HAL
open science

Les influences intrinsèques et extrinsèques sur la réussite scolaire des élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000

Marie-Amandine Duchesne Fulcrand

To cite this version:

Marie-Amandine Duchesne Fulcrand. Les influences intrinsèques et extrinsèques sur la réussite scolaire des élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000 . Education. 2017. dumas-01640505

HAL Id: dumas-01640505

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01640505v1

Submitted on 5 Feb 2018

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.

Université de Nantes

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Mémoire de Master

Les influences intrinsèques et extrinsèques sur la réussite scolaire des élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000

DUCHESNE (FULCRAND) Marie-Amandine

Sous la direction de Patrice Bourdon

Master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Mention Enseignement du second Degré

Parcours Eco-gestion

2015-2017

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Marie-Amandine Duchesne,

étudiante en MEEF 2nd degré à l'ESPE de l'académie de Nantes

déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Nantes, le 9 mai 2017 Signature :

DUCHESNE

SOMMAIRE

Introduction ..... p.4 et 5

Elèves de bac pro commerce et réussite scolaire.. p. 6 à 10

Mesurer la réussite n'est pas si simple…… p. 6 à 7

De la motivation extrinsèque à la mobilisation..... p. 7 à 9

L'exemple du lycée des Bourdonnières..... p. 10

Quelles influences sur la motivation de réussite ? p. 11 et 12

Hypothèses ..... p. 13 à 15

Méthodologie ..... p. 16 à 18

Analyse ..... p. 19 à 34

La motivation comme source de réussite p .19 à 22

L'origine sociale comme facteur de réussite p. 22 à 25

Les acteurs de l'institution et le potentiel de réussite p. 25 à 32

Synthèse p. 33 à 34

Conclusion ..... p. 35

Bibliographie ..... p. 36

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire élèves

Annexes 2 – Guide d'entretien enseignants

Annexe 3 – Conduite de l'entretien

Annexe 4 – Retranscription interview

INTRODUCTION

Mon futur métier d'enseignante en lycée professionnel m'amène à vouloir comprendre qui sont les élèves qui seront en face de moi, et plus précisément comment s'est forgée leur volonté de réussir, dans un contexte où la réussite scolaire en lycée professionnel est parfois considérée comme « inférieure » aux autres cursus (Dubet, 1991)[1].

La réussite scolaire peut sembler simple à définir. Elle se formalise par l'évaluation institutionnelle des performances (Forquin, 1982)[2], entrainant le passage en classe supérieure et/ou l'obtention d'un diplôme. Il s'agit donc d'une représentation fabriquée par l'école (Perrenoud, 1989)[3]. Elle peut également se définir par antagonisme à l'échec : "L'élève qui échoue, c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution [...] prévoyait qu'il acquière" (Isambert-Jamati, 1971)[4]. Le ministère de L'Education, dans sa loi de refondation de l'école en 2013, se donne comme objectif de réussite de "faire en sorte que chaque élève [...] puisse accéder au niveau de qualification le plus élevé possible dans la voie qu'il a choisie". La réussite d'un élève est donc facilement constatée et mesurée par l'institution scolaire.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013 précise que, "[...] la mission première de l'école est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale". En tant qu'enseignante, je dois favoriser l'accès de mes élèves aux apprentissages et à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Mais que signifie la réussite pour les élèves ? Comment construisent ils leurs propres objectifs à travers leur représentation de la réussite ? Qui les influence et quel plaisir y trouvent ils ?
Connaître les objectifs des élèves me permettra de comprendre pourquoi ils apprennent ou n'apprennent pas. Pour cela, je dois savoir qui ils sont, sur quoi repose la construction de leurs objectifs et comment ils pensent que l'école peut leur permettre de les atteindre.

[1]DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil
[2]FORQUIN, J.C. (1982). "L'approche sociologie de la réussite et de l'échec scolaires", Revue française de pédagogie, [consulté le 13 janvier 2016]. URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_2266
[3]PERRENOUD, P. (1989). "La triple fabrication de l'échec scolaire", Psychologie française, n° 34/4, pp. 237-245. [consulté le 17 janvier 2016]. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html
[4] ISAMBERT-JAMATI, V. (1971). *Classes sociales et échec scolaire*, L'école et la nation N°203

En partant du principe que réussir n'est pas lié à la capacité ou à la volonté d'apprendre mais au but visé par les élèves, influencé par une motivation d'ordre social notamment, je déterminerai **quelles sont les influences sur la motivation de réussite des élèves de bac professionnel nés au début des années 2000**, en m'appuyant sur des situations vécues durant mes années de formation de professeur-stagiaire.

Après un rapide aperçu des contextes institutionnels, théoriques et locaux dans lesquels j'ai effectué mes recherches, j'élaborerai des hypothèses à ma problématique, en m'appuyant sur une méthodologie, afin d'analyser les influences intrinsèques et extrinsèques sur la motivation de réussite des élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000.

ELEVES DE BAC PRO COMMERCE ET REUSSITE SCOLAIRE

Mesurer la réussite n'est pas si simple

En 1959, la réforme Berthoin impose l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, donnant ainsi accès au collège à tous les enfants. Le ministre Haby réaffirme cette volonté en créant en 1975 le collège unique, laissant espérer une désocialisation de la scolarité. Mais très vite, les choix d'options faits par les parents ont entrainé des stratégies de catégorisation des réussites, marquant déjà les perspectives de poursuite d'études de ces élèves.

Cette génération X, comme la nomment William Strauss et Neil Howe[1], a grandi avec l'idée d'une école accessible au plus grand nombre. Les enfants des enfants issus de cette génération X ont quant à eux grandi dans le sillage de la réforme Jospin de 1989 qui détermine que l'école doit s'adapter aux élèves (l'élève est au centre du système), et ne doit plus seulement ouvrir mais favoriser l'accès des études à tous les enfants, notamment en renforçant le droit des parents dans l'institution scolaire et en réduisant les inégalités géographiques. On est alors passé d'une éducation de service public à une éducation au service du public. Les objectifs de cette loi d'orientation sur l'école était de "conduire d'ici à dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum à un niveau de certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou de brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % à un niveau baccalauréat ", objectif réaffirmé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école quinze ans plus tard.

Les nombreuses réformes successives des années 2000 répondent quant à elles à l'évolution de la société et de ses besoins face à l'européanisation du marché du travail et au taux croissant du chômage des jeunes : la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 (Fillon) qui vise à garantir l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences et faire obtenir à 100% des élèves un diplôme reconnu à la fin de leur scolarité ; ou encore la réforme du lycée de 2009 (Chatel) pour la réduction des inégalités.
Les objectifs de réussite scolaire fixés par les institutions françaises et européennes visent à la fois la réduction des inégalités sociales et l'amélioration de la compétitivité économique.

[1] DEVERSON, J. et HAMBLETT, C. (1964). Generation, Fawcett Publications

La lutte contre l'échec scolaire devient une priorité politique et passe d'abord par la mesure permanente du "niveau" de l'élève, confrontant très tôt les élèves au jugement. Les travaux de Lambert et Meuret[1] notamment permettent de mieux comprendre l'évolution de l'école française dans les années 2000 et l'influence du milieu social sur les performances des élèves.

L'égalité des chances des élèves est mesurée tous les trois ans par le Programme International de l'OCDE pour les Acquis des Elèves (PISA), dont le rapport de 2016 montre une nouvelle fois que le système scolaire français est inéquitable. En effet, la France est le pays d'Europe où les résultats des élèves varient le plus selon l'origine sociale, et où l'écart entre bons et mauvais élèves reste élevé. On note par exemple à la fin des années 2000 que 40,7% des enfants d'ouvriers non qualifiés obtiennent leur bac, contre 87,6% des enfants de cadres supérieurs[2]. Mais l'origine sociale et le niveau des élèves ne sont pas les seuls critères d'iniquité pour les élèves français. Ainsi, l'espérance d'obtenir le bac pour un élève de sixième, toutes voies confondues, est de 79,4 % en 2014 pour un élève parisien, alors même qu'il est inférieur de 22 points pour un élève guyanais.

Pour l'éducation nationale, l'objectif est donc à la fois quantitatif, en faisant réussir un maximum d'élèves d'une tranche d'âge, en luttant contre le décrochage scolaire et en élevant le nombre de bacheliers ; mais aussi qualitatif, en commençant par une orientation choisie plutôt que subie et en décrochant le niveau de qualification le plus élevé possible dans cette voie. C'est sur cette dernière approche de la réussite que je m'appuierai dans ce mémoire.

