter certains oublis. Sur la forme, les annotations incitaient les élèves à améliorer la structuration de leurs idées, l'expression écrite ou encore l'orthographe.

A partir de la deuxième séance en salle informatique, en plus des commentaires distillés au fil de l'article, nous avons estimé nécessaire de les traduire en objectifs à atteindre à la fin de la séance. Par exemple, si l'article contenait de nombreuses fautes d'orthographe, en plus de les surligner au fil du texte, nous avons indiqué au début de l'article la nécessité de les corriger. Si, les remarques portaient, à plusieurs reprises, sur la nécessité de citer les sources,

je le reprécisais en début ou en fin d'article sous forme d'objectifs à remplir (voir annexe n°4).

- **Une tentative de catégorisation des feedbacks**

Nous avons identifié cinq catégories de feedbacks réalisés au fil des trois séances de rédaction en salle informatique.

Un premier feedback qualifié « encouragement/approbation/félicitation » souhaitait inciter les élèves à poursuivre le travail réalisé, aussi minime qu'il soit. Il s'agissait alors de les rassurer, de les valoriser, de les récompenser et ainsi de favoriser leur sentiment de compétence.

Exemples :

« Vous faites du bon travail, continuez ainsi ! »
« Continuez à rédiger vos idées, c'est bien »
« C'est bien, vous avez bien avancé »

Les quatre autres catégories de feedbacks peuvent être classées selon deux axes : la forme du commentaire et sa nature. S'agissant de la forme du feedback, je fais référence à la formulation utilisée : mon commentaire est-il formulé sur un mode *impératif* ou emploie-t-il la forme *interrogative* ?

La nature du commentaire renvoie plutôt au contenu du commentaire : s'agit-il d'un commentaire qui demande de *clarifier, reformuler, préciser* une information ? Ou plutôt d'un commentaire à travers lequel je *contribue* moi-même, en tant qu'enseignante, à la rédaction de l'article en indiquant aux élèves la « bonne » formulation, la « bonne » interprétation, la « bonne » structuration.

En croisant ces deux grands axes, on obtient très schématiquement, les quatre catégories de feedbacks suivant :

Tableau 6 : Typologie des feedbacks selon la forme et la nature du commentaire

Axe 2 : Nature du feedback →	Contribution	Clarification
Axe 1 : Forme du feedback ↓		
Impérative	<p>Feedback « impératif-contribution » <i>Le professeur donne au groupe directement la solution. Il dit ce qu'il aurait lui-même écrit ou ce qui est à supprimer ; quel mot utiliser à la place d'un autre ; quelle structuration serait pertinente ; vers quelle idée se diriger.</i></p> <p>Exemples : « avant de parler des logiques de domination, il aurait été bien de parler du capital culturel car c'est ce qu'il explique, pour Bourdieu, les différences de pratiques culturelles »</p> <p>« vous pourriez faire un petit paragraphe sur le temps de travail et l'illustrer à l'aide du document 1 »</p>	<p>Feedback « Impératif-clarification » <i>Le professeur incite l'élève à reformuler, approfondir, ajouter sans donner la « solution »</i></p> <p>Exemples : « phrase confuse » ; « illustrez » ; « n'oubliez pas de citer votre source » ; « essayez de mettre un titre au paragraphe suivant » ; « développez un peu ce que signifie cette notion »</p>
Interrogative	<p>Feedback « interrogatif-contribution » <i>Le professeur suggère une solution sous la forme interrogative pour laisser le groupe décider in fine.</i></p> <p>Exemple (se situe dans la parenthèse) : « Les enfants jouent un rôle important (occupent une place importante ?) dans l'emploi du temps d'un couple »</p>	<p>Feedback « Interrogatif-clarification » <i>Le professeur interroge le groupe sur le sens d'une phrase, d'une interprétation, sur la possibilité d'intégrer un élément supplémentaire.</i></p> <p>Exemples : « c'est-à-dire ? » ; « Que voulez-vous dire ici ? » ; « Etes-vous sûr de ce que vous dites ? »</p>

Cette typologie a l'avantage de mettre en évidence le degré d'autonomie accordé au groupe (et en contrepoint le degré de « guidage » que nous avons opéré) dans la rédaction de l'article.

Ainsi, s'il fallait hiérarchiser ces quatre types de feedbacks du plus « directif » (laissant une faible marge de liberté aux élèves) au moins « directif » (laissant plus de liberté aux élèves d'opérer des choix), nous aurions à la première extrémité le feedback « impératif-contribution » – qui ne laisse quasiment aucune possibilité aux élèves de modifier leur travail dans la direction que propose l'enseignant – et à la seconde extrémité le feedback « interrogatif-clarification » qui interpelle le groupe et nécessite une réflexion plus autonome pour identifier l'élément à expliciter ou à modifier. Entre ces deux extrémités, le feedback « interrogatif-contribution » se rapproche en réalité du feedback « impératif-contribution » puisque malgré la formulation interrogative, le professeur apporte une solution qui aura de forte chance d'être appropriée par le groupe, tandis que le feedback « impératif-clarification » ressemble au feedback « interrogatif-clarification » car il n'apporte pas de solution à l'erreur

ou maladresse pointée et fait appel à une prise de décision et réflexion plus poussée de la part des élèves pour modifier le travail.

Une remarque est ici à souligner sans toutefois approfondir son analyse puisqu'elle fera l'objet de développement plus important dans la quatrième partie du mémoire. Il est frappant de constater qu'à aucun moment dans mes feedbacks, je n'ai fait référence à la liste des critères de réussite construite collectivement. Cet écueil est en réalité très révélateur de mon positionnement tout au long de ce projet.

3.2.3. La qualité des articles : panorama des notes obtenues

Dans l'ensemble, les élèves ont réalisé des articles de qualité. En se référant aux critères de réussite généraux (voir la grille d'évaluation, annexe n°3), tous les groupes ont respecté le sujet choisi et ont rédigé des articles qui donnent « envie de lire au lecteur ». La plupart des groupes ont produit un papier structuré. De réels efforts d'argumentation et d'explicitation du vocabulaire sociologique employé ont été réalisés.

Les écarts de note peuvent s'expliquer, essentiellement par :

- le soin apporté à l'argumentation, à la citation des sources, et à l'organisation de l'article : des groupes ont en effet omis de préciser la source de certaines phrases pourtant entièrement recopiées, d'autres n'ont pas eu le temps de produire une courte conclusion ou de rédiger des titres pour les différents paragraphes composant l'article.
- le statut de l'illustration et la qualité de l'explication associée : certains groupes ont pris la peine de produire ou reproduire un dessin ou un graphique s'inspirant d'image ou données statistiques trouvées sur internet ou provenant du dossier documentaires alors que d'autres ont préféré « copier-coller » une image issue d'internet. Ceci dit, les choix d'illustration ont toujours été pertinents au regard du sujet traité.
- par le soin apporté à l'expression écrite et à l'orthographe.

L'article non finalisé mentionné au début de cette section n'a pu obtenir la moyenne (7,5/17). Cette note était justifiée par le fait que l'article n'était pas structuré, contenait de nombreux passages plagiés d'un site internet et des contresens au niveau de certaines interprétations théoriques ou statistiques. Seuls le titre et l'illustration répondaient aux attentes.

Tableau 7 : Panorama des notes obtenues

Note obtenue à l'article /17	
Classe de 2^{nde} 1	
Groupe 1	11,5
Groupe 2	16
Groupe 3	12,5
Groupe 4	15
Groupe 5	15
Groupe 6	13
Classe de 2^{nde} 2&3	
Groupe 1	14
Groupe 2	7,5
Groupe 3	14,5
Groupe 4	12,5
Groupe 5	13
Groupe 6	16,5

3.3. Résultats du questionnaire – bilan rempli par les élèves

3.3.1. Eléments sur la construction du questionnaire

Pour avoir un retour de la part des élèves, nous avons décidé de réaliser un questionnaire-bilan (voir annexe n°7).

A travers ce questionnaire, il s'agissait d'une part d'évaluer le ressenti des élèves à l'égard du projet, et d'autre part d'obtenir quelques pistes pour comprendre quelle source motivationnelle (perception de la valeur ; perception de compétence ; perception de contrôlabilité) avait pu le plus contribuer à l'engagement et à la persévérance des élèves dans le projet.

Ainsi, les deux premières questions ont été formulées pour obtenir un avis général sur le travail accompli mais aussi l'évolution de cette perception depuis le début de l'expérience.

La troisième question avait une visée plus spécifique. Il s'agissait pour les élèves de noter de 1 à 4 les différentes étapes ou activités composant le projet, et ceci, à deux niveaux : l'utilité et l'intérêt de l'étape (ou activité). Si ces deux éléments renvoient plutôt à la première source de la dynamique motivationnelle selon Viau – la perception de la valeur d'une activité – nous les avons envisagées comme des indices permettant aussi de nous informer sur la perception de compétence et de contrôlabilité des élèves. Comme le souligne à juste titre l'auteur à

l'origine de cette analyse, les trois formes de perceptions sont interdépendantes : « La perception de la valeur est le déterminant motivationnel dont les liens corrélatifs avec les autres composantes du modèle sont les plus élevés (...). (En effet) la perception qu'un élève a de la valeur d'une activité est fortement corrélée avec sa perception de compétence. C'est donc dire que plus un élève valorise une activité, plus il tend à se sentir compétent et que plus il se sent compétent à accomplir une activité, plus il la valorise »⁴⁸.

Deux autres questions plus spécifiques portaient sur la perception de la difficulté à accomplir la tâche pour les élèves (a-t-elle constitué un défi pour certains ?) et sur l'efficacité du travail de groupe.

Enfin les trois dernières questions ont été conçues de façon plus ouverte. En questionnant les élèves sur les éléments à conserver et ceux à améliorer ou supprimer, il s'agissait en filigrane d'approcher les « ingrédients » du projet qui avaient le plus suscité la motivation et ceux qui l'avait le moins favoriser.

3.3.2. *Les résultats du questionnaire*

Encadré 2 : Deux réflexions préalables...

... sur l'échantillon du questionnaire

En raison d'absences lors de la passation du questionnaire, il existe un écart entre le nombre de participants au projet et le nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire. Ainsi dans la classe de 2nd 1, 22 élèves sur 23 l'ont rempli, tandis qu'ils étaient 19 sur 23 dans la classe de 2nd 2&3 à l'avoir fait. Le total d'élèves « répondants » s'élève donc à 41.

... sur la valeur des résultats

Nous avons conscience des limites de cette méthode pour aborder la motivation. En effet, nous restons sur des résultats qui sont de l'ordre du ressenti et des perceptions. Or, nous savons que les ressentis ne reflètent pas toujours la réalité. Juger une activité peu utile ne veut pas forcément dire qu'elle n'a pas servi aux élèves mais qu'ils n'en ont peut-être pas vu les bénéfiques. Enfin, nous avons considéré, comme nous y invite R. Viau, que si les items « pas du tout » ou « peu » (utile/intéressant) ont été sélectionnés/cochés par environ 30% des élèves pour qualifier une étape du projet, il fallait « lui accorder une attention particulière et voir comment l'améliorer » (Viau R., *op.cit.*, p.105).

⁴⁸ Viau R. et Bouchard J. (2000), *op.cit.*, p.21.

- Résultats concernant la perception globale du projet

Satisfaction du travail accompli

Dans l'ensemble, tous les élèves ou presque se disent satisfait de l'article réalisé. Plus précisément, sur les 41 élèves ayant répondu au questionnaire, 39 se disent « très satisfaits » (17) ou « satisfaits » (22). Deux élèves expriment toutefois leur mécontentement (1 « peu satisfait » et 1 « pas satisfait »).