De la motivation extrinsèque à la mobilisation

Le lycée professionnel a longtemps bénéficié d'une image positive (Jellab, 2008). Pendant les 30 glorieuses, poursuivre ses études en lycée professionnel était une opportunité de promotion sociale et professionnelle, à travers un parcours qui n'était pas vécu comme inférieur à celui de l'enseignement général, car il s'adressait à des élèves qui, auparavant, ne poursuivaient pas leurs études. Mais depuis les années 70, face au chômage et à l'augmentation du niveau de diplôme de la population, le lycée professionnel est parfois considéré comme un choix par défaut, une voie de garage.

[1] LAMBERT, M. et MEURET, D. (2011). « La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000 », Revue française de pédagogie, 177 | 2011, 85-100.
[2] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/le-lycee-de-la-reussite/

Aujourd'hui, l'expérience des élèves de lycée professionnel porte souvent l'empreinte d'une histoire marquée par l'échec scolaire tant du point de vue des élèves que de celui de l'institution qui hiérarchise les formes et les normes de l'excellence scolaire (Perrenoud, 1984)[1]. Néanmoins, les travaux de Jellab (2014) ont montré que la voie professionnelle peut permettre à certains de ces élèves d'y trouver ce que la société et le collège ne leur ont pas donné : un lieu de réhabilitation scolaire et de réconciliation avec les apprentissages et les enseignants et une chance de réussir. Bernard et Troger (2015) soulignent même que la réforme du bac professionnel en 2009 a rendu cette voie encore plus populaire et a même incité 60 % des jeunes qui y accèdent à poursuivre leurs études.

La notion de réussite scolaire développée lors de la conférence *« c'est quoi au fond réussir à l'école »* à St Ismier en 2010 par Philippe Meirieu[2], constate diverses influences à l'origine de ce paradigme. Ainsi, pour les parents, la réussite scolaire au lycée professionnel passe par l'obtention de bonnes notes, le passage en classe de niveau supérieur et l'acquisition du diplôme de fin de cycle, mais pas par la poursuite d'études supérieures. Le genre des élèves influencera aussi fortement le parcours et la réussite scolaire. D'abord parce que, selon le sexe de l'élève, l'enseignant aura une vision différente de ses capacités et des causes de sa réussite, et n'agira pas de la même façon avec lui, notamment dans sa notation et dans ses conseils d'orientation qui seront plus sévères pour les filles, considérées comme ayant atteint leurs capacités scolaires maximales, que pour les garçons qui seront considérés comme ayant des possibilités non encore exploitées ; mais aussi parce que le rapport à l'école des élèves diffèrent pour les filles et pour les garçons : Meirieu précise que les filles s'adapteront mieux aux problèmes rencontrés dans leur scolarité alors que les garçons intérioriseront leur rapport à l'école car leur volonté d'y réussir est parfois mal vue par ses pairs, particulièrement dans les milieux défavorisés. Enfin, cette conférence met le doigt sur le sens même de la réussite pour les élèves. Réussir serait synonyme pour eux d'obtention d'un résultat, d'une production, d'une attente extérieure à laquelle il leur faudrait répondre, quitte à tricher ou à contourner les difficultés. Avec une capacité d'attention trois à quatre fois inférieure à celle des enfants des années 1930, ces jeunes évoluent dans une société qui prône la disponibilité immédiate des ressources, un zapping permanent qui aurait fait disparaitre leur goût de l'effort, de l'investissement intellectuel et de la compréhension, du sens et de l'envie d'apprendre ; alors même que l'école offre cette possibilité d'émancipation sociale et humaine de compréhension du monde et de soi-même. La réussite scolaire est d'abord affaire de plaisir, de plaisir à comprendre.

[1] PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève : Droz, 2e édition augmentée 1995
[2] MEIRIEU, P. (2010). *C'est quoi au fond réussir à l'école ?* Conférence du 23/11/2010 à St Ismier, consulté en 2015, URL : http://www.meirieu.com/ACTUALITE/Meirieu_saint_ismier.pdf

Pour le psychiatre Stéphane Clerget[1], l'élève qui manque de confiance en lui n'imagine pas pouvoir être aimé pour autre chose que ses réussites scolaires et c'est la peur d'échouer (ou de réussir) qui est à l'origine d'un certain nombre de ses échecs scolaires, en créant une succession de mécanismes qui le conduisent à échouer. L'estime de soi serait donc la clé donnant accès à la réussite.

Ces différentes approchent montrent la subjectivité de la notion de réussite, qu'il va être important de déterminer, notamment dans l'approche qu'en ont les parents et les autres élèves. En effet, les travaux de Vygotski[2], dés la première moitié du XXème siècle, montrent que la construction d'un savoir se fait dans un cadre social. C'est à dire que les possibilités d'un enfant - et donc d'un élève - sont influencées par les interactions avec les autres.

En m'appuyant sur les approches sociologiques du rapport à "l'apprendre" et du rapport à l'école des élèves de lycée professionnel (Charlot, 1999) - non pas pour comprendre comment ils apprennent mais pourquoi ils apprennent ou n'apprennent pas - je cherche à comprendre ce que veut dire échouer ou réussir, pour les élèves issus de milieux populaires, leurs parents, leurs enseignants. Le sens donné aux activités sera source de mobilisation des élèves à condition de tenir compte de leur perception du monde et de la subjectivité de cette perception. Car le rapport au savoir d'un apprenant est aussi un rapport au monde, à soi et à l'autre.

Je veux savoir comment les enfants nés au début des années 2000 jonglent avec les critères de réussite de leur environnement social pour fixer leurs propres objectifs, et quel sens ils donnent à leur parcours scolaire. L'objectif est d'avoir une vision d'ensemble des différentes influences qui construisent les aspirations scolaires des élèves d'aujourd'hui.

[1] CLERGET, S. (2012). "Réussir à l'école : une question d'amour". La réussite scolaire n'est pas qu'une question d'intelligence. Paris : Larousse

[2] les travaux de Vygotski entendus dans ce passage tiennent compte de l'ensemble de son œuvre, il est donc difficile et réducteur de citer un ouvrage de référence précis pour appuyer ce propos

L'exemple du lycée des Bourdonnières de Nantes

Je mènerai mes recherches au sein du lycée polyvalent des Bourdonnières situé au sud de Nantes, où j'ai effectué mes stages de première année de Master ainsi que mon année de professeur-stagiaire. Cet établissement de presque 2000 élèves, propose une section d'enseignement professionnel avec différentes filières dont celle du bac professionnel commerce qui a obtenu un taux de réussite de 90.5 % en 2015 et de 95,6 % en 2016. On peut donc qualifier cet établissement de "supérieur à la moyenne nationale" dont le taux de réussite s'élevait à 81.6 % en 2015 et 84 % en 2016[1].

La section d'enseignement professionnel du lycée des Bourdonnières compte 345 élèves inscrits pour la rentrée 2016, dont 141 en filière commerce avec une répartition de genre de 51 % de filles et 49 % de garçons, ce qui correspond à la répartition nationale observée dans cette filière. On remarque, d'après les témoignages des enseignants, de la CPE et de la COP, que les élèves de la Section d'Enseignement Professionnel (SEP) ont des contextes familiaux souvent difficiles (parents séparés, parlant mal le français, sans papiers). L'objectif de l'équipe éducative est d'éviter le décrochage scolaire et l'abandon de ces élèves d'un milieu scolaire qui est parfois leur seul repère. Pour cela, plusieurs dispositifs sont mis en place depuis plusieurs années, avec pour objectif de favoriser la réussite de tous les élèves. Le lycée compte notamment un bureau permanent de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) ainsi qu'un parcours alternatif destiné aux élèves de seconde professionnelle en décrochage. Ce parcours alternatif a pour objet de séparer temporairement les élèves dits "perturbateurs" de leur classe d'origine en leur proposant un contenu pédagogique adapté à leurs besoins éducatifs dans le but de le remobiliser dans leur parcours scolaire.

Mes études porteront plus précisément sur des classes de 1ère aux profils différents : dans l'une, les élèves ont suivi précédemment un enseignement en classe de seconde professionnelle, dans l'autre, les élèves sont issus d'une réorientation. Cette dernière regroupe des élèves issus d'un CAP, d'un autre bac professionnel et d'une seconde ou d'une première générale et technologique, il s'agit d'une classe appelée "classe passerelle". Il sera intéressant de comparer ces deux profils et de voir notamment si l'orientation a une influence sur les objectifs de réussite de ces élèves.

[1] données issues des statistiques du Ministère de l'Education Nationale pour l'ensemble des séries de services du bac professionnel 2015 et 2016

QUELLES INFLUENCES SUR LA MOTIVATION DE REUSSITE ?