Perception initiale du projet : entre intérêt, curiosité et indifférence

La plupart des élèves disent avoir eu une réaction positive lors de la présentation du projet. En effet, plus de la moitié des élèves ont manifesté de l'intérêt (24/41) et plus du tiers ont exprimé de la curiosité (16/41). En revanche 12 élèves disent avoir été indifférent(e)s au projet. Il est intéressant de noter que sur ces 12 élèves, 9 proviennent de la classe de 2^{nde} 2&3 – celle qui dans le quotidien des séances est la plus difficile à motiver – et 3 seulement proviennent de la classe de 2^{nde} 1.

De l'indifférence à l'intérêt : l'évolution de la perception du projet dans le temps

Toutefois, les élèves ayant exprimé de l'indifférence en début de projet, ont dans leur majorité, changé d'avis en fin de projet. En effet, sur ces 12 élèves, 9 admettent avoir finalement apprécié l'expérience. Parmi ces 9, 3 sont issus de la classe de 2^{nde} 1 et 5 de la classe de 2^{nde} 2&3. S'il est intéressant de comprendre les facteurs ayant permis à ceux déjà motivé de persévérer dans la tâche, il est tout aussi important d'essayer de comprendre les éléments ayant contribué à faire évoluer l'avis et l'implication des élèves peu motivés.

« Mon avis a plutôt évolué positivement, je n'étais pas passionnée par ce projet mais au fur et à mesure des séances j'ai apprécié le thème et le fait de travailler en groupe » (J. 2^{nde} 1 - Elève ayant entouré « Indifférent(e) » pour qualifier sa réaction au début du projet)⁴⁹

« (L'avis a évolué) De manière positive car le sujet ne m'inspirait pas trop mais au fur et à mesure, j'ai bien aimé travailler sur ce sujet. J'ai découvert plein de nouvelles choses » (Mu. 2^{nde} 2&3 – Idem)

« Sur la fin du projet, cette activité m'a paru plus agréable. Nous étions impliqués, et, pour ma part, j'étais assez motivé » (Ma. 2^{nde} 2&3 – Idem)

⁴⁹ Etant donné que nous nous intéressons au fond des commentaires, nous nous sommes permise de corriger les fautes d'orthographe.

- Les éléments liés à la perception de compétence qui semblent avoir favorisé ou freiné l'engagement cognitif et la persévérance

Ce qui a pu jouer en faveur de l'engagement cognitif et de la persévérance (d'après les retours des élèves)

Si l'on se réfère au tableau de résultats lié à la question 3, deux éléments reliés à la perception de compétence ont pu favoriser l'engagement cognitif et la persévérance des élèves : le dossier documentaire et le temps laissé pour rédiger l'article.

En effet, 32 élèves sur 41 ont jugé « utile » (20) ou « très utile » (12) le travail préalable réalisé à partir du dossier documentaire. L'étude des trois documents pour chaque sujet est aussi mentionnée spontanément dans les éléments du projet qu'il faut conserver. S'il est vrai qu'en proposant un dossier documentaire, les élèves n'ont pas à chercher par eux-mêmes des informations sur le sujet, on peut supposer que les élèves aient apprécié le fait d'avoir des documents qui balisent le thème à traiter.

Le temps laissé pour rédiger l'article a également pu contribuer à l'engagement cognitif et à la persévérance dans la tâche : 39 élèves sur 41 ont jugé « utile » (8) ou « très utile » (31) le fait de rédiger en plusieurs séances l'article ; tandis que 35 élèves sur 40 ont trouvé cela « intéressant » (18) ou « très intéressant » (17). De plus, ceci a été mentionné spontanément par 11 élèves dans les éléments du projet à conserver.

D'après les retours des élèves, trois autres dimensions ont pu également favoriser l'engagement et la persévérance : le niveau de difficulté de la tâche ; le travail de groupe ; les feedbacks réguliers que nous avons instaurés.

Concernant la difficulté de la tâche, la majorité des élèves concentre son appréciation autour de « peu difficile » et « difficile ». Seul trois élèves ont jugé la tâche « pas difficile » et aucun élève ne l'a considérée comme « très difficile ». On peut donc penser que la tâche correspondait au degré adéquat de difficulté : ni trop facile, ni trop difficile. Si bien que certains élèves, ayant du mal à trancher ont d'ailleurs préféré cocher 2 (peu difficile) et 3 (difficile) en même temps.

Le travail de groupe est indéniablement l'une des composantes du projet qui semble avoir remporté un vif succès : 19 élèves le mentionnent spontanément dans les éléments à conserver.

« L'idée de la création d'un article est vraiment super car on est obligé de s'organiser en groupe. C'est beaucoup plus intéressant de travailler comme ça ; de manière « autonome » ainsi que de rechercher soi-même des informations. Je trouve aussi que dans des projets comme celui-ci on est vraiment pris dedans et on se concentre et travaille beaucoup mieux » (S. 2^{nde} 1)

« Le travail de groupe est aussi à conserver. Même si parfois ce n'est pas toujours facile de se mettre d'accord, je trouve ça important de savoir travailler avec d'autres personnes, c'est apprendre à écouter, à trouver des compromis, etc. » (A. 2^{nde} 1)

« Les groupes (sont à conserver) : car cela améliore la cohésion et les élèves peuvent partager leurs idées » (P. 2^{nde} 2&3)

De plus, la quasi-totalité des élèves (39/41) a considéré leur travail en groupe « efficace » (28) voire « très efficace » (11). Parmi les éléments de justification, beaucoup souligne la mise en place de stratégies de répartition et division du travail. En croisant les « récits » des élèves et mes propres observations, nous avons pu modestement identifier deux catégories de stratégie : les stratégies de répartition du travail plutôt « équilibrées » et celles plus « approfondies ». Sur les 12 groupes, six ont procédé à une division du travail par binôme au sein du groupe et des mises en commun régulières ; quatre ont fonctionné grâce à la présence dans le groupe d'un élève moteur qui a pris en charge une grande partie du travail. Mais qu'il s'agisse d'une répartition plus « équilibrée » ou plus « poussée », se pose toutefois la question du type de tâche qui est confié à chacun.

« On s'est réparti les tâches : - l'un fait l'introduction ; l'autre fait l'illustration ; et le dernier fait le texte » (Li. 2^{nde} 1 - division poussée du travail)

« Ce (sic) qui savent rédiger écrivent l'article et les autres cherchent des informations, on discute ensemble des idées » (G. 2^{nde} 1 – division poussée du travail)

« Notre travail de groupe a été efficace car : chacun a fait un paragraphe et les autres l'aidaient, de plus M. a fait l'illustration pendant que nous faisons la conclusion de l'article » (Lo. 2^{nde} 2&3 – division équilibrée du travail).

Pour les deux derniers groupes, ni mes observations, ni le récit des élèves n'ont permis de caractériser les stratégies de groupe à l'œuvre.

Dès lors, il apparaît délicat de confirmer l'efficacité évoquée par les élèves eux-mêmes car ces stratégies de division du travail interrogent les effets de cette technique de travail sur les savoirs et savoir-faire développés et acquis au niveau plus individuel. Une spécialisation du travail des élèves dans les compétences qu'ils ont déjà ne leur permet pas en effet de progresser dans les domaines dans lesquels ils peuvent éprouver des difficultés.

Enfin, dernière dimension liée à la perception de compétence ayant pu jouer sur l'engagement et la persévérance concerne les feedbacks réguliers que nous avons réalisés. 11 élèves le mentionnent dans les éléments du projet à conserver.

« Deux éléments importants à garder c'est l'aide permanente, les annotations sur nos articles par exemple. Ça nous aide vraiment pour modifier et améliorer notre article (...) » (A. 2nd 1)

« Le fait que, à chaque séance il y ait des commentaires et des conseils sur nos articles pour nous permettre d'évoluer dans le bon sens est à conserver. Cela nous permet de ne pas nous éloigner de la problématique » (M. 2nd 1)

« L'aide apporté au élèves (est à conserver) car cela nous oriente dans le travail qu'il faut fournir » (P. 2nd 2&3)

Ce qui a pu jouer en défaveur de l'engagement cognitif et de la persévérance (d'après les retours des élèves)

D'après les retours des élèves deux étapes ou activités du projet ont été les moins utiles et les moins intéressantes : l'élaboration en groupe des critères de réussite d'un article et l'évaluation de l'article rédigé par un autre groupe.

Près d'un tiers (12/40) des élèves considèrent que l'élaboration des critères de réussite étaient « pas du tout » ou « peu » utile et plus de la moitié (23/41) a évalué cette étape comme « pas du tout » ou « peu » intéressantes.

Près de la moitié des élèves a estimé qu'évaluer l'article d'un autre groupe avait été « pas du tout » ou « peu » utile et près d'un tiers a considéré cette étape comme « pas du tout » ou « peu » intéressante.

De façon moins significative mais tout de même éclairante ces deux étapes ont été chacune mentionnées 6 fois dans les éléments du projet à supprimer ou améliorer :

« Je pense qu'il faut supprimer l'élaboration en groupe des critères de réussite d'un article, je pense que c'est une perte de temps » (R. 2nd 1)

« Le fait de devoir trouver nous-même les choses à respecter dans notre article et de devoir respecter des règles quand on travaille en groupe. C'était long et pour ma part inutile car ces consignes et ces règles nous les connaissons déjà » (A. 2nd 2&3)

Il faut toutefois préciser que certains élèves ont trouvé un réel appui dans ces deux étapes :

« Et élaborer les critères de réussite (est à conserver), ça permet de ne pas faire trop de faux-pas, de ne pas trop s'éloigner, que l'article soit dans les critères demandé, par ex : clair, organisé, etc. » (A. 2nd 1)

« Il faut garder : - corriger l'article d'un autre groupe pour que après nous puissions voir ce qu'on a fait de bien ou pas bien... dans notre article » (C. 2nd 2&3)

Enfin, on peut identifier chez certains élèves, une certaine ambiguïté quant au rôle qu'ont pu jouer ces deux étapes dans l'avancement et la réalisation de l'article :

« Elaborer en groupe des critères de réussite peut être amélioré car je pense qu'il n'y a pas plus de changement sur la réussite de l'article, qu'on le fasse ou non. Evaluer l'article d'un autre groupe permet de comparer notre travail et de remettre en question notre travail, mais noter notre évaluation, je ne trouve pas cela très utile étant donné que l'on n'a pas les mêmes avis que les autres et que donc on peut trouver qu'un critère a été rempli alors que d'autres vont penser que non. » (L. 2nd 1)

« L'évaluation de l'article d'un autre groupe (est à conserver), on remarque ce qu'on aurait pu/ne pas/dû... faire en mieux. Je supprimerai « élaborer les critères de réussite » car personnellement je ne m'en suis pas servie sauf pour les critères principaux (image, titre). » (S. 2nde 2&3)

« Je pense qu'elle (Mme Fondriest) devrait conserver absolument les étapes où on élabore les critères de réussite d'un article car on peut savoir qu'est-ce qu'on attend de nous. (...) Mme Fondriest devrait, je pense, supprimer l'étape où on évalue l'article d'un autre groupe car ce n'était pas très utile et on a perdu du temps pour notre article, par contre c'était très intéressant car on a pu voir et comparer notre travail à celui d'un autre groupe » (A. 2nde 2&3)

- Les éléments liés à la perception de la contrôlabilité qui semblent avoir favorisé ou freiné l'engagement cognitif et la persévérance

Dans l'ensemble, les différentes occasions ayant permis aux élèves de faire des choix ont été perçues avec enthousiasme. Les trois quart des élèves ont estimé que le fait de choisir son titre d'article avait été « utile » ou « estimé » (34/41) mais également « intéressant » ou « très intéressant » (31/40). Les mêmes résultats, à peu de choses près, ont été obtenus concernant la réalisation d'une illustration accompagnant l'article.

Ceci dit, huit élèves de la classe de 2nde 1 précisent qu'ils auraient aimé plus de liberté dans le choix des thèmes étudiés :

« Proposer une plus grande quantité de sujets, pour pouvoir vraiment laisser le choix aux groupes » (B. 2nde 1)

« J'aurais préféré choisir moi-même mon sujet à partir d'un thème donné, par exemple si le thème est « fille et garçon » nous décidons de ce sur quoi on veut parler en rapport avec ce sujet » (J. 2nde 1)

« Je ne pense pas que ce soit une obligation mais, ça serait mieux si on pouvait nous même proposer des thèmes que vous approuveriez après. Ça pourrait peut être plus nous motiver de faire un thème qui nous plait vraiment » (A. 2nde 1)

Partie 4 : Retour réflexif sur l'expérimentation

En retraçant l'ensemble des résultats de cette expérimentation, deux réflexions ont émergé : l'une portant sur le positionnement de l'enseignant dans le cadre d'une telle expérience, l'autre concernant la perception qu'ont les élèves d'un travail de groupe efficace. Ces deux observations, une fois analysées, viendront interroger directement les trois sources de la dynamique motivationnelle. Il s'agira pour chaque réflexion de mettre en évidence un constat, les limites liées à l'expérimentation et les pistes d'amélioration possibles.

4.1. Réflexion autour du positionnement de l'enseignant : comment l'enseignant peut-il favoriser (ou freiner) la perception de compétence et de contrôlabilité des élèves ?

4.1.1. Un constat : le décalage entre les effets souhaités par l'enseignant et les perceptions des élèves

Il est intéressant de constater, à la lumière des résultats du questionnaire, que les activités censées jouer en faveur du sentiment de compétence et de contrôlabilité de *notre point de vue* (élaborer collectivement des critères de réussite, à titre d'exemple), n'ont pas été (ou assez peu) considérées avec intérêt et/ou utilité du *point de vue d'une bonne partie des élèves*.

De plus, si les éléments mis en place pour favoriser plus spécifiquement le sentiment de contrôlabilité – le choix des sujets parmi une liste préétablie par exemple – ont été dans l'ensemble perçus positivement par les deux classes, des remarques de la part de certains élèves soulignent quelques insuffisances. Il s'agit dans cette partie d'essayer d'expliquer les raisons de ce décalage entre les effets souhaités par l'enseignant et le ressenti des élèves.

4.1.2. Autour de l'usage des critères d'évaluation construits collectivement : limites et pistes d'amélioration

Pour les élèves, élaborer des critères d'évaluation n'a pas été ressenti comme une étape incontournable dans le déroulement du projet. En analysant *a posteriori* notre expérimentation et notamment notre rôle au fil de son déroulement, nous avons décelé trois éléments qui pourraient modestement expliquer ce constat.

Tout d'abord, il se peut que la façon dont nous avons présenté et organisé cette activité n'ait pas permis aux élèves de mesurer sa portée. Son emplacement – l'activité était « coincée » entre deux autres et réalisée en milieu de séance – n'a pu, peut-être, lui conférer toute son importance. De plus, le temps que nous lui avons consacré nous semble, au bout du compte, trop réduit. Pour être tout à fait honnête, nous avons le souvenir de l'avoir menée un peu « à la va-vite ».

En lien avec ce premier élément, nous pensons que nous n'avons pas suffisamment approfondi notre réflexion collective sur les critères. En les relisant, certains critères nous paraissent relativement abstraits. A titre d'exemple, nous pouvons nous demander ce que signifie exactement « faire un plan clair et cohérent ». Comment peut-on, concrètement, mesurer qu'un plan est « clair et cohérent » ? Se pose donc la question des indicateurs⁵⁰ qui permettent de valider ou non une compétence. Ce travail sur les indicateurs n'a pas été mené avec les élèves. Or, il semble que pour exercer cet effort d'autorégulation, il importe que des indicateurs soient associés aux critères et que ces derniers soient eux-mêmes clairement définis.

Enfin, et il s'agit peut-être de l'élément central expliquant le fait que les élèves n'aient pas considéré la liste des critères comme un réel outil de nature à les aider dans la réalisation de l'article : nous n'avons pas, nous-même, utilisé cette liste comme un outil de régulation. En effet, comme nous l'avons précisé lors de l'analyse des feedbacks, à aucun moment, dans nos commentaires écrits sur les différentes ébauches des élèves, nous n'avons fait référence à cette liste. Au lieu de favoriser le « contrôle interne » (ou l'autorégulation) en demandant par exemple aux groupes si tel ou tel critère était, de leur point de vue, validé, nous avons privilégié le contrôle externe. En d'autres termes, en pointant nous-mêmes les éléments manquants ou à améliorer sur les articles, nous n'avons pas incité les élèves à développer leurs compétences d'autorégulation. En exerçant un contrôle externe, nous avons d'une certaine façon maintenu la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant et empêché que ces derniers développent une certaine autonomie dans l'apprentissage.

Ceci peut aussi expliquer pourquoi certains élèves ont considéré que l'aide régulière du professeur était précieuse et qu'*a contrario* l'élaboration des critères de réussite était superflue.

⁵⁰ Ici, concernant le critère « un plan clair et cohérent », nous aurions pu amener les élèves à formuler des indicateurs comme : Est-ce que chaque paragraphe possède un titre ? Est-ce que ce titre résume bien l'idée que le paragraphe développe ? Est-ce que chaque paragraphe développe une idée qui répond à la problématique ? Est-ce que ces idées sont bien hiérarchisées ? (Faire en sorte que l'idée principale n'arrive pas à la fin de l'article)...

Bien évidemment nous ne nions pas l'importance du rôle régulateur de l'enseignant et des feedbacks, qui peuvent être deux conditions à l'émergence d'un sentiment de compétence. Toutefois, reste la question du juste « guidage » à mener et de la nature des feedbacks à formuler. Il est assez frappant de constater à quel point nous avons nous-même contribué aux articles et imposé aux élèves, à travers nos commentaires, certaines directions. Ces éléments sont révélateurs de notre propre positionnement et de notre difficulté à donner aux élèves plus de place dans la construction des savoirs. Appréciant particulièrement les situations dans lesquelles les événements sont maîtrisés et maîtrisables, nous nous sommes aperçue des limites de cette façon de vivre et pratiquer le métier d'enseignant. Nous pouvons ici faire référence aux travaux d'Anne-Marie Doly, qui invite les enseignants qui souhaitent favoriser l'autonomie des élèves dans l'apprentissage à « accepter de considérer l'erreur comme une étape obligée de l'apprentissage et non comme un échec à la découverte de la bonne réponse et un écart à la norme, accepter du même coup des productions médiocres – par rapport à la norme – mais bonnes parce qu'elles répondent aux critères retenus en commun pour évaluer. Il (l'enseignant) doit accepter l'idée que préparer la classe, ce n'est pas préparer une belle leçon où sont prévues les questions et les réponses des élèves – ce qui est très sécurisant pour le maître mais laisse peu de place à l'initiative des élèves – c'est se préparer à être à l'écoute, à s'adapter aux modes de résolution, de raisonnement des élèves pour leur en faire prendre conscience, en vue de les faire modifier, évoluer, et aussi formaliser en connaissances transférables. »⁵¹

A l'évidence, cette façon de faire, cette pratique pédagogique ou ce positionnement en tant qu'« enseignant-tuteur » nous semble encore aujourd'hui difficile à mettre en œuvre pour deux raisons principales. Pour tenir ce rôle de médiateur, il importe tout d'abord d'avoir une connaissance fine des élèves en général et plus particulièrement de ceux dont nous avons la charge. Il faut être capable de différencier son accompagnement et de savoir auprès de quel élève ou quel groupe, le guidage peut être plus « lâche » ou plus « serré ». Si pour certains élèves, il est nécessaire de proposer un guidage serré, pour d'autres, celui-ci pourra se révéler contre-productif. En effet, comme le précise Anne-Marie Doly, en mentionnant le rôle du tuteur dans l'interaction avec les élèves, l'enseignant doit éviter « tout particulièrement de fournir une aide à ceux qui n'en ont pas besoin parce qu'ils sont déjà autorégulés, qu'ils ont les moyens de réussir seuls : pour eux non seulement l'aide est inutile mais elle nuit à leur bon fonctionnement cognitif car elle inhibe leurs compétences et les stratégies déjà élaborées ou

⁵¹ Doly A.-M., *op.cit.*, p.41.

en voie de l'être. »⁵² Reste donc à trouver un juste équilibre et à savoir quel accompagnement différencié et adapté proposer aux élèves dans le cadre de projet tel que nous l'avons mené.

L'autre raison pour laquelle ce positionnement apparaît encore délicat à entreprendre est plus personnelle. Pour laisser la place à l'initiative de l'élève, il faut accepter de ne pas savoir à l'avance comment la séance va se dérouler, il faut accepter d'une certaine façon de se mettre en danger et de réguler une interaction dont on ne connaît pas l'issue. Ce positionnement implique donc à notre propos, un changement assez profond de notre manière d'être et de fonctionner. Pour expliquer d'une façon plus simple, quand on apprécie la structure et la clarté, il est loin d'être évident d'accepter l'incertitude et le flottement.

Or, nous avons bien conscience du fait que l'apprentissage ne peut être considéré comme un processus linéaire et, pour l'exprimer de façon un peu imagé, nous savons qu'avant de formuler de belles idées, le brouillon est nécessaire...

Si ce positionnement nous semble difficile aujourd'hui à tenir, le fait de prendre conscience de l'intérêt d'évoluer dans ce sens est un premier pas qu'il ne faut pas négliger.

4.1.3. Autour du choix des sujets : limites et pistes d'amélioration

Certains élèves ont souligné comme piste d'amélioration la possibilité de choisir parmi une liste plus longue de sujets ou de construire eux-mêmes le sujet sur lequel porterait l'article. Même si ces commentaires ont été formulés par une minorité d'élèves, nous pensons qu'il est important de les prendre en considération. Il est vrai que nous avons décidé de choisir les sujets et de formuler nous-mêmes les questions pour éviter que le projet ne s'étende sur un nombre trop important de séances. D'un autre côté, en permettant aux élèves de sélectionner un sujet parmi une liste préétablie, nous pensions favoriser le sentiment de contrôlabilité puisqu'il s'agissait de leur accorder une certaine marge de liberté.

Cela dit, si les questions que nous avons posées dans les sujets possèdent un intérêt sociologique, il n'est pas assuré qu'elles constituent une réelle préoccupation chez les élèves. Rétrospectivement, nous pensons qu'il aurait été intéressant que les élèves formulent eux-mêmes les « problèmes » ou les questionnements pour qu'ils puissent, ensuite, trouver un intérêt à y répondre. On touche ici du doigt, non seulement le sentiment de contrôlabilité qui, de cette façon, aurait été davantage favorisé mais également la perception de la valeur de l'activité. En effet, en permettant aux élèves de réfléchir et de se questionner sur le thème de

⁵² *Ibid.*, p.38.

la socialisation en général, et en leur demandant de proposer par eux-mêmes des problématiques, nous pensons que les élèves auraient pu développer un plus fort degré d'intérêt et d'utilité à mener l'activité.

Dès lors, s'il fallait reproduire cette expérience, nous accepterions de consacrer un temps supplémentaire à la construction de sujets à partir d'interrogations formulées par les élèves eux-mêmes.

4.2. Comment organiser un travail de groupe efficace ?

4.2.1. Un constat : le décalage entre la perception d'efficacité d'un travail de groupe selon les élèves et selon l'enseignant.