Les élèves de baccalauréat professionnel sont principalement issus des catégories socioprofessionnelles dites défavorisées, catégorisées par le ministère de l'Education Nationale par les statuts d'ouvriers, de retraités des métiers ouvriers ou employés, et les inactifs[1]. En effet, on constate que pour l'année 2015, 50 % des élèves entrés en lycée professionnel pour y préparer un bac professionnel étaient issus de ces catégories, contre 27 % à intégrer la voie générale et technologique, alors même que les élèves issus des catégories socioprofessionnelles défavorisées ne représentent que 36 % de la population totale des élèves du second degré cette année-là.

L'étude menée par E. Huillery et N. Guyon[2] sur l'année scolaire 2012-2013 montre que si les choix d'orientation des élèves se font par l'influence de leur origine sociale notamment à travers l'action parentale, ça n'est pas la seule raison. En effet, elle démontre que les aptitudes scolaires des élèves jouent également un rôle déterminant.

On peut donc supposer au regard des études menées par Marie-Hélène Jacques que leur parcours scolaire est emprunt d'échec (Perrenoud, 1984) et qu'ils ont vécu, voire subi, un certain nombre de transitions dans ce parcours (Jacques, 2015) [3].

Pour beaucoup, il est probable que la construction de leur parcours va s'opérer en référence à des appuis intrinsèques et extrinsèques tels que définis par Vallerand et Thill comme des "forces produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement" que l'on peut aussi nommer « motivation » (Vallerand et Thill, 1993). C'est-à-dire que la réussite de ces élèves est liée en partie à la façon dont ils s'inscrivent dans l'école et peuvent s'imaginer dans un parcours scolaire en lien avec ce qu'ils veulent faire plus tard et ce qu'ils vivent au présent (Charlot, 1999).

---

[1] Observatoire des inégalités. Source : ministère de l'éducation nationale - Données 2012

2 HUILLERY, E. et GUYON N. (2014). "Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire", Rapport de SciencesPo, décembre 2014, URL : http://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/Rapport-LIEPP-

[3] JACQUES, M-H. (2015). *Les transitions scolaires, paliers, orientations, parcours,* Rennes : Presses Universitaires

A travers l'évolution des orientations de l'institution scolaire, dont l'objectif est d'être un lieu de réussite pour tous (Loi de refondation de l'école de la république, 2013), il est intéressant de comprendre en quoi l'inscription en bac pro commerce leur permet de s'engager vers la réussite dans les apprentissages. Il s'agit alors de comprendre les objectifs de réussite scolaire que ces élèves se sont eux même fixés en termes de buts à atteindre.

Pour autant, il ne semble pas pertinent de se centrer uniquement sur les élèves et leur rapport à l'école et aux savoirs pour comprendre leur réussite. Il s'agit aussi de mettre au jour les influences qui sont liées aux milieux qu'ils côtoient (au sens de Wallon).

Notre question centrale peut donc se rédiger ainsi :

Quelles sont les influences intrinsèques et extrinsèques sur la motivation de réussite des élèves de bac professionnel commerce nés au début des années 2000 ?

Pour répondre à cette problématique, ma recherche m'amènera à analyser les parcours scolaires antérieurs des élèves de bac professionnel commerce en comparaison de leurs origines sociales ; pour mettre au jour ce que les élèves identifient comme sources de réussite pour eux, les objectifs personnels de réussite de chaque élève et les influences qui les ont construits ; afin de choisir des méthodes pédagogiques adaptées à ces buts.

HYPOTHESES

La motivation scolaire est définie par Viau comme : *« Un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »* (Viau, 1994).
Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage (Vianin, 2007). Ainsi, la motivation est un facteur clé de réussite pour les élèves. Les sources de motivations sont diverses : cognitive, affective, sociale ou selon le sens personnel. Elles peuvent donc être d'origine intrinsèque à travers l'estime qu'ont les élèves d'eux même et de leurs capacités ; trouver leur explication dans l'influence familiale et particulièrement dans l'origine sociale et les pratiques culturelles des parents, ou encore dépendre des motivations extrinsèques d'apprentissage en contexte scolaire en fonction des pratiques de l'enseignant.

Le premier facteur de motivation des élèves réside dans leur confiance en eux, et plus particulièrement dans leur confiance en leurs capacités (Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan). Ainsi, pour renforcer cette confiance, leurs choix de mobilisation se porteront sur les matières présentant un défi ou une occasion de développer leurs capacités (Galland, 2006)[1]. Les objectifs qu'ils se fixeront seront plus élevés, ils chercheront à comprendre en profondeur et à donner du sens à ce qu'ils étudient, gèreront mieux leur temps de travail et leur stress, seront moins distraits de leurs objectifs et plus persévérants face aux difficultés. L'engagement scolaire des élèves pour des matières où ils ont de bonnes capacités augmentera leurs performances dans celles-ci.

Certains travaux de recherche montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (Davis-Kean, 2005)[2]. Ainsi, le milieu social, culturel et éducatif dans lequel chaque enfant évolue influencera sa scolarité et ses choix de parcours scolaire. En termes de niveau social, les chercheurs américains démontrent l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique des parents et le développement cognitif de l'enfant (Schneider, 2010 ; Melhuish, 2008).

---

[1] GALAND, B. (2006). "*Réussite scolaire et estime de soi*", Sciences Humaines n° spécial n°5, [consulté le 8 février 2016], URL : http://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html
[2] DAVIS-KEAN P. (2005). *"The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment ",* Journal of family psychology, vol. 19, n° 2, p. 294–304. URL : http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf

De même, la scolarité antérieure des parents, les diplômes détenus par la mère et par le père, influenceront les outils et les méthodes utilisées par ces derniers dans l'accompagnement scolaire de leur enfant (Murat, 2009)[1] : cahiers de vacances, cours particuliers, aide aux devoirs... tout comme le sexe de leur enfant : les pères suivraient de plus près la scolarité de leur fils plutôt que celle de leur filles et inversement (Deslandes et Cloutier 2005)[2].

« L'influence de l'éducation familiale sur le devenir scolaire de l'enfant ne se réduit pas au seul accompagnement familial de la scolarité » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009). Ainsi, les pratiques culturelles familiales, telles que la place accordée à la lecture : de journaux, de romans ; à la culture : visite de musées, conférences... facilitent la réussite scolaire des élèves et sont mieux récompensées par l'école que d'autres pratiques (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Enfin, les pratiques éducatives et les interactions parents-enfants conditionnent la motivation et l'implication des élèves. Baumrind distingue trois styles éducatifs : le style permissif avec un contrôle faible mais un soutien élevé de la part des parents ; le style autoritariste : avec un contrôle élevé mais un soutien faible ; et le style autoritaire et structurant où le contrôle et le soutien sont élevés (Baumrind, 1966)[3]. Il ne fait aucun doute que les formes de contrôle et de soutien accordés par les parents influenceront les résultats de leurs enfants.

D'autres motivations d'origines extrinsèques viennent influencer les élèves. Ainsi, les récompenses ou punitions distribuées par l'enseignant conditionneront leur mobilisation. Viau distingue quatre facteurs de motivations dans le rapport enseignant-élève (Viau, 1999)[4] : les activités d'apprentissage proposées, l'évaluation imposée, les récompenses et sanctions utilisées et le respect porté aux élèves. Concernant les activités d'apprentissage qui retiennent mon attention ici, Viau suggère de prendre en compte les préoccupations des élèves afin de les intéresser, de donner du sens à une activité par rapport aux autres, que celles-ci soient diversifiées et représentent un défi, que les méthodes utilisées soient responsabilisantes et sources d'engagement cognitif et que les consignes soient claires. Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants jouent donc également un rôle dans la perception qu'ont les élèves de leurs capacités à réussir.

---

[1] MURAT, F. (2009). *"Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents"*. Économie et statistique, n° 424-425, février, p. 103–124. URL : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES424-425F.pdf

[2] DESLANDES R. et CLOUTIER R. (2005). *"Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents"*, Revue française de pédagogie, vol. 151, n° 1, p. 61–74

[3] BAUMRIND, D. (1966). « Effects of authoritative parental control on child behavior ». Child development, vol. 37, n° 4, p. 887-907

[4] VIAU, R. (1999). "La motivation dans l'apprentissage du français*", dans Correspondance,* volume , N°3 (2000). URL : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html, consulté le 8 février 2016

Les différentes hypothèses que mon étude m'amènera à valider sont :

- les élèves qui n'ont pas confiance en eux ou en leurs capacités réussissent moins bien

- le milieu social, culturel et éducatif dans lequel chaque enfant évolue influencera sa scolarité et ses choix de parcours scolaire

- les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants influencent la perception qu'ont les élèves de leur potentiel de réussite

METHODOLOGIE

Avant toute chose, il conviendra de définir avec l'ensemble des personnes composant l'environnement de l'élève, le sens du mot "réussir". Ce sens donné sera mis en parallèle avec chaque hypothèse de cette étude. L'ensemble de l'étude sera faite auprès de deux échantillons d'élèves de bac professionnel commerce : de "bons élèves" avec un parcours classique, et des élèves "en difficultés d'apprentissage" avec un parcours plus chaotique. Il sera ainsi intéressant de constater les écarts de résultats entre ces deux populations cibles.

Pour mesurer le niveau de confiance en soi d'un élève, il convient de retenir que celle-ci ne provient pas seulement de ses résultats scolaires, mais aussi et surtout de la manière dont il perçoit ses réussites et ses échecs, et des implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage. Cette confiance se construit au fil des expériences vécues et des performances passées, de la comparaison avec les performances d'autrui, des messages envoyés par l'entourage et de l'état physiologique ou émotionnel (Galland, 2006)[1]. Ainsi, avec un entretien par questionnaire auprès d'élèves de bac professionnel commerce, en utilisant la méthode S.P.P.A. de Françoise Bariaud[2], il conviendra dans un premier temps de percevoir ce qu'ils disent de leurs performances passées, tant en termes quantitatifs : nombre de redoublement, réorientation au cours du parcours scolaire ; qu'en termes qualitatifs : causes internes et externes supposées d'échec ou de réussite tels que le manque de travail ou l'apparence facile d'une évaluation. Dans un second temps, il faudra prendre en compte la perception qu'ont les élèves des performances de leurs pairs par rapport à leurs propres performances : l'élève a t'il conscience des résultats des autres ? est ce important ? est ce motivant ? pourquoi ? ; tout en vérifiant que l'enseignant donne les mêmes chances à tous : les notes sont elles rendues publiquement ? les tâches évaluées sont elles suffisamment diverses pour que chaque apprenant puisse s'exprimer en fonction de ses difficultés et de ses points forts ? les critères d'évaluation sont ils fixes et donc non subjectifs ? Enfin, il sera important de comprendre la différence d'intérêt et de mobilisation entre les différentes matières suivies : y a t'il des matières qu'il préfère ? pourquoi ? dans quelles matières il réussit le mieux ? de quoi cela dépend t'il : du prof, du travail personnel, de l'utilité de la matière ?

---

[1] GALAND, B. (2006). "*Réussite scolaire et estime de soi*", Sciences Humaines n° spécial n°5, [consulté le 8 février 2016], URL : http://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html

[2] BARIAUD, F. (2006). « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2 | 2006, 282-295.

Si les études récentes montrent que les liens entre réussite scolaire et catégories socio-professionnelles des parents sont réels (Feyfant, 2011)[1], peu d'études mettent en parallèle cette influence familiale sur les ambitions de réussite des enfants.
Afin de comprendre dans quel environnement familial les élèves évoluent, deux types de populations seront sondées à travers un questionnaire : les élèves et leurs parents. L'enjeu est de comprendre dans quel milieu socio-économique, familial et culturel vivent les élèves, afin de mettre en parallèle l'origine sociale, le parcours scolaire et le style éducatif des parents, avec les ambitions de réussite de leur enfant.

Pour compléter les données recueillies précédemment, je m'intéresserai aux pratiques pédagogiques des enseignants de bac professionnel commerce, à travers des observations en classe, puis des entretiens au sosie avec deux enseignants expérimentés de la filière eco-gestion. Dans l'idéal, et sous réserve de l'autorisation de mes interlocuteurs, mes observations seront conservées par enregistrement audio. Il s'agira de mettre en lumière l'effet maître décrit par Bressoux (Durut-Bellat et Van Zanten, 2009) sur le sens des apprentissages et la conscience qu'ont les élèves de l'influence de la pédagogie de leurs enseignants sur leurs motivations de réussite. Ainsi, le recensement des punitions et sanctions pratiquées, leur fréquence d'utilisation et les résultats obtenus à court terme par les enseignants seront mesurés et comparés aux raisons qui poussent les élèves à s'y conformer.

Pour vérifier mes hypothèses, j'ai sondé par questionnaire les élèves des deux classes de 1ère bac pro commerce du Lycée des Bourdonnières de Nantes en 2015 et en 2016. Deux de ces classes sont composées de "bons élèves" et deux autres sont composées d'élèves ayant eu des difficultés d'apprentissage au cours de leur parcours scolaire.

Les "bons élèves » sont considérés dans cette étude comme des élèves provenant d'une classe de 2nde professionnelle commerce et suivant donc un parcours logique : leurs 3 années de formation en lycée se font dans la même série (bac professionnel commerce dans cette étude), sans "accident de parcours".

[1] FEYFANT, A. (2011). "Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire". Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 63, [consulté le 9 février 2016], URL : http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr

Les élèves en difficultés d'apprentissage sont ici considérés comme étant ceux qui ont choisi à l'issu de leur classe de 3ème un parcours différent de celui qu'ils suivent aujourd'hui. Il s'agit d'un public très hétérogène ayant suivi, avant la classe de 1ère bac pro commerce, soit un CAP, soit une 2nde professionnelle dans une autre filière, soit une seconde générale et technologique, soit une 1ère générale et technologique, et bénéficiant d'un parcours dans une classe de transition dite "passerelle".

Mon questionnaire vise à considérer la notion de réussite comme une source de motivation pour les élèves et à comprendre le sens que cette réussite prend à la fois pour l'élève lui même mais aussi pour son environnement. Cet environnement direct regroupe ses parents, ses pairs et ses enseignants. J'ai souhaité comprendre le sens que ces différents interlocuteurs attribuaient à l'idée de réussite.

Ce questionnaire est composé de 4 parties regroupant des questions relatives à :

- l'élève : son identité, son parcours scolaire et ses choix de poursuite d'études
- ses parents : la situation professionnelle, le parcours scolaire, les loisirs et l'origine de son père et de sa mère ; afin de déterminer dans quel environnement social l'élève évolue
- la scolarité de l'élève : l'appréciation qu'il a pour les matières enseignées, le sens donné à la notion de "réussite" à l'école et dans la vie professionnelle, puis sa situation scolaire vis à vis de lui même et de ses pairs

Ce questionnaire doit me permettre de répondre à l'hypothèse suivante :

Les élèves qui n'ont pas confiance en eux ou en leurs capacités réussissent moins bien

Afin de mesurer la confiance en soi des élèves, les questions posées portaient sur les données suivantes:

- ☐ les résultats et parcours scolaires passés
- ☐ la perception de leurs réussites, échecs et capacités actuels vis à vis de leurs pairs
- ☐ la relation scolaire qu'ils ont avec les enseignants et l'intérêt et la mobilisation qu'ils ont pour les différentes matières

ANALYSE

La motivation comme source de réussite

La motivation est un facteur déterminant dans l'atteinte d'un objectif. Celle-ci peut être guidée par des facteurs d'origines propres à chacun, appelée motivation intrinsèque. Cette motivation intrinsèque correspond à une action conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu y trouve, sans attente de récompense externe. Elle peut prendre différentes formes selon qu'elle est guidée par les sentiments qu'elle génère, le plaisir qu'elle procure ou l'accomplissement qu'elle engendre. Deci et Ryan la présente comme la motivation la plus élevée dans l'auto-détermination de chaque élève. Le plaisir autodéterminé serait la résultante d'un comportement motivationnel dont les besoins sont d'origine intrinsèque.

Selon Galland, ce plaisir construit l'estime de soi des élèves au fil des expériences scolaires qu'ils vivent ou qu'ils ont vécues. Cette estime accompagne les réussites et les échecs des élèves mais va également les influencer. Les élèves de lycée professionnel sont parfois considérés comme des élèves en difficultés scolaires, voir en échec. Pourtant, sur les 78 élèves en classe de 1ère bac pro commerce que j'ai pu sonder, 58 % d'entre eux n'ont jamais redoublé durant leur scolarité, alors même qu'ils n'ont pas subi les directives du décret[1] de 2014 limitant fortement les possibilités de redoublement. Ce chiffre reste néanmoins deux fois et demi plus élevé que la moyenne nationale et cinq fois plus que la moyenne de l'OCDE. L'enquête PISA effectuée en 2015 montre en effet que 22 % des élèves français de 15 ans avaient déjà redoublé au moins une fois[2].

J'ai cherché à mesurer leur perception de leur niveau de réussite et j'ai pu constater que 50 % d'entre eux considèrent qu'ils réussissent bien dans leur travail scolaire. Il serait facile, et un peu rapide, de faire un lien entre les capacités de réussite et le nombre de redoublement de l'élève. Néanmoins, deux tiers des élèves qui n'ont jamais redoublé estiment ne pas réussir très bien dans leur travail scolaire. On ne peut donc pas faire de lien direct entre la réussite estimée d'un élève et le nombre de redoublement qu'il a subi.