Comme nous avons pu le constater précédemment, pour les élèves, le travail de groupe a été un véritable moteur de la motivation. Toutefois, nous avons remarqué lors du dépouillement du questionnaire que si une grande majorité des élèves considérait leur stratégie de travail en groupe efficace, leur justification paraissait éloignée de notre propre définition de l'efficacité. En effet, pour les élèves, il semblerait qu'être efficace en groupe signifie être parvenu à l'objectif final – rédiger l'article – quelques soient les moyens utilisés ou les chemins empruntés. Ainsi, un certain nombre de groupes a décidé de se répartir le travail en opérant une spécialisation des membres du groupe dans le domaine ou les compétences déjà maîtrisées avant l'activité. Or, de notre point de vue, l'efficacité d'un travail de groupe n'a pas ce sens-là. Nous ne pouvons considérer qu'une division poussée du travail au sein d'un groupe ou qu'une spécialisation des élèves dans les tâches pour lesquelles ils sont « bons » avant même l'activité, est un signe d'efficacité.

Comment expliquer ce décalage de perception et surtout quelles seraient les pistes d'amélioration ?

4.2.2. Limites de l'expérimentation et perspectives d'amélioration

A l'évidence, la réflexion menée avec les élèves sur les conditions d'un travail de groupe efficace n'a pas eu les effets escomptés et n'a pas été utilisée comme un outil possible de régulation des stratégies en groupe. En analysant rétrospectivement notre expérimentation, nous en avons compris les raisons.

Tout d'abord, comme pour la liste des critères de réussite d'un article, nous pensons que nous n'avons pas fait réellement prendre conscience aux élèves de l'importance d'une telle réflexion. Ceci pour une raison assez simple : nous n'avons pas nous-même mesuré sa nécessité. Il est vrai qu'avant et au moment de réaliser cette activité, nous avions en tête que cet outil permettrait une verbalisation, par les élèves, des attitudes attendues en groupe (s'écouter, se concentrer, trouver des compromis) plus que des stratégies de travail à adopter. En d'autres termes, dans nos propres représentations, cet outil était envisagé comme un instrument de contrôle, permettant une pique de rappel des comportements adéquats à manifester.

Alors même que l'occasion nous était donnée de le faire aucune réelle réflexion n'a émergé lors de cette activité concernant cette idée d' « efficacité ». En effet, si la question de la répartition des tâches au sein du groupe est spontanément apparue dans les réponses des élèves, nous n'avons pas pris le temps d'interroger la signification de cette proposition. Or, il nous semble aujourd'hui que cela aurait justement permis de confronter les représentations des élèves entre eux – mais aussi avec nos propres représentations de l'efficacité – et d'éviter l'écueil auquel nous nous sommes confrontée d'une division trop poussée du travail.

Ainsi, même si nous avons présenté quelques pistes pour réaliser un travail de groupe efficace dans notre partie théorique (les cinq composantes de l'apprentissage coopératif plus précisément), il nous semble surtout important, au regard de notre expérience, de sonder les représentations des élèves à ce propos et de leur faire éprouver parfois les limites de certaines stratégies envisagées.

Conclusion

La question initiale que nous nous sommes posée est la suivante :

En quoi la réalisation d'un article de journal en groupe favorise-t-elle l'engagement cognitif et la persévérance des élèves de Seconde ?

La réponse à cette problématique se fera en trois temps.

Tout d'abord, de manière très générale et au regard des résultats de l'expérimentation, il semblerait que le projet réalisé ait suscité chez les élèves un certain engagement cognitif et une certaine persévérance. Sur les 12 groupes participants, 11 ont atteint l'objectif final. De plus, si l'on se fie aux retours du questionnaire, l'ensemble des élèves semble satisfait du travail mené et les plus réticents dans un premier temps ont reconnu avoir, peu à peu, développé un intérêt au projet.

De plus, si notre souhait de départ était de mesurer quelle source de la motivation pouvait jouer le plus « efficacement » dans l'engagement cognitif et la persévérance, il est difficile pour l'heure d'avoir une réponse tranchée. Ceci pour deux principales raisons.

Premièrement, les trois sources de la motivation sont indissociablement liées et vouloir mesurer le poids de chacune suppose mener un travail approfondi fondé sur des indicateurs rigoureusement construits. Il aurait fallu, pour cela, étudier les corrélations entre les trois sources motivationnelles et leurs manifestations tel que le propose R. Viau en collaboration avec Josée Bouchard dans son article « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire »⁵³. A l'évidence, en raison du temps imparti, notre recherche n'a pu avoir la prétention d'une telle entreprise.

Deuxièmement, s'interroger sur le poids des trois sources dans la dynamique motivationnelle suppose être en capacité de mener des activités dont on est certain qu'elles feront naître ces trois perceptions en question. Or, nous nous sommes aperçue, au fil de l'expérimentation, que cette ambition était loin d'être évidente. La question du « comment » susciter ces trois sources avant même de s'interroger sur leurs effets s'est peu à peu imposée à nous. C'est autour du sentiment de compétence et de contrôlabilité que notre réflexion s'est particulièrement focalisée : Comment rendre les élèves capable d'atteindre l'objectif ? Comment laisser plus de place à l'initiative des élèves ? Ces questions se sont avérées

⁵³ Viau R., Bouchard J. (2000), *op.cit.*

intimement liée au positionnement de l'enseignant dans le cadre du projet mené. Nous avons ainsi pu souligner notre difficulté à tenir ce rôle d'enseignant-tuteur.

Enfin, cette dernière remarque soulève une réflexion d'un autre ordre, qui semble a priori éloignée de la problématique de ce mémoire, mais qui ne peut être passée sous silence tant elle est, pour nous, riche d'enseignements.

A l'issue de cette expérience, nous nous sommes sentie satisfaite, soulagée de savoir que le but avait été atteint : la quasi-totalité des élèves avait réussi à rédiger des articles de qualité, le journal était paru et les retours étaient globalement positifs. Reste qu'en prenant le recul nécessaire à l'analyse des résultats, nous nous sommes aperçue que pour atteindre ce but, les « moyens » mis en œuvre avaient été quelque peu détournés ou vidés de leur sens. Nous avons compris à quel point nous nous étions focalisée, tout au long de l'expérimentation, sur le résultat final et que nous avions négligé les activités intermédiaires pourtant construites comme des étapes préalables nécessaires à l'atteinte de l'objectif (construction collective des critères de réussite, construction des conditions d'un travail de groupe efficace notamment).

Or, si nous savons qu'il est important de fixer des buts et objectifs aux élèves, nous avons réalisé qu'il était tout aussi important, si ce n'est plus, de soigner le « chemin », la démarche pour y parvenir.

Bibliographie

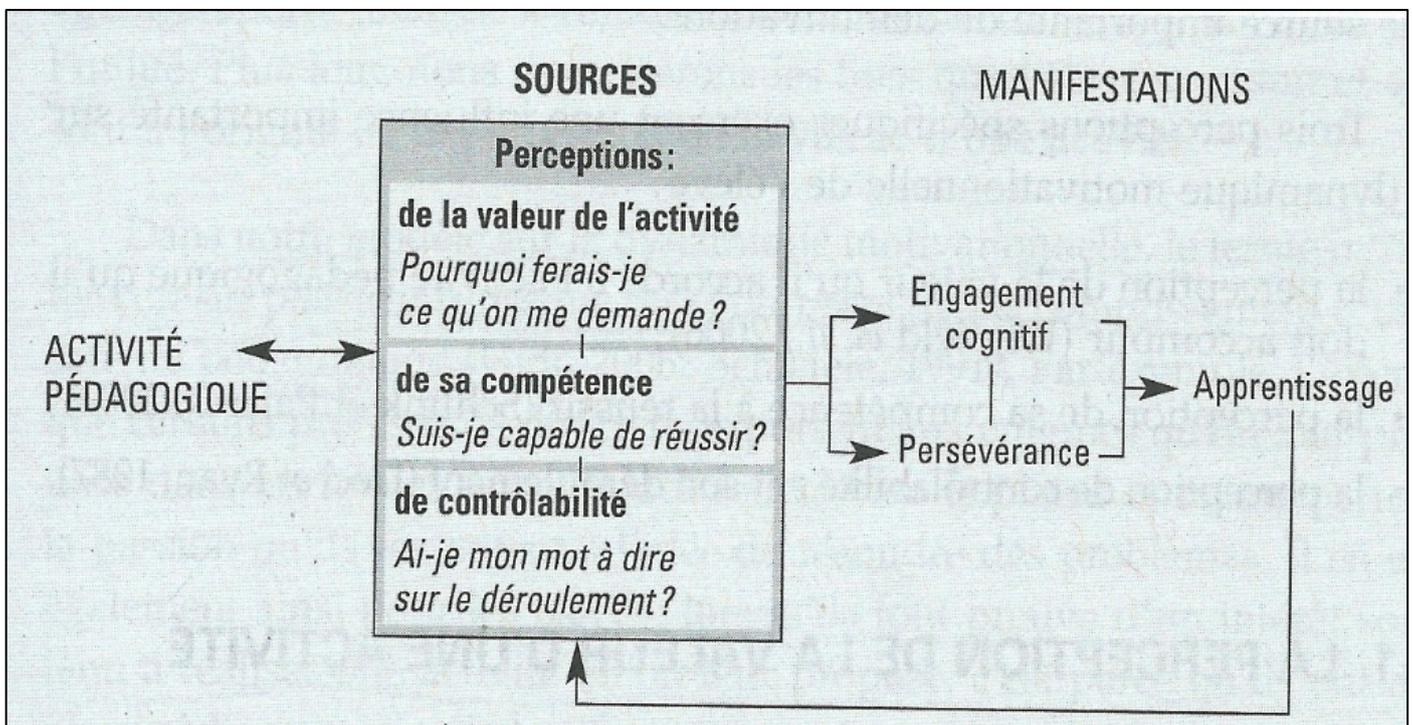
- Beaud, S., (2003), *80% au bac et après*, Paris : La Découverte
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964), *Les héritiers*, Paris : Les Editions de Minuit
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? In Gentaz, E., Dessus, P., *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (p170). Paris : Dunod.
- Carette, V. & Rey, B. (2010), *Savoir enseigner dans le secondaire*, Bruxelles : De Boeck
- Deauvieu, J. (2009), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris : La dispute.
- Doly A.-M., « Métacognition et médiation à l'école », in Grangeat M. et Meirieu P. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF Editeur, pp.17-61.
- Dubet, F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- Lebrun, M. (2005) *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*, Bruxelles : De Boeck
- Meirieu, P., (1997) Groupes et apprentissages, *Connexions*, n°68, p1.
- Murray, F.B. (1998), La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In Thousand, J.S., Villa, R.A, Nevin, A.O, *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p43-62). Montréal : Les éditions Logiques
- Neill, A.S. 2011 (1921), *Libres enfants de Summerhill*, Paris : La Découverte
- Paris, S.G & Turner, J.C (1994). Situated motivation. In Pintrich, P.R, Irown, D.R, Weinstein,
- C.E, *Student Motivation, Cognition and Learning*, Chicago : Routledge
- Plante, I. (2012), L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, *Revue canadienne de l'éducation*. 35, 3, pp.252-283.
- Richard, R. & Powelson, C.L (1991), Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education, *The journal of experimental education*. Vol 60 n°1
- Rodet J. (2004) « La rétroaction, support d'apprentissage », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, pp.45-74. <URL : <https://hal.inria.fr/edutice-00000482/document>>
- Viau R. (2000), Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, *Revue correspondance*. Vol 5, numéro 3.
- Viau R. et Bouchard J. (2000), Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire, *Revue canadienne de l'éducation*. Vol 25, n°1, pp.16-26.
- Viau, R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Table des annexes

<u>Annexe n°1</u> : Schéma de la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau.....	51
<u>Annexe n°2</u> : Deux exemples de dossier documentaire proposé aux élèves.....	52
<u>Annexe n°3</u> : La grille d'évaluation utilisée pour évaluer les articles.....	54
<u>Annexe n°4</u> : Un article contenant des feedbacks très guidés.....	55
<u>Annexe n°5</u> : Un article contenant des feedbacks moins guidés.....	57
<u>Annexe n°6</u> : Deux articles finalisés.....	58
<u>Annexe n°7</u> : Questionnaire-bilan rempli par les élèves.....	60
<u>Annexe n°8</u> : Résultats du questionnaire.....	61

Annexe n°1 : Schéma de la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau (in *La motivation en contexte scolaire*, 2009).