[1]décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves publié au J.O. du 20-11-2014. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029779752
[2] https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf

Le principal critère de réussite pour les élèves correspond, pour une écrasante majorité (70 %), à l'obtention d'un diplôme. Mais le rapport à l'autre évoqué par Deci et Ryan ne prend pas toute son importance pour ces élèves. En effet, le critère de réussite le moins important qui a été cité par les élèves est le fait de faire plus d'études que leurs amis, suivi par celui de faire plus d'études que leurs parents.

On peut donc en déduire que ces élèves ne ressentent pas de pression sociale pour réussir, que ce soit par rapport à la réussite de leurs propres parents et à leur éventuelle volonté de réhabilitation sociale, ou à celle de leurs amis ou aux premiers de la classe. Les influences extrinsèques auraient donc peu d'importance sur la motivation de réussite de ces élèves.

Leurs enseignants confirment l'origine intrinsèque de la motivation des élèves. Mme Armelle, professeur de vente en lycée professionnel depuis 9 ans, considère la réussite comme une source d'épanouissement pour l'élève. Elle assure que leur mise en activité leur donne envie d'apprendre, et que c'est cette envie d'apprendre qui est un critère de réussite pour l'élève. La réussite ne se mesure pas par des notes ou des résultats mais c'est la capacité d'un élève de lycée professionnel à s'insérer dans le monde professionnel qui confirmera sa réussite. Néanmoins, elle nuance son propos, car si notre objectif d'enseignants et de faire réussir les élèves, tous n'y arriveront pas. Elle parle de *faire le deuil* de notre volonté de faire réussir 100 % de nos élèves, et se fixer comme objectif de faire réussir le maximum. Alors comment les y aider ?

M. Vycomte est professeur en filière commerce depuis plus de 15 ans. Il considère la participation des élèves comme une condition nécessaire à leur apprentissage. Le sens que les élèves donnent à l'activité proposée, l'intérêt extrinsèque qu'ils en retirent, les poussent à participer en classe et donc à mieux s'investir dans la leçon pour comprendre les concepts qui leur sont proposés. Cette compréhension facilite leur mémorisation des notions et renforce leur estime d'eux-mêmes. Il cite le cas de Mohamed, un élève de seconde professionnelle. Son enseignante de lettres-anglais avait fait un rapport négatif sur le comportement de travail de Mohamed, désignant son attitude comme « mauvaise » et son intérêt pour le cours « inexistant ». Lorsque M. Vycomte l'avait interrogé sur le contenu du cours, l'élève n'en n'avait aucun souvenir car il n'avait aucune motivation à suivre les cours de cette enseignante, alors même que son professeur de maths-sciences trouvait le travail de Mohamed « excellent », car celui-ci s'intéressait et participait au cours. Les réussites précédentes de Mohamed avec ces deux professeurs sont probablement une des sources de ses motivations à s'investir au travail. En effet, les conflits réguliers avec l'enseignante de lettres-anglais depuis le début de l'année n'ont pas créé chez

Mohamed l'envie de se mobiliser dans ses cours. On peut donc supposer que la mobilisation d'un élève est fortement influencée par l'appréciation qu'il a des enseignants, dans son rapport à l'autre, ou des matières suivies au travers des capacités de réussite qu'il pense avoir pour celles-ci.

J'ai donc cherché à établir un lien entre les matières préférées ou moins préférées des élèves, leurs enseignants appréciés ou moins appréciéss, et leurs résultats scolaires afin de déterminer si les résultats sont guidés par le plaisir ou par les sentiments des élèves.

Lien entre les matières enseignées, les professeurs et les résultats des élèves

Matières	Oui	Non
Lien matière préférée / Meilleurs résultats	18	26
Lien matière préférée / Professeur préféré	23	20
Liens meilleurs résultats / Professeur préféré	15	29
Lien matière moins préférée / Moins bons résultats	23	26
Lien matière moins aimée / Professeur moins aimé	15	29
Lien matière moins bons résultats / Professeur moins aimé	17	27
Total	**111**	**157**

On peut noter que ses liens ne se vérifient pas dans la majorité des cas : 71 % des réponses vérifient deux liens ou moins. Ainsi, les liens les moins confirmés sont ceux qui mettent en corrélation l'appréciation que les élèves ont du professeur avec le bon niveau de résultats des élèves et la non-appétence pour la matière. En effet, on constate que deux tiers des élèves ne citent pas la même matière en réponse aux questions suivantes : quelle est la matière dans laquelle tu apprécies le plus ton professeur ? et quelle est la matière où tu obtiens les meilleurs résultats scolaires ? Ils sont également deux tiers à ne pas répondre la même matière aux interrogations suivantes : quelle est la matière que tu apprécies le moins ? et quelle est la matière où tu apprécies le moins le professeur ?

Aucun lien ne se détache vraiment des réponses des élèves. Le seul lien qui se confirme est celui qui met en rapport la matière préférée et le professeur préféré, mais dans une majorité relative de 53 % des réponses. La notion de plaisir pour la matière ou pour le cours du professeur semble ici ne pas influencer les résultats des élèves. En effet, les résultats scolaires des élèves ont peu de lien avec leur appréciation du professeur ou de la matière enseignée. Ainsi, un professeur mois aimé par l'élève n'aura pas d'influence sur les résultats ou l'appréciation de la matière de l'élève, tant de manière positive que négative. Les élèves ne sont d'ailleurs que 41 % à penser que leurs notes

(mauvaises ou décevantes) sont moins dues à la sévérité du professeur qu'à leur manque de travail personnel.
Une autre forme de motivation peut expliquer la réussite d'un élève. Ainsi, des facteurs d'origine extrinsèques seront déterminants dans leur capacité à réussir.

L'origine sociale comme facteur de réussite

« Notre pays ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous ses élèves. Les inégalités sociales se transforment et s'aggravent donc en inégalités scolaires », c'est ce que souligne notre gouvernement sur son site internet[1]. La France est le pays d'Europe où les résultats des élèves varient le plus selon l'origine sociale.

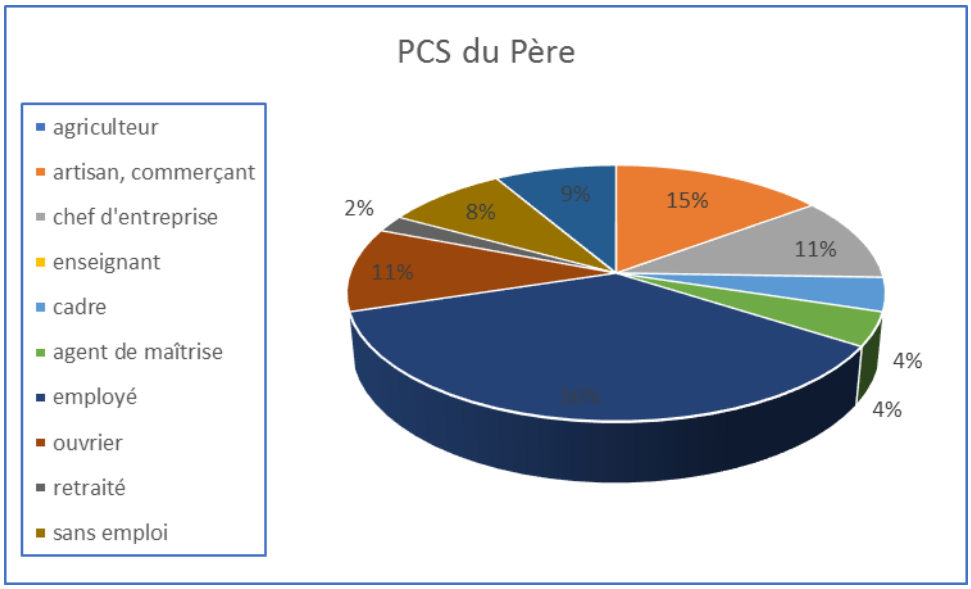
L'origine sociale, définie par Clanet[2] comme la provenance sociale d'un individu caractérisée entre autres par son statut social, son mode de vie et ses conditions matérielles, a donc une influence sur l'orientation et le parcours scolaire des élèves français. Les études suivies par les élèves, en termes de choix de filières, de durée et de régularité ne seront donc pas les mêmes s'ils sont enfant d'ouvrier ou de chef d'entreprise.
Afin de réduire ces inégalités, la Loi d'orientation de 2013 pour l'avenir de l'école se fixe trois objectifs : garantir que 100% des élèves aient acquis un diplôme ou une qualification reconnue au terme de leur formation scolaire, assurer que 80% d'une classe d'âge accède au niveau du baccalauréat et 50 % à un diplôme de l'enseignement supérieur.

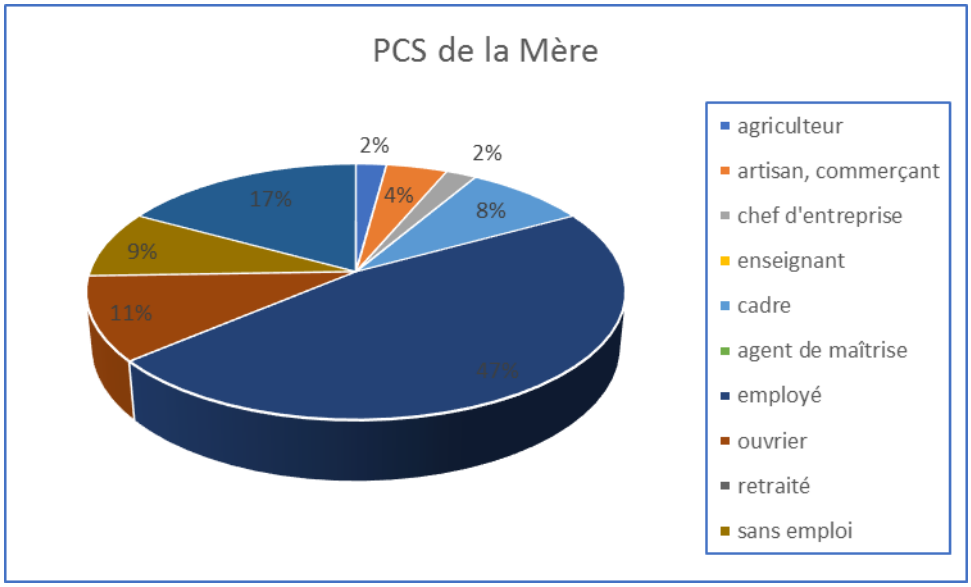
Poullaouec[3] précise que les élèves d'origine ouvrière vont majoritairement en bac technologique, bac pro, CAP ou BEP. Seulement 23 % de ces élèves font un bac général, et 18% n'ont aucun diplôme (le brevet des collèges est considéré comme non diplômant). Le rapport de 2012 de Hillery et Guyon[5] indique également que les élèves d'origine modeste ont une probabilité 71% supérieure de préférer la voie professionnelle et 20% de ne pas faire d'études supérieures. Berlin, Lévy-Garboua et Montmarquette[4] ajoutent que dans l'expérience réalisée pour ce rapport, les élèves qui ont opté pour un programme d'étude professionnelle étaient surtout issus d'un milieu social populaire. De plus, pour Tristan Poullaouec les élèves qui ont un bac pro ont peu de chance de réussir en enseignement supérieur (10 % de réussite) alors que les élèves ayant un bac technologique ont plus de chances de réussite (60 % de réussite).

[1]http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires
[2]CLANET, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993
[3]POULLAOUEC, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire »
[4] http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2012RP-07.pdf
[5]http://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/Rapport-LIEPP-3_AUTOCENSURE_logosPartenaires_0.pdf

Au fil de leur parcours scolaire, les élèves ne développent pas les mêmes aptitudes d'un milieu social à un autre. Mais à aptitudes égales, les parcours scolaires et les choix d'orientation seront différents selon la catégorie socio professionnelle des parents. Ainsi, un élève issu de milieu populaire s'orientera plutôt vers une filière professionnelle, du fait d'un manque de confiance en lui, appelé aussi « illusion d'incompétence » (Galand et Bourgeois, 2006)[1], alors qu'il possède en réalité des aptitudes équivalentes à un élève issu de milieu favorisé.

J'ai donc cherché à déterminer l'origine sociale des élèves de première bac pro commerce du lycée des Bourdonnières en les interrogeant sur la profession et catégorie sociale (PCS) de chacun de leurs parents, selon la nomenclature utilisée habituellement par l'INSEE et l'Education Nationale.





[1] GALAND B. et BOURGEOIS E., (2006). *(Se) motiver à apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, « Apprendre »

Les résultats montrent que la PCS la plus représentée parmi les élèves est celle d'employé. En effet, 47 % des mères et 36 % des pères sont employés. Si l'on regroupe ces données en deux catégories : les PCS dites favorisées ou plutôt favorisées et les PCS dites défavorisées ou plutôt défavorisées, on constate que 79 % des parents de l'échantillon sont issus d'une catégorie professionnelle défavorisée. A la rentrée 2013[1], 82 % des élèves français de lycées professionnels étaient d'origine moyenne ou défavorisée, dont 36 % d'enfants d'ouvriers et 19 % d'enfants d'employés. Les élèves de l'échantillon sont donc représentatifs de la moyenne nationale.

Les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants sont également influencées par leur propre niveau d'études. Les résultats exprimés par mon échantillon d'élèves montrent que 50 % de leurs parents ont un niveau d'études atteint inférieur ou égal à un bac professionnel (sans diplôme, brevet des collèges, CAP-BEP ou bac professionnel).

L'origine sociale des parents peut également être définie selon leur capital culturel. Bourdieu et Passeron[2] définissent le capital culturel comme « les connaissances culturelles et les capacités à apprécier les œuvres issues de la culture savante ». Ils distinguent trois formes de capital culturel : le capital culturel à l'état incorporé qui correspond aux capacités intrinsèques d'un élève, le capital culturel à l'état objectivé qui s'applique à l'ensemble des biens culturels disponibles et enfin le capital culturel à l'état institutionnalisé qui coïncide avec les acquis scolaires.
Les habitudes culturelles des parents des élèves de mon échantillon, illustrant l'état objectivé du capital culturel dont leurs enfants bénéficient, montrent une préférence pour des loisirs considérés comme peu culturels. Ainsi, ils sont plus d'un tiers à regarder régulièrement la télévision, alors que seuls 5 % d'entre eux vont au musée. Néanmoins, 30 % lisent des livres ou des journaux régulièrement. Ces habitus culturels, observés par les enfants depuis leur plus jeune âge, vont déterminer leurs propres pratiques culturelles et souvent celles de leurs enfants. Mais elles auront également un rôle déterminant dans le capital culturel à l'état institutionnalisé. En effet, Bourdieu et Passeron montrent le lien existant entre le capital culturel de l'école (à l'état institutionnalisé) et la culture dite savante. Ils expliquent que la culture acquise dans l'univers familial facilitera les apprentissages culturels scolaires, donnant ainsi plus de chances de réussite aux élèves issus de milieux où la culture à l'état objectivé se rapproche le plus de la culture enseignée à l'école. Bourdieu précise que « la langue scolaire n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée ».

[1]Repères et références statistiques 2014 du ministère de l'Education Nationale
[2] BOURDIEU P., PASSERON JC. (1964), *Les Héritiers*. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun »

On peut donc supposer que les élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000 ne bénéficient pas d'un bagage culturel familial les disposant à faciliter leur parcours scolaire. Néanmoins, l'enseignement professionnel a pour objectif principal, comme le souligne Mme Armelle, d'insérer les élèves dans le monde professionnel, de les amener à acquérir des capacités pratiques, souvent éloignées de la culture savante. On peut imaginer que la réussite scolaire de ces élèves ne sera pas conditionnée à cet habitus culturel. La catégorie professionnelle des parents semble la plus déterminante dans les capacités de réussite d'un élève de lycée professionnel, en cela qu'elle est fortement corrélée aux valeurs de travail et d'efforts souvent valorisées dans les milieux professionnels modestes. La principale difficulté rencontrée par les enseignants en lycées professionnels, sera de convaincre les parents de la nécessité de travailler ensemble pour favoriser l'implication de l'élève dans son parcours, alors même que « souvent les familles ont connu le même parcours, un peu cassés par le système scolaire, donc souvent elles ne veulent pas y revenir », comme le rapporte Mme Armelle.
Nul doute que le défi à relever est de faire revenir dans l'école ces parents étrangers voir sceptiques à la culture de l'école, afin de s'appuyer sur eux pour faire prendre conscience à l'élève des réalités qui l'attendent dans le monde de l'entreprise. L'implication conjointe des parents et des enseignants permettra d'augmenter les chances de réussite scolaire et professionnelle de l'élève.

Les acteurs de l'institution et le potentiel de réussite des élèves

Le potentiel de réussite d'un élève est une notion subjective qui dépendra des attentes individuelles de l'ensemble des personnes qui composent l'environnement de l'élève. Ainsi, l'institution mettra tous les moyens en œuvre pour permettre à chaque élève de sortir diplômé du système scolaire, en proposant notamment des parcours dits alternatifs dans le second degré, adaptés aux capacités de chaque élève, ou encore en luttant contre le décrochage scolaire avec la mise en place en 2013 de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

Les dernières statistiques du Ministère de l'Education Nationale[1] montrent que le potentiel de réussite d'un élève n'est pas seulement lié à ses origines sociales mais également à son lieu de résidence. Ainsi, les territoires français n'offrent pas tous une égalité de qualité et de quantité d'offre scolaire. Pour exemple, en termes de conditions d'apprentissage, les élèves de lycée professionnel seront en moyenne 19,3 par classe à Mayotte alors qu'ils ne sont que 13,7 en Corse.