Annexe n°2 : Deux exemples de dossier documentaire proposé aux élèves

Groupe 2 : Les tâches domestiques sont-elles équitablement réparties entre les hommes et les femmes ?

Document 1 : Evolution des temps sociaux quotidiens entre 1986 et 2010.

	Femmes			Hommes			Ensemble		
	1986	1999	2010	1986	1999	2010	1986	1999	2010
Temps physiologique	11 h 25	11 h 33	11 h 36	11 h 12	11 h 16	11 h 17	11 h 18	11 h 24	11 h 26
Travail, études, formation (y c. trajets)	3 h 16	3 h 27	3 h 31	5 h 47	5 h 30	5 h 15	4 h 30	4 h 28	4 h 22
Temps domestique	5 h 07	4 h 36	4 h 01	2 h 07	2 h 13	2 h 13	3 h 39	3 h 25	3 h 07
Ménage, courses	4 h 10	3 h 40	3 h 01	1 h 10	1 h 15	1 h 17	2 h 42	2 h 28	2 h 10
Soins aux enfants	0 h 42	0 h 38	0 h 45	0 h 10	0 h 11	0 h 19	0 h 26	0 h 25	0 h 32
Jardinage, bricolage	0 h 15	0 h 18	0 h 15	0 h 47	0 h 47	0 h 37	0 h 31	0 h 32	0 h 25
Temps libre	3 h 28	3 h 46	3 h 58	4 h 09	4 h 25	4 h 28	3 h 48	4 h 06	4 h 13
Trajet	0 h 44	0 h 38	0 h 55	0 h 45	0 h 36	0 h 48	0 h 45	0 h 37	0 h 51
Ensemble	24 h 00								

Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 15 ans à 60 ans, hors étudiants et retraités.

Lecture : en 2010, les personnes d'âge actif passent en moyenne 11 h 26 par jour à dormir, manger et se préparer.

Source : Insee, enquêtes Emploi du temps 1986, 1999 et 2010.

Document 2 : Emploi du temps dans le couple et nombre d'enfants

Couples bi-actifs à temps plein

	0 enfant		1 enfant		2 enfants		3 enfants	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Travail professionnel	6h50	6h04	6h14	5h12	6h42	5h07	6h56	4h27
Travail domestique	1h12	2h54	1h38	4h04	1h29	4h17	1h46	4h39
Temps total de travail contrainté	8h02	8h58	7h52	9h16	8h11	9h24	8h42	9h06
Loisirs (extérieurs, intérieurs, TV)	2h57	2h08	2h59	2h05	2h41	1h55	2h41	2h08
Temps de sociabilité	1h31	1h24	1h16	1h14	1h23	1h17	0h59	1h09

Source : Insee, Economie et Statistiques n° 352-353, 2002.

Document 3 : Qui s'occupe des enfants au sein d'un couple ?

Les « nouveaux pères », célébrés dans les années 1980, participent-ils vraiment à l'éducation de leurs enfants ? L'arrivée massive des femmes sur le marché du travail à partir des années 1970, a-t-elle rééquilibré les tâches au sein du foyer ? C'est ce qu'ont tenté de savoir Carole Brugeilles et Pascal Sebille, deux chercheurs de l'université Paris-Ouest-Nanterre, qui ont décrypté une grande enquête européenne sur les relations familiales*.

Premier constat : les pères s'investissent beaucoup moins que les mères dans les tâches familiales. (...) Nulle surprise dans ces résultats. (...)

Deuxième constat : malgré les discours sur l'égalité et la mixité, la famille reste le lieu de la spécialisation du travail. L'habillage et les devoirs sont ainsi des activités féminines : dans plus de la moitié des familles, elles sont prises en charge exclusivement ou le plus souvent par les mères. Seuls le coucher, et surtout les loisirs sont – un peu – mixtes : dans plus de 60% des familles, les pères et les mères participent à égalité aux activités ludiques des enfants. "Les femmes s'investissent plus dans les tâches quotidiennes "contraintes" (s'habiller, faire ses devoirs, se déplacer), et celles qui sont en partie assimilables à du travail domestique, constate l'étude. Les hommes s'impliquent davantage dans les activités ludiques, affectives et de "sociabilité"."

Le milieu social pèse cependant sur ces équilibres, infléchissant çà et là la répartition traditionnelle des tâches. "La participation des hommes est d'autant plus présente que, au sein du couple, le père et la mère accèdent à des études supérieures et partagent plus équitablement leur temps professionnel et familial, souligne l'étude. Ces familles semblent davantage valoriser la présence paternelle auprès des enfants." L'âge joue également un rôle : lorsque les pères sont jeunes – moins de 35 ans –, ils participent plus activement à la vie du foyer.

Le comportement des pères varie en outre nettement en fonction de l'âge des enfants : les hommes s'éloignent dès qu'ils grandissent, comme s'ils intervenaient en appoint, lorsque la charge de travail devient trop lourde pour leur compagne. (...)

Enfin, les pères privilégient nettement les garçons : ils s'occupent plus de l'habillage de leurs fils que de leurs filles, ils suivent mieux leurs devoirs et ils sont plus présents lors du coucher et des loisirs. (...) "Les activités parentales quotidiennes participent sans aucun doute à la production et à la reproduction d'une socialisation sexuée et d'identités sexuées porteuses d'inégalités", concluent les auteurs.

Anne Chemin, « Le « travail parental » reste une affaire de femme », *Le Monde*, 7 avril 2009.

*Cette enquête a été menée en 2005 en France par l'Institut national d'études démographiques (INED) avec le concours de l'Insee.

Travail à faire. Après avoir lu les documents ci-dessus, répondez aux questions suivantes.

Q1 : Comment a évolué le travail domestique des hommes et des femmes entre 1986 et 2010 ? De quelles tâches s'occupent respectivement les hommes et les femmes ? Justifiez à l'aide des données du tableau (Doc 1)

Q2 : Comment évolue la répartition du travail domestique au sein du couple à mesure qu'augmente le nombre d'enfants ? (Doc 2)

Q3 : Comment évolue la répartition du travail professionnel au sein du couple à mesure qu'augmente le nombre d'enfants ? Quel lien pouvez-vous établir entre le soin aux enfants et le travail professionnel des femmes ? (Doc 2)

Q4 : En fonction de quoi le comportement des pères varient-ils concernant la participation aux tâches ménagères ? (Doc 3)

Q5 : Expliquez la phrase soulignée. (Doc 3)

Groupe 3 : La socialisation des enfants est-elle identique selon le milieu social ?

Document 1 : Des styles éducatifs différents

Dès les années 1950 et 1960, la sociologie américaine avait montré que les milieux bourgeois valorisaient davantage la maîtrise de soi, alors que les milieux ouvriers insistaient sur les qualités d'obéissance, de propreté plutôt que sur l'autonomie et l'imagination. A ces modèles éducatifs différents, correspondaient des « styles » éducatifs et des méthodes pédagogiques s'appuyant soit sur la discipline, y compris les châtiments corporels, soit sur le dialogue et la persuasion par l'échange. En résumé, les milieux aisés et les couches moyennes formeraient des enfants autonomes et responsables d'eux-mêmes, tandis que les moins favorisés encourageraient l'obéissance aux règles d'adaptation à la contrainte extérieure. La convergence récente des modèles éducatifs, qui s'est orientée vers une relation de dialogue avec l'enfant n'a pas pour autant fait disparaître la différence des pratiques de socialisation selon les milieux sociaux.

Martine Ségalen, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, 2006 (6^e éd.).

Document 2 : Catégories sociales et rôle des jouets

En examinant les « usages sociaux du jouet » dans des familles d'appartenances sociales diverses, Sandrine Vincent établit à nouveau l'affinité entre jouets éducatifs et classes cultivées, puisque les enfants de catégories supérieures sont trois fois plus nombreux que les enfants de catégories populaires à recevoir des jouets éducatifs (par opposition à des jouets récréatifs). De plus, on retrouve également une opposition entre un jeu perçu comme moyen d'éveil de l'enfant et un jeu appréhendé comme plaisir ou loisir dans les familles populaires. Le jouet n'est donc pas un objet socialement neutre, et permet d'observer les gestions familiales de la scolarité : du côté des classes moyennes et surtout supérieures, des conduites « libérales », fondées sur un « contrôle indirect » où le jeu est utilisé comme un outil de « stimulation intellectuelle » qui assure et consacre la continuité des espaces familiaux et scolaires ; du côté des classes populaires, un modèle plus autoritaire du « contrôle direct », où le jouet fonctionne comme « stimulation matérielle » (il sanctionne par exemple les résultats scolaires, le jouet servant à récompenser et son retrait à punir) qui contribue à accentuer la séparation des univers familiaux et scolaires. »

Muriel Darmon, *La socialisation*, Armand Colin, 2010.

A savoir

Pour analyser les différences de socialisation selon le milieu social, les sociologues réalisent des enquêtes qui leur permettent de déduire les comportements moyens des parents vis-à-vis des enfants au sein des catégories déterminées.

Pour autant, ce n'est pas parce qu'une famille est classée dans la catégorie supérieure qu'elle procède (forcément) comme le modèle de comportement obtenu lors de l'enquête.

Document 3 : La pratique de la lecture pendant l'enfance (8-12 ans) selon le niveau scolaire des parents et la pratique de lecture des parents.

	Lecture de livres
Ensemble	64
Niveau scolaire des parents	
- Aucun diplôme	47
- Primaire	66
- Collège, technique court	70
- Lycée, technique long	78
- Supérieur	80
Pratique de lecture des parents	
- Aucun des parents lecteur	52
- Un seul des parents lecteur	72
- Deux parents lecteurs	81

Champ : personnes de 15 ans ou plus.

Lecture : Selon Insee Première, en 2003, en France, sur 100 personnes âgées de 15 ans ou plus dont les parents diplômés de l'enseignement supérieur, 80 lisaient des livres lorsqu'elles avaient 8-12 ans.

Source : Chloé Tavan, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee Première*, n°883, février 2003.

Travail à faire. Après avoir lu les documents, répondez aux questions suivantes.

Q1 : Quelles sont les principales différences d'éducation entre les milieux aisés et les milieux populaires, selon Martine Ségalen ? (Doc 1)

Q2 : Quels sont les deux types de jouets présentés dans le texte ? (Doc 2)

Q3 : Expliquez la phrase soulignée. (Doc 2)

Q4 : Faites une phrase pour exprimer les données entourées. (Doc 3)

Q5 : Quelles relations observe-t-on entre le niveau de diplôme des parents, leurs pratiques de lecture et les pratiques de lecture des enfants ? Illustrez à l'aide de données chiffrées. (Doc 3)

Annexe n°3 : La grille d'évaluation utilisée pour évaluer les articles.