[1] Repères et références statistiques 2014 du ministère de l'Education Nationale

Les moyens dont disposent les établissements seront différents en fonction du territoire géographique, ainsi la taxe d'apprentissage versée aux établissements technologiques et professionnels était de 132 € par élève dans l'académie de Lille en 2012, contre 256 € pour les élèves de l'académie de Lyon. A la rentrée 2013, l'académie de Nantes disposait de 76 lycées professionnels, soit 3,6 % des lycées professionnels français alors que le nombre d'élèves de l'académie correspondait à 4,9 % de la population totale des lycées professionnels en France. La dernière inégalité soulevée est celle du nombre de place par filière. Si le bac pro commerce offrait 108 679 places en 2013 sur le territoire national, le bac pro textile n'en disposait que de 9. Les élèves orienteront donc leur choix de parcours scolaire non pas en fonction de leur appétence ou de leur prédisposition à les réussir mais bien en fonction de l'offre territoriale qui leur est proposée, les familles, souvent d'origine modeste, ne pouvant que rarement envisager une migration pour permettre à leur enfant de suivre une scolarité réellement choisie. L'institution, même si elle tente d'y remédier, ne propose pas les mêmes potentiels de réussite à tous les élèves.

Dans ces inégalités d'accès aux différents parcours scolaires, les enseignants proposent des méthodes pédagogiques adaptées aux inégalités d'apprentissage de chaque élève, afin de favoriser leur perception de leur potentiel de réussite.
Les facteurs de motivation dans le rapport enseignant-élève que propose Viau sont au nombre de quatre. A travers mes instructions au sosie, j'ai voulu vérifier dans quelle mesure les enseignants en lycée professionnel les utilisent. La mise en activité des élèves de lycée professionnel est essentielle à leur réussite. Le rôle de l'enseignant n'est pas de déverser un savoir dans leur esprit mais de rendre les élèves acteurs de leur propre apprentissage, en utilisant notamment la méthode inductive qui leur permet de déduire un concept d'après l'expérimentation d'apprentissages concrets. Viau distingue dix conditions pour qu'une activité d'apprentissage motive un élève et favorise une perception positive de ses capacités :

1- le sens : l'activité doit correspondre à ses préoccupations et ses intérêts
2- la diversification dans les activités d'une séquence et dans les tâches d'une activité
3- le défi : avec un niveau de difficulté suffisant mais pas trop élevé
4- l'authenticité : l'activité doit mener à une production réelle
5- l'engagement cognitif : qui pousse l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissages
6- le choix : des tâches, des moments et de la façon de les effectuer
7- la collaboration plutôt que la compétition entre les élèves
8- l'interdisciplinarité des concepts et des compétences entre les matières
9- la clarté des consignes pour permettre à l'élève de comprendre ce qu'on attend de lui
10- la durée correspondante à la durée réelle d'une tâche dans le monde professionnel

« Le PERT[1], tu vois le PERT ? L'organisation du travail, de tâches, ou d'un projet. Eh bien, pour faire ce cours-là, je leur ai demandé de me lister tout ce qu'ils faisaient au réveil avant de partir de la maison. Si j'avais commencé par « voilà, c'est le projet d'installation d'un nouvel entrepôt[2] », - ils n'en ont jamais fait d'abord - et l'objectif c'était pas l'installation d'un entrepôt, c'est d'avoir la maitrise du PERT. Donc j'ai commencé par là. Mais on en fait des PERT sans le savoir, donc je suis parti là-dessus. » *P. Vycomte*

[1] PERT : méthode de planification enseignée en lycée professionnel
[2] Cours de logistique

Pour donner du sens à un concept d'apprentissage, M. Vycomte a utilisé un exemple du quotidien des élèves. Le concept à acquérir était celui du réseau PERT. Cet outil est utilisé en gestion de projet pour déterminer les durées de chaque tâche. Cela permet de distinguer les tâches antérieures et postérieures, celles qui peuvent être effectuées en parallèles, afin d'établir un chemin critique où la durée de certaines tâches ne peut pas être réduite. C'est un outil complexe que les élèves appréhendent souvent, car ces derniers focalisent plus sur sa construction que sur son sens. En proposant un exemple de projet concret, l'enseignant a permis aux élèves de donner du sens à l'activité en proposant un contexte qui répond à leurs préoccupations. Ils ont ainsi pu participer aux échanges oraux et construire le cours en collaboration, ce qui a contribué à leur motivation pour la suite de la séquence.

Il est préconisé aux enseignants de lycée professionnel de proposer un contexte professionnel dans les activités d'apprentissage, en utilisant notamment des activités qui nécessitent une démarche d'investigation. Si M. Vycomte avait choisi un contexte professionnel pour son concept, il aurait donné du sens à l'utilité de l'outil mais il n'aurait pas permis aux élèves de le transposer à ce qu'ils perçoivent comme ayant un intérêt et ainsi à construire par eux-mêmes un savoir ré-exploitable en contexte professionnel. En se basant sur une activité concrète, il a favorisé la motivation de ses élèves.

Néanmoins, si le sens de l'activité proposée est présent, cela ne prédispose pas l'élève à une réussite systématique. Celle-ci est en partie conditionnée au besoin que l'activité présente un défi pour l'élève. Pour réussir à appliquer le concept qu'ils ont construits, les élèves doivent pouvoir se retrouver face à un exercice qui présente une complexité suffisante. Mme Armelle parle d'un équilibre à trouver, entre un niveau de difficulté élevé qui présenterait un challenge suffisant pour l'élève et un niveau pas trop complexe pour éviter de créer chez l'élève un sentiment d'incompétence qui réduirait son estime de lui-même. En réussissant une activité dont la

complexité est suffisamment équilibrée, l'élève pourra attribuer sa réussite à ses compétences et ses capacités, et pas au niveau de complexité de l'exercice qui lui est proposé.

« Le but avec certains élèves c'est de trouver un équilibre, c'est à dire d'apporter à chacun des ressources qui peuvent être différentes pour que l'élève puisse être impliqué. Si la tâche est trop complexe pour l'élève, il va baisser les bras avant de commencer, et la même chose si elle n'est pas assez complexe pour d'autres élèves. Donc, on peut apporter aux élèves des ressources différentes pour la même activité. » *Mme Armelle*

Les élèves de mon échantillon sont conscients que le niveau de complexité des évaluations qui leurs sont proposées n'est pas trop élevé, et que leur non-réussite relève plutôt d'un manque de travail personnel. On peut donc supposer que les enseignants de ces élèves proposent majoritairement des activités qui présentent un niveau de difficulté suffisant pour symboliser un défi cognitif pour l'élève.

Relations sociales	Un peu	Beaucoup	Total
Certains jeunes ont de mauvaises notes car ils ne travaillent pas assez	19	24	43
D'autres jeunes ont de mauvaises notes car les évaluations sont difficiles	12	6	18
Certains jeunes ont de bonnes notes car les professeurs sont peu sévères	17	9	26
D'autres jeunes ont de bonnes notes car ils travaillent beaucoup	24	13	37

Faire un choix dans une démarche d'apprentissage, c'est opter pour une stratégie plutôt qu'une autre. Etre capable de faire un choix est une compétence professionnelle attendue des élèves de bac pro commerce[1]. Viau indique que la possibilité de faire un choix pour l'élève *favorise la perception qu'il a de sa capacité à contrôler ses apprentissages*. Lorsqu'un élève se trouve face à une activité qui présente un défi, une problématique, il va devoir choisir les stratégies qu'il va mettre en place pour la résoudre. L'élève peut aussi faire un choix dans ses méthodes de révisions, comme apprendre par cœur, réécrire le cours, le réciter à voix haute, refaire tous les exercices. Proposer à un élève de faire un choix favorisera son implication et sa motivation.

« Le but dans la mise en activité, c'est de mettre les élèves réellement en activité pour qu'ils aient un choix à faire. C'est à dire qu'en entreprise on va leur demander de faire un choix, parce qu'ils auront à réfléchir à la manière dont ils vont se mettre au travail et à la manière dont ils vont mettre en place telle mission. Donc nous on doit les préparer à ça aussi dans nos cours. Pour qu'ils puissent s'impliquer en tout cas dans les activités. Donc on en revient au potentiel : ça dépend de ce qu'on met derrière le mot "potentiel" ». *Mme Armelle*

[1] voir le référentiel des activités professionnelles du bac professionnel commerce

La bienveillance de l'enseignant envers ses élèves, mais également des élèves entre eux est bénéfique à leur apprentissage. Le modèle socioconstructiviste d'enseignement suppose que la construction d'un savoir ne peut se faire que dans un cadre social et précise que l*es interactions entre pairs sont sources de développement cognitif dans la mesure où elles introduisent une confrontation entre les conceptions divergentes et suscitent des conflits sociocognitifs*[1].