	Non	Plutôt Non	Plutôt Oui	Oui	Barème
<p>L'ensemble du papier répond-il au sujet ? Le titre est cohérent par rapport au sujet. L'article répond au sujet. L'illustration est en lien avec le sujet.</p>					/2
<p>L'article est-il bien organisé ? L'introduction donne les idées essentielles qui seront développées dans l'article. Le plan est clair et cohérent : les titres sont présents et correspondent au contenu développé. La conclusion est présente, courte et claire.</p>					/3
<p>L'article est-il pertinent sur le fond ? L'argumentation est de qualité : chaque idée est expliquée ou illustrée. Les termes sociologiques, compliqués sont expliqués de sorte à être compris par le lecteur. Les sources utilisées sont citées (auteurs, statistiques).</p>					/4
<p>L'illustration est-elle pertinente ? L'illustration possède un titre. Si un document (statistique, image, schéma) a servi d'inspiration ou a été reproduit : la source est citée. L'explication de l'illustration est claire. S'il s'agit d'un graphique, les unités sont présentes, la légende est complète. L'illustration est une création originale du groupe.</p>					/3
<p>L'expression écrite est-elle soignée ? Les phrases sont claires, bien construites, courtes. La conjugaison est correcte. L'orthographe est correcte.</p>					/2
<p>Le papier donne-t-il envie de lire au lecteur ? Le titre est accrocheur, intrigant. L'article est intéressant.</p>					/2
<p>La longueur de l'article (2500-3000 signes) est-elle respectée ?</p>					/1

LA FAMILLE ET LEUR(S) ENFANT(S)

Les filles et les garçons sont-ils socialisés de la même manière au sein de la famille ?

Vous avez bien avancé. Attention toutefois : j'ai dû supprimer votre premier paragraphe qui était du « copier-coller » d'un article issu d'internet. Le plagiat peut être lourdement sanctionné et ce serait dommage.

Pour le reste, il y a plein de choses intéressantes. Voici mes derniers conseils :

- **Prenez en compte les remarques que j'ai formulées tout au long de votre article**
- **Développez le paragraphe en bleu**
- **Améliorez le dernier paragraphe qui est un peu confus.**
- **Votre explication du dessin est très bien, mais améliorez votre dernière phrase qui est un peu confuse.**

Les parents se comportent différemment avec leur(s) enfant(s) selon si ce sont des filles ou des garçons (= selon leur sexe) /mettre un point/, ce qui donnera des caractères propre aux filles et aux garçons et contribue à la socialisation selon le sexe. (= cette attitude des parents contribue à une socialisation différenciée selon le sexe)

=> ça pourrait être une introduction ?

Dès la naissance (à supprimer) certain sociologues, comme Christian Baudelot et Roger Establet, remarquent une différence de description selon le sexe de l'enfant par les parents. Faites une phrase moins compliquée = **Christian Baudelot et Roger Establet remarque qu'à la naissance les parents ne décrivent pas leurs bébés de la même façon selon leur sexe.**

Même si un garçon et une fille font le même poids et la même taille à la naissance les parents auront une vision différentes si l'enfant est une fille ou un garçon. (à remplacer par = de leur bébé) Le garçon sera qualifié comme courageux, bricoleur et autonome (= vous êtes sûr pour ces qualificatifs ? Il est noté dans le texte « grands avec des traits marqués »), la fille sera qualifiée de « mignonne », « douce » et « avec de traits fins ».

Les parents ont également des façon de se comporter différente selon le sexe de l'enfant. Par exemple lorsqu'un petit garçon tombe on va le remettre sur ses pieds et lui

demander de ne pas pleurer, lui dire que ce n'est rien alors que la petite fille sera consolée, cajolée et on trouvera ses larmes plus « naturelles » (« normales »?).

Les parents influencent également cette socialisation par le fait d'orienter leurs enfants, notamment dans des activités sportives. Selon le sexe les enfants ne seront pas orienter de la même façon par les parents /mettre un point/ Selon la



Nous avons choisi cette photo car elle montre bien les stéréotypes des filles et des garçons au niveau des activités sportives. Dans sa jeunesse une fille vas plutôt s'orienter vers de la danse. Sur ce dessin la fille jouant le rôle de la maman décide d'inscrire sa « fille » qui est une poupée au rugby. Cela est une façon de caricaturer le fait que les parents oriente leurs enfant même dans des activité ne suivants pas les stéréotypes.

sociologue Christine Mennesson, les filles seront orienté vers de la danse pour développer la grâce et la souplesse les garçons seront orienter vers du rugby ou du football pour développer la force et l'esprit d'équipe. Les parents renforcent donc les stéréotypes (présents dans la

société).

Avant de parler de l'influence des amis, dire que la recherche de la sociologue montre que certains parents cherchent cependant à rompre avec les stéréotypes. **Développez cela...**

Dire que ces parents « peu conformistes » proviennent selon la sociologue de milieux favorisés.

Malgré le fait que certains parents laisse choisir ou choisissent des activités allant à l'encontre des stéréotypes (**comme le rugby = dans le texte c'est l'exemple du sport de combat pour les filles qui est**

mentionné et non le rugby) pour les filles ou la danse pour les garçons) pour leurs enfants, la famille n'est pas la seule à socialiser les enfants **/mettre un point/** les amis et les médias joue également un rôle important.

Lorsque les enfants vont a l'école ou sont avec leurs amis les activités qu'ils font influence également leur socialisation par le fait de jouer a la poupée ou au football pendant la récréation également les médias qui par les publicités notamment de jouet renforcent les stéréotypes. (**= reformuler ce paragraphe, il est confus...**)

A. H., M. C., T. C., M. L. (2nde 1)

Annexe n°5 : Un article contenant des feedbacks moins guidés.

Sommes-nous libres de nos orientations politiques?

Quel est le rôle de la famille dans la socialisation politique des jeunes ?

La famille joue un rôle important dans la socialisation politique des jeunes. Comment influence t-elle nos choix politiques? Est -ce les seuls **instants** de socialisation (**famille, amis...**) **que voulez vous dire dans cette parenthèse ? Est-elle réellement nécessaire ?** à nous influencer? Dans un premier temps, nous allons parler de la transmission des idées et des valeurs politiques par notre famille. En second lieu nous aborderons les comportements politiques.

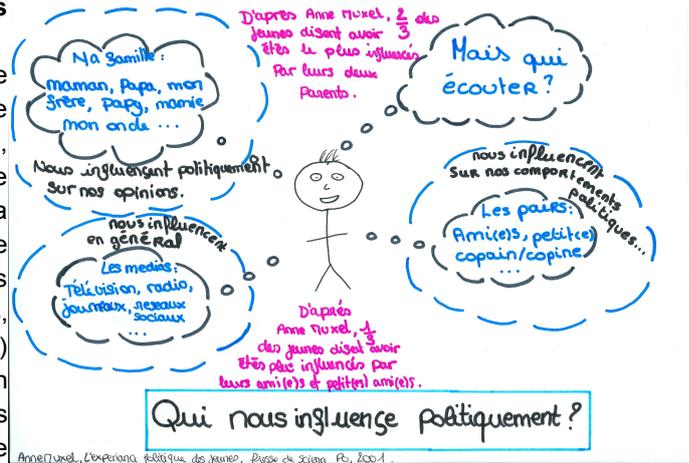
Transmission des valeurs et des idées politiques par la famille

La transmission des valeurs se fait dès notre plus jeune âge. En effet, la socialisation est le processus par lequel l'individu est construit, conditionné par la société dans laquelle il vit. Ce processus long et complexe débute dès la naissance et se prolonge tout au long de sa vie. D'après le sociologue Pierre Bourdieu, « Les différents apprentissages et habitudes politiques, transmis par les parents à leurs enfants, se font (...) plus par imprégnation que par inculcation. » En effet, la socialisation peut prendre des formes diverses. On parle d'inculcation, lorsque l'agent de socialisation cherche volontairement à transmettre certaines normes ou valeurs en **usant des sanctions (punitions ou récompenses, encouragements)** **ce que vous mettez dans la parenthèse contredit la fin de votre phrase.** On parle d'imprégnation quand l'agent de socialisation va constituer un modèle, le plus souvent inconsciemment. L'enfant va alors observer et reproduire les mêmes gestes.

Selon Bourdieu à force «d'observer» leurs parents, les enfants reproduisent leurs comportements (dans ce cas on parle d'imprégnation). Par exemple, lors d'un discours politique rediffusé à la télévision, si le papa ou la maman ont fait un commentaire de la sorte «Quel imbécile! Il mène la France à la catastrophe...» L'enfant va prendre ces propos en compte. D'après Fabien Federini «l'enfant déchiffre les préférences politiques ou idéologique de ses parents à partir de leurs réaction à l'égard certains événements nationaux ou lors des discussions familiales».

D'après les données issues du livre d'Anne Muxel, (sociologue) 65 % des jeunes disent avoir été influencés par leurs pères, et 63% des jeunes disent avoir été influencés par leurs mères. (voir l'illustration).

Petite transition ?



Les différents comportements politiques

L'expression «Les comportements politiques» est différente de l'expression «Idées politiques». Cette première désigne le fait d'avoir une participation aux activités politiques tels que les manifestations, participation électorale...

D'après Anne Muxel les pairs (nos amis) ont une influence plus directe sur nos comportements politiques ils sont les cinquièmes instants les plus importants dans nos choix politiques après les famille et les grands parent selon elle 38 % des jeunes disent avoir été influencés par leurs pairs. **Faites deux phrases ici. Mettez bien en évidence que pour Anne Muxel, les pairs influencent davantage les comportement politique des jeunes que la famille. Essayez d'illustrer ces propos sans nécessairement utiliser de données chiffrées.**

Pour conclure nous sommes principalement influencés par: **faites une phrase rédigée.**

Nos pairs: Comportements politiques.

Famille: Idées politiques

*Processus qui consiste d'apprendre et d'imprégner un individu des normes et des valeurs tout au long de sa vie, permettant de construire son identité sociale. **Est-ce utile ceci ?**

M. L., S-L. M., M. E. et S. B. (2nde 2&3)

(3181 caractères)

Les pratiques culturelles, reflet du milieu social

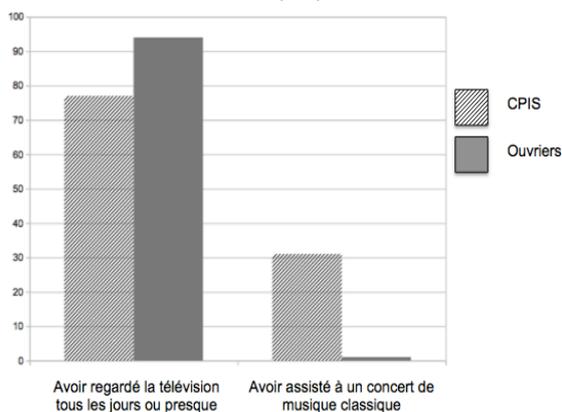
Comment peut-on expliquer les différences de pratiques culturelles entre les milieux sociaux ?

Les pratiques culturelles révèlent une société divisée

Selon certains sociologues, la société est hiérarchisée en plusieurs classes sociales. La classe populaire, la classe moyenne et la classe supérieure. On a pu constater qu'ils n'avaient pas les mêmes pratiques culturelles, cela sous-entend que leurs pratiques sont le reflet de leur milieu social.

Selon le ministère de la culture et une étude menée en 2008, on a pu constater que les hauts revenus (la classe supérieure) côtoient davantage les salles de concert, les théâtres, les musées et les bibliothèques que les revenus intermédiaires et que la classe populaire qui côtoient beaucoup moins ces lieux. Ils ont des activités différentes. On remarque le fait que les ouvriers regardent beaucoup plus la télévision que les cadres. Cela peut s'expliquer notamment par la différence de revenus entre ces classes sociales. D'après le CREDOC, les « bas revenus » correspondent aux 20% de la population les plus pauvres, les « hauts revenus » correspondent aux 20% de la population les plus riches et les « classes moyennes » correspondent aux 60% de la population restante.

Les différentes proportions entre les pratiques culturelles et les milieux sociaux (en %)



Légende : Selon le ministère de la culture, en 2008, au cours des 12 derniers mois, on observe que 77% des CPIS (cadres et professions intellectuelles supérieures) ont regardé la télévision tous les jours ou presque, tandis que les ouvriers étaient 94%. On observe aussi que 31% des CPIS et seulement 1% des ouvriers ont assisté à un concert de musique classique.

Au delà du revenu, d'autres éléments expliquent les différences de pratiques culturelles comme le capital culturel.

Les analyses de Pierre Bourdieu : le capital culturel et la logique de domination

Pierre Bourdieu (1^{er} août 1930 - 23 janvier 2002) est l'un des sociologues français les plus importants du 20^e siècle. Sa pensée a exercé une influence considérable dans les sciences humaines et sociales.

D'après ce sociologue, ce qui explique que les différents milieux sociaux n'ont pas les mêmes pratiques culturelles est le capital culturel. Celui-ci correspond à l'ensemble des ressources culturelles transmises d'une génération à l'autre dans le cadre de la famille et de l'entourage. Les travaux de Pierre Bourdieu ont permis de mettre en évidence l'importance de celui-ci. Le capital culturel détermine le fait de se sentir légitime ou non à avoir telle ou telle pratique culturelle. Les individus appartenant à la classe populaire, peu dotés en capital culturel considèrent que « La grande culture » (les théâtres ou les opéras par exemple) n'est pas faite pour eux. Ils se sentent mal à l'aise, pas à leur place dans ces lieux. Alors qu'au contraire, les individus dotés d'un fort capital culturel ont intériorisé ces pratiques culturelles et se sentent à l'aise dans ces milieux car généralement ils les fréquentent depuis leur plus jeune âge.

La logique de domination est aussi, d'après Pierre Bourdieu, une cause de l'inégal accès à la culture. Il y a une hiérarchie des pratiques culturelles. Les arts nobles (théâtres ou opéras par exemple) sont le privilège des classes dominantes qui souhaitent se distinguer. Les membres des classes moyennement cultivées se caractérisent par une « bonne volonté culturelle ». Ils ont en effet une envie de se cultiver et fournissent un effort pour cela. Toujours d'après Bourdieu, les classes populaires ont le « goût du nécessaire » et n'ont pas les moyens de s'intéresser à la culture de la classe supérieure.

On peut en conclure que les pratiques culturelles sont inculquées depuis longtemps entre les différentes classes sociales, il y a un rapport hiérarchique entre elles dû aux codes de langage acquis et aux logiques de domination. Il y a donc un inégal accès à la culture selon les classes sociales qui a priori ne changera pas. Les pratiques culturelles sont donc le reflet du milieu social.

Salaires hommes-femmes : Le compte n'y est pas

Comment peut-on expliquer les inégalités de salaire entre les hommes et les femmes ?

Aujourd'hui, il y a un écart de 19,2% d'après l'Insee entre le salaire moyen des femmes et celui des hommes. Alors que la loi dit « à travail égal, salaire égal » on est en 2015 et les inégalités de salaire sont encore bien présentes.

La ségrégation horizontale et verticale dans le milieu professionnel

Margaret Maruani (sociologue française) explique cette différence de salaires.

D'après elle, les hommes et les femmes n'ont pas les mêmes salaires car ils n'exercent pas le même métier, car ils n'ont pas les mêmes qualifications et car ils n'exercent pas dans les mêmes secteurs d'activité. Donc les hommes gagnent plus que les femmes. Selon l'Observatoire des inégalités, en 2014, les femmes représentent 47,7% des travailleurs mais elles sont regroupées dans les mêmes secteurs de travail. 97% des aides à domicile sont des femmes, elles représentent aussi 90% des aides soignantes, 73% des emplois administratifs de la fonction publique et 66% des enseignants. Ceci est la ségrégation horizontale. La ségrégation horizontale est la concentration des femmes dans les mêmes secteurs d'activité et dans un petit nombre de professions déjà fortement féminisées.

En plus de cela, les femmes ne sont pas souvent présentes dans le haut de la hiérarchie. 77% des employés sont des femmes, et elles ne représentent que 16% des chefs d'entreprise. Ce phénomène est appelé la ségrégation verticale. La ségrégation verticale est donc la difficulté d'accès à des postes élevés dans la hiérarchie pour les femmes.

Le temps de travail est aussi une cause des inégalités salariales

D'après l'Insee, en France, en 2013, il y a plus de femmes qui travaillent à temps partiel que d'hommes. 79,6% des travailleurs à temps partiel sont des femmes alors que 20,4% sont des hommes. Les différences de salaire entre les hommes et les femmes sont donc aussi expliquées par le fait que les femmes sont plus présentes dans le monde du travail à temps partiel que les hommes. Ceci est expliqué par le fait que les

femmes s'occupent des enfants et du foyer alors que les hommes le font moins.



Cette illustration montre que les femmes sont fortes et capables de faire les mêmes choses que les hommes et donc de gagner autant qu'eux.

Source : « we can do it » de J. Howard Miller

Une partie de l'inégalité salariale inexpliquée

Mais si on gomme toutes ces différences, donc si un homme et une femme font le même métier, s'ils ont les mêmes qualifications, le même temps de travail, il reste quand même un écart de 10% entre les salaires des femmes et le salaire des hommes. Cet écart est donc inexpliqué. Selon Margaret Maruani, ce résidu inexpliqué n'est juste que de la discrimination pure car les sociologues n'ont aucune explication de cet écart entre les salaires des femmes et celui des hommes.

Donc il y a plusieurs raisons pour expliquer cette différence de salaires entre les hommes et les femmes. Mais toutes ces raisons ne sont pas toujours valables car quand on enlève les différences entre les hommes et les femmes, il reste toujours une différence de salaire.

E. C., T. C., M. L. (2nd 1.)
Illustration réalisée par T. C.

Annexe n°7 : Questionnaire-bilan rempli par les élèves

Nom et prénom :

Q1 : Etes-vous satisfait de l'article que vous avez réalisé ? 1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez **entourer votre réponse**, en sachant que => 1 = pas satisfait / 2 = peu satisfait / 3 = satisfait / 4 = très satisfait)

Q2 a) Quelle a été votre réaction lorsque Mme Fondriest vous a annoncé que vous participeriez à un projet de rédaction d'un article de journal ? (Entourez le ou les mots qui vous semble(nt) qualifier le mieux votre réaction).

Enthousiaste – Indifférent(e) – Mécontent(e) – Intéressé(e) – Découragé(e) – Curieux(euse) – Content(e)

Autre : (à préciser)

Q2 b) Votre avis sur le projet a-t-il évolué au fil des séances par rapport à cette première réaction ?

(Entourez votre réponse)

Oui / Non

Si oui, a-t-il évolué en positif ou en négatif ? Expliquez cette évolution en quelques lignes.

(...)

Q3 : Notez de 1 à 4 les différentes étapes du projet

L'étape est-elle utile dans le cadre du projet ? 1 = pas du tout d'utile / 2 = peu utile / 3 = utile / 4 = très utile.

L'étape était-elle intéressante ? 1 = pas du tout intéressante ; 2 = peu intéressante ; 3 = intéressante ; 4 = très intéressante

	Utile ?	Intéressant ?
Travailler sur un dossier documentaire avant de se lancer dans la rédaction de l'article		
Elaborer en groupe des critères de réussite d'un article		
Choisir son titre d'article		
Rédiger en plusieurs séances l'article		
Réaliser une illustration pour l'article		
Evaluer l'article d'un autre groupe		
Trouver un titre pour le journal et faire un vote interclasse		

Q4 : Avez-vous trouvé que la tâche demandée (produire un article de journal) était difficile à réaliser ?

1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez **entourer votre réponse**, en sachant que => 1 = pas difficile / 2 = peu difficile / 3 = difficile / 4 = très difficile)

Q5 : Estimez-vous que votre travail de groupe a été efficace ? 1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez **entourer votre réponse** en sachant que => 1 = pas du tout efficace / 2 = peu efficace / 3 = efficace / 4 = très efficace)

Donnez un ou deux éléments de justification

..... (..)

Q6 a) Donnez deux éléments du projet que Mme Fondriest doit absolument conserver. Justifiez.

..... (..)

Q6 b) Donnez deux éléments du projet que Mme Fondriest doit absolument supprimer ou améliorer. Justifiez.

Avez-vous des commentaires à ajouter ?

.....(..)

Annexe n°8 : Résultats du questionnaire

Projet – Réaliser un article de journal en SES - Résultats

Nombre de participants au projet = 23 élèves en 2^{nde}1 ; 21 élèves en 2^{nde} 2&3

Nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire : 22/23; 19/21.

Q1 : Etes-vous satisfait de l'article que vous avez réalisé ? 1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez entourer votre réponse, en sachant que => 1 = pas satisfait / 2 = peu satisfait / 3 = satisfait / 4 = très satisfait)

Résultats 2^{nde} 1 : 14/22 sont « satisfaits » ; 8/22 sont « très satisfaits »

Résultats 2^{nde} 2&3 : 8/19 sont « satisfaits » (dont 1 a noté 3,5) ; 9/19 sont « très satisfaits » ; 1/19 se dit « pas satisfait » ; et 1/19 se dit « peu satisfait »

Q2 a) Quelle a été votre réaction lorsque Mme Fondriest vous a annoncé que vous participeriez à un projet de rédaction d'un article de journal ? (Entourez le ou les mots qui vous semble(nt) qualifier le mieux votre réaction).

Enthousiaste – Indifférent(e) – Mécontent(e) – Intéressé(e) – Découragé(e) – Curieux(euse) – Content(e)

	2 ^{nde} 1	2 ^{nde} 2&3	Total
Enthousiaste	4/22	1/19	5/41
Indifférent(e)	3/22	9/19	12/41
Mécontent(e)	0/22	0/19	0/41
Intéressé(e)	16/22	8/19	24/41
Découragé(e)	0/22	2/19	2/41
Curieux(euse)	11/22	5/19	16/41
Content(e)	2/22	3/19	5/41

Q2 b) Votre avis sur le projet a-t-il évolué au fil des séances par rapport à cette première réaction ?

(Entourez votre réponse)

Oui / Non

Nombre d'élèves ayant changé d'avis au fil du projet => 2^{nde}1 : 6/22 ; 2^{nde}2&3: 9/19

Sens de l'évolution :

→ Ceux qui ont appréhendé le projet avec indifférence et qui admettent avoir finalement apprécié le projet : 5/9 pour les 2^{nde}2&3 ; 3/3 pour les 2^{nde}1

→ Les trois élèves de 2^{nde} 1 qui avaient parlé d'indifférence ont changé d'avis ; sur les 9 qui ont parlé d'indifférence dans les 2^{nde} 2&3, 5 ont changé d'avis.

→ Ceux qui appréhendé le projet avec intérêt et/ou curiosité et qui admettent que le projet a évolué en positif : 2^{nde} 2&3 : 3/9 ; 3/6 pour les 2^{nde} 1

→ 1 élève (en 2^{nde} 2&3) qui appréhendait le projet avec intérêt indique que le projet a évolué en négatif car trop long...

Q3 : Notez de 1 à 4 les différentes étapes du projet

L'étape est-elle utile dans le cadre du projet ? 1 = pas du tout d'utile / 2 = peu utile / 3 = utile / 4 = très utile.

L'étape était-elle intéressante ? 1 = pas du tout intéressante ; 2 = peu intéressante ; 3 = intéressante ; 4 = très intéressante

	Utile ?						Intéressant ?					
	2 ^{nde} 1		2 ^{nde} 2&3		Total		2 ^{nde} 1		2 ^{nde} 2&3		Total	
	1 et 2	3 et 4	1 et 2	3 et 4	1&2	3&4	1 et 2	3 et 4	1 et 2	3 et 4	1&2	3&4
Travailler sur un dossier documentaire avant de se lancer dans la rédaction de l'article	3/22	<u>19/22</u>	6/19	<u>13/19</u>	9/41	32/41	6/21 (*)	<u>15/21</u> (*)	9/18 (**)	<u>10/18</u> (***)	15/39	25/39
Elaborer en groupe des critères de réussite d'un article	8/21 (*)	13/21 (*)	4/19	<u>15/19</u>	12/40	28/40	<u>14/22</u>	8/22	9/19	<u>10/19</u>	23/41	18/41
Choisir son titre d'article	3/22	<u>19/22</u>	4/19	<u>15/19</u>	7/41	34/41	2/21	<u>19/21</u>	7/19	<u>12/19</u>	9/40	31/40
Rédiger en plusieurs séances l'article	0/22	<u>22/22</u>	2/19	<u>17/19</u>	2/41	39/41	2/21	<u>19/21</u>	3/19	<u>16/19</u>	5/40	35/40
Réaliser une illustration pour l'article	3/22 (****)	<u>20/22</u>	6/19	<u>13/19</u>	9/41	33/41	6/21 (*) (****)	<u>16/21</u>	6/19	<u>13/19</u>	12/40	29/40
Evaluer l'article d'un autre groupe	7/21 (*) (****)	<u>15/21</u>	<u>12/19</u>	7/19	19/40	22/40	6/22	<u>16/22</u>	7/19	<u>12/19</u>	13/41	28/41
Trouver un titre pour le journal et faire un vote interclasse	5/22	<u>17/22</u>	7/19	<u>12/19</u>	12/41	29/41	6/21	<u>15/21</u>	8/19	<u>11/19</u>	14/40	24/40

(*) Un élève de 2^{nde} 1 a oublié de noter cette case, le total passe de 22 à 21.

(**) Un élève de 2^{nde} 2&3 a oublié de noter cette case, le total passe de 19 à 18.

(***) Un élève a écrit 2,5, donc je le compte à la fois pour 2 et pour 3.

(****) Un élève a écrit 2/3, donc je le compte à la fois pour 2 et pour 3.

(*****) Un élève a noté 1/2 donc je le compte à la fois pour 1 et pour 2

Q4 : Avez-vous trouvé que la tâche demandée (produire un article de journal) était difficile à réaliser ?

1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez **entourer votre réponse**, en sachant que => 1 = pas difficile / 2 = peu difficile / 3 = difficile / 4 = très difficile)

2^{nde} 2&3 : « pas difficile » : 1/19 ; « peu difficile » : 9/19* ; « difficile » : 10/19 ; « très difficile » : 0/19

**Un élève a entouré à la fois 2 et 3, je compte pour les deux, du coup.*

2^{nde} 1 : « pas difficile » : 2/22 ; « peu difficile » : 10/22* ; « difficile » : 13/22 ; « très difficile » : 0/22

**Trois élèves ont coché 2 et 3 : je le compte pour les deux*

Q5 : Estimez-vous que votre travail de groupe a été efficace ? 1 – 2 – 3 – 4

(Vous devez **entourer votre réponse** en sachant que => 1 = pas du tout efficace / 2 = peu efficace / 3 = efficace / 4 = très efficace)

2^{nde} 2&3 : « pas du tout efficace » : 0/19 ; « peu efficace » : 3/19* ; « efficace » : 11/19** ; « très efficace » : 7/19

**Un élève a coché 2 et 3 : je le compte pour les deux.*

***Un élève a écrit 3,5 : je le compte à la fois pour 3 et pour 4.*

2^{nde} 1 : « pas du tout efficace » : 0/22 ; « peu efficace » : 2/22* ; « efficace » : 17/22 ; « très efficace » : 4/22.

**Un élève a coché 2 et 3 : je le compte pour les deux.*

Donnez un ou deux éléments de justification

→ **Ce qui ressort des 2^{nde} 1** : efficacité du travail de groupe grâce à une répartition des tâches. Les membres de 2 groupes expliquent avoir procédé à une division par binôme au sein du groupe (groupe de M. ; groupe de R.) ; un membre d'un autre groupe s'est divisé le travail de manière plus poussé (l'un l'introduction, l'autre l'illustration, le dernier le texte... = groupe de L.) ; un membre d'un autre groupe déplore le fait qu'il se soit retrouvé à un ou deux à faire le travail au sein du groupe (groupe de B.) ; groupe de E. : division poussée du travail (E. a quasiment fait l'article en entier ; Ma., n'a pas fait grand chose ; et Tho. a fait l'illustration) ; groupe de Thé. : division poussée du travail aussi... (Mt. a fait l'illustration ; Mo. et A. n'ont pas beaucoup participé ; Thé. a fait le gros du travail...)

→ 4 groupes sur 6 ont adopté une stratégie de division poussée du travail => ce qui a payé c'est la présence d'un élément moteur dans le groupe qui a décidé de prendre en charge les choses.

→ 2 groupes sur 6 se sont répartis le travail de manière plus équilibrée ; en travaillant en binôme et en mettant régulièrement en commun.

Ce qui ressort des 2^{nde} 1 : efficacité du travail de groupe grâce à une répartition des tâches au sein du groupe.

→ 3-4 groupes ont eu une répartition des tâches plutôt équilibrée : division du travail deux à deux au sein du groupe (H. ; E. ; Sa.) ; le groupe de Louis a fonctionné ensemble tout au long du projet (ils n'étaient que trois dans le groupe).

→ Groupe de J. : reconnaît l'inefficacité de leur travail et le manque de volonté (cf. commentaire d'A.).

→ Groupe de So. : difficile de savoir comment ils se sont répartis le travail, même s'il le mentionne de façon explicite.

Q6 a) Donnez deux éléments du projet que Mme Fondriest doit absolument conserver. Justifiez.

Ce qui ressort :

Le travail de groupe : 2^{nde} 1(xxxxxxxxxx) ; 2^{nde} 2&3(xxxxxxxxx) => mentionné 19 fois sur les 2 classes

Choisir les membres du groupe : 2^{nde} 1(xx) => peut être ajouté à la précédente => 21 fois...

Rédiger en plusieurs séances l'article : 2^{nde} 1(xxxx) ; 2^{nde} 2&3(xxxxxxx) => mentionné 11 fois sur les 2 classes

Evaluer l'article d'un autre groupe : 2^{nde} 1(x) ; 2^{nde} 2&3(xxxxx) => mentionné 6 fois

Trouver un titre d'article : 2^{nde} 1(xx) ; 2^{nde} 2&3(x) => mentionné 3 fois

Trouver une illustration : 2^{nde} 1(xxx) ; 2^{nde} 2&3(xxxx) => mentionné 7 fois

Trouver un titre de journal : 2^{nde} 1(xx) : mentionné 2 fois.

L'étude de documents : 2^{nde} 1(xxxxxx) ; 2^{nde} 2&3(xxxx) => mentionné 10 fois

Elaborer des critères de réussite : 2^{nde} 1(x) ; 2^{nde} 2&3(x) => mentionné 2 fois

L'idée générale d'écrire un article : 2^{nde} 1(x) ; 2^{nde} 2&3(x) => mentionné 2 fois.

L'aide du professeur : 2^{nde} 1(xxxxxxxxxx) ; 2^{nde} 2&3 (xx) => mentionné 11 fois.

Travailler sur un ordinateur : 2^{nde} 2&3(x)

Laisser le choix des thèmes : 2^{nde} 2&3 (x)

Les diaporamas pour expliquer : 2^{nde} 2&3 (x)

Q6 b) Donnez deux éléments du projet que Mme Fondriest doit absolument supprimer ou améliorer. Justifiez.

Ce qui ressort :

Elaborer en groupe des critères de réussite : 2^{nde} 1(xxxx) ; 2^{nde} 2&3(xx) => mentionné 6 fois sur les 2 classes

Avoir plus de choix dans les thèmes ou plus de liberté à ce propos : 2^{nde} 1(xxxxxxxxx) = mentionné 8 fois dans une classe

Des longueurs/Trop long : 2^{nde} 1(x) ; 2^{nde} 2&3(x)

Trouver une illustration : 2^{nde} 1(x)

Evaluer l'article d'un autre groupe : 2^{nde} 1(x) ; 2^{nde} 2&3(xxxxx) => mentionné 6 fois sur les deux classes

Le fait que le professeur note l'évaluation des évaluateurs : 2^{nde} 1(x)

Améliorer le dossier documentaire en donnant notamment + d'illustrations ou en mettant + de docs ou en aidant les élèves à mieux les comprendre : 2^{nde} 1(xx) ; 2^{nde} 2&3(x)

Ajouter une ou deux séances supplémentaires : 2^{nde} 1(xx) ; 2^{nde} 2&3(x)

Faire des groupes moins nombreux : 2^{nde} 1(xx)

Possibilité de faire des groupes plus nombreux (au delà de 3) : 2^{nde} 2&3(x)

Améliorer la constitution des groupes : 2^{nde} 2&3 (x)

Présenter le travail final au reste de la classe : 2^{nde} 1(x)

Les règles d'un travail en groupe : 2^{nde} 2&3(xx)

Supprimer le nb de caractères maximum pour l'article : 2^{nde} 2&3(x)

Le vote interclasse pour le titre du journal : 2^{nde} 2&3(x)

Rien à changer ou supprimer/ne sait pas quoi changer/vider : 2^{nde} 1 (xxxxxx) ; 2^{nde} 2&3(xxxxx) => apparaît 12 fois sur les deux classes.

Avez-vous des commentaires à ajouter ?

10 commentaires très positifs sur l'ensemble du projet dans les 2^{nde} 1

3 commentaires très positifs sur l'ensemble du projet dans les 2^{nde} 2&3 (avec un qui nuance sur le fait qu'il y ait des longueurs).

Résumé :

L'ambition de ce mémoire professionnel est d'interroger les sources de la motivation chez des élèves de seconde à travers la mise en place d'un projet de rédaction d'articles dans le cadre de l'enseignement d'exploration « Sciences économiques et sociales ». En instaurant un dispositif d'apprentissage souhaitant répondre aux dix critères d'une activité « motivante » définis par Rolland Viau et reposant sur une modalité de travail en groupes, notre intention était de comprendre quelle source de la motivation (perception de la valeur de l'activité, perception de compétence et perception de contrôlabilité) contribuait le plus « efficacement » à l'engagement cognitif et à la persévérance des élèves. Les résultats vis-à-vis de cet objectif se sont avérés mitigés. Si les élèves ont fait preuve d'un intérêt pour le projet (mesuré principalement par questionnaire), la contribution de chaque source à leur engagement dans la tâche s'est avérée délicate à estimer. En effet, avant même d'interroger les effets de ces trois sources de la motivation, la question de la manière dont le professeur peut (ou non) les susciter s'est peu à peu imposée à nous. Ce constat nous a conduit à mener une réflexion sur notre propre positionnement – en tant qu'enseignante-débutante – dans le cadre de l'expérimentation réalisée.

Mots clés : SES, Seconde, motivation, travail de groupe, perception de la valeur d'une activité, perception de compétences, perception de contrôlabilité.

Abstract :

This professional essay aims at questioning the sources of students' motivation through a project involving tenth grade pupils in the process of writing newspaper articles during the optional class "Social and economical sciences". Wishing to establish a team work learning plan that would match the ten criteria for a "motivating" activity - as it has been defined by Roland Viau – our goal was to understand what source of motivation (perception of the activity's value, perception of the skills and perception of the controllability) would contribute the most "efficiently" to the pupils' cognitive commitment and dedication. Even though the pupils were interested in the project (which has been measured by a feedback questionnaire), it has been delicate to estimate which sources were the cause of their interest in the task. Indeed, even before pondering about the effects of these three sources of motivation, we first had to question about how the teacher can (or cannot) arouse their motivation. This analysis has lead us to reflect about our own positioning – as a novice teacher – in the experiment that we have worked on.

Key words: economics, sociology, second class, perception of the activity's value, perception of the kills, perception of the controlability