On pourrait supposer que les élèves de la filière commerce sont plus à même d'apprécier la compétition, souvent pratiquée dans les entreprises pour favoriser la motivation des salariés. D'après leurs réponses, les élèves de première bac pro commerce du lycée des Bourdonnières sont 66 % à ne pas aimer être en compétition avec leurs camarades et son plus de 80 % à préférer améliorer leurs résultats qu'être meilleurs que leurs camarades. La compétition n'est donc pas une source de motivation pour ces élèves.

Relations sociales	Un peu	Beaucoup	Total
Certains jeunes veulent être meilleurs que leurs camarades	6	6	12
D'autres jeunes veulent améliorer leurs résultats	8	42	50
Certains jeunes sont motivés par la compétition entre camarades	9	12	21
D'autres jeunes n'aiment pas être en compétition avec les camarades	15	26	41

En effet, Viau montre que la compétition n'est appréciée que par les bons élèves, qui se sentent en capacité de relever et de réussir un défi. Mais les élèves de lycée professionnel, se demandant souvent s'ils sont aussi intelligents que leurs pairs, fuient la compétition entre eux qui pourrait être source de démobilisation. La coopération entre les élèves leur permettra de résoudre collectivement les problèmes qui leur sont soumis. En utilisant leur intelligence collective, ils vont créer une synergie positive qui favorisera leur motivation.

Pour ce faire, M. Vycomte utilise ce qu'il définit comme la méthode naturelle, « c'est-à-dire faire émerger une idée de l'ensemble du groupe. » Inspirée par la pédagogie Freinet[2], la méthode naturelle consiste en un tâtonnement expérimental où l'enseignant donne de la matière à ses élèves mais où se sont les élèves qui construisent leur apprentissage par les expériences qu'ils conduisent. Mme Armelle considère la capacité d'un élève à travailler en groupe comme une compétence à part entière. Elle désigne les interactions avec les autres membres d'un groupe comme un facteur d'autonomie et d'insertion professionnelle. Cela est également l'occasion de proposer des rôles différents à ses élèves dans les groupes hétérogènes qu'elle compose, elle proposera ainsi une mission de tutorat à certains élèves suscitant la motivation de ces derniers mais également une meilleure attention des autres élèves.

[1] Repère pour la mise en œuvre d'une démarche d'investigation en lycée professionnel. Académie Aix-Marseille. 2014
[2] FREINET. C., La méthode naturelle, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.

Pour pouvoir travailler en autonomie, un groupe d'élèves doit avoir préalablement assimilé ce que l'on attend de lui. Les consignes exposées par les enseignants doivent ainsi être les plus claires possibles pour permettre aux élèves de se mettre en activité en toute sérénité. Une consigne mal présentée pourrait entraîner une incompréhension de la part de l'élève et un doute sur ses capacités à réussir une tâche. Ce sentiment d'échec conduirait à une démobilisation de l'élève dans ses apprentissages. La clarté d'une consigne peut sembler limpide à un enseignant débutant. Sachant où il veut aller et connaissant la réponse attendue, le jeune enseignant pourrait tomber dans le piège d'une consigne formulée pour ceux qui la comprennent. Afin de s'assurer la bonne compréhension de tous les élèves, Mme Armelle utilise la technique de la reformulation[1].

« J'utilise beaucoup le vidéoprojecteur, forcément, pour présenter. Et je passe tout ce qui est consignes. J'essaye de passer le moins de temps possible dans l'oralité des consignes puisqu'ils travaillent beaucoup en groupe, avec des missions. Après je repasse dans chaque groupe, donc là je suis en soutien s'il y a des difficultés dans la mise en activité
Chercheur – MAF : Comment vous savez que les élèves ont compris ce que vous attendez d'eux ?
Interviewée - MME ARMELLE : Alors quand moi j'ai expliqué, les groupes se mettent au travail et moi je demande soit à ce qu'un élève reformule avant qu'ils commencent à se mettre en activité, soit je passe dans chaque groupe pour demander de reformuler par rapport à ce qui a été formulé. »

La reformulation est une pratique de paraphrase utilisée dans les conversations orales. Elle est définit par Martinot (1994)[2] comme *« Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ».* Elle ne cherche donc pas à modifier le sens d'une consigne mais à en faciliter l'accès par tous, en fonction des codes langagiers de tous les élèves. Utilisée principalement auprès des très jeunes enfants dans l'acquisition de la langue, la reformulation est une pratique pédagogique largement utilisée en lycée professionnel. Elle permet notamment aux élèves de s'approprier le champ lexical d'une discipline. Si Mme Armelle privilégie cette technique c'est « pour passer le moins de temps possible dans l'oralité des consignes ». En effet, 2 % de la population est susceptible d'être atteint de troubles dysphasiques[3]. Ces troubles structurels du langage oral perturbent la compréhension d'un message oral et/ou son agencement syntaxique. La reformulation proposera ainsi à ces élèves différents moyens d'accéder à la compréhension des consignes.

[1] GÜLICH E. et KOTSCHI T., (1983), « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française 5,* p.305-351.
[2] MARTINOT C., (1994), « La reformulation dans des productions orales de définitions et explications », Thèse de doctorat, dirigée par Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.
[3] www.dysphasie.org

Parmi les autres facteurs de motivation dans le rapport enseignant-élève évoqués par Viau dans *La motivation dans l'apprentissage du français*, on distingue l'évaluation imposée, les récompenses et les sanctions utilisées par l'enseignant et le respect qu'il porte aux élèves.

Les pratiques d'évaluations visant la performance plus que le processus d'apprentissage, entrainent des conséquences négatives sur la motivation des élèves et sur la perception qu'ils ont de leur potentiel de réussite. En effet, ces pratiques créent un sentiment de compétition entre les élèves qui, comme on l'a vu précédemment, décourage les élèves les plus en difficultés d'apprentissage. L'approche par compétence en lycée professionnel cherche à mesurer la progression de l'élève, ses progrès devenant l'élément d'appréciation de l'enseignant.
Les pratiques d'évaluations des enseignants interrogés se veulent bienveillantes. Ainsi, Mme Armelle n'utilise jamais les évaluations comme une sanction. Elle estime que les interrogations-surprise suite à des comportements d'élèves, ne servent qu'à soulager l'enseignant mais peuvent avoir des conséquences néfastes sur la relation enseignant-élève.

« Et surtout pas des évaluations pour punir parce qu'il y a trop de bruit dans la classe ! […] Si on juge qu'il y a du débordement, là on fonctionne bien sûr avec la vie scolaire, on essaye de voir ce qui n'a pas fonctionné, mais autrement, il faut créer ce cadre positif dans la mise au travail. »
Mme Armelle

M. Vycomte quant à lui, s'assure que ses élèves ont atteint un niveau de compréhension suffisant avant d'évaluer de manière sommative, c'est-à-dire avec une évaluation notée, leur niveau d'acquisition de compétences. En effet, il estime que les résultats obtenus par l'élève auront des conséquences sur son estime de lui-même et de ses capacités d'apprentissage, précisant que l'évaluation en elle-même est une source de perturbation pour les élèves. A travers ces évaluations, son objectif n'est pas de remplir un bulletin de notes mais d'encourager les élèves, à travers les notes.

« Avant d'arriver à l'évaluation, j'ai fait ma petite évaluation formative, au moment des synthèses. Il m'est arrivé, de me dire, « ça y est, ils ont compris », de faire une petite synthèse avec eux, un débrief : qu'est-ce qu'on a vu ? qu'est-ce qu'on a fait ? ; et m'apercevoir que la moitié de la classe n'a pas compris. Et donc, je reporte mon évaluation sommative du coup. Parce-que si je m'apprête à leur donner un contrôle officiel si je peux dire, qui les perturbe, - parce que derrière y'a la note, y a les parents qui vont dire « tu as encore eu une mauvaise note, etc… » - donc si tu les envoies au charbon sans t'assurer qu'ils sont prêts, ils vont mal le vivre, donc il faut t'assurer, je ne dirai pas 100%, mais que la plupart des élèves ont compris avant de se relancer. » *P. Vycomte*

De même, Mme Armelle ne cherche pas à sanctionner ses élèves. Elle considère cette mission comme une tâche conjointe à l'équipe éducative. Pour elle, la sanction n'a pas sa place dans un processus d'apprentissage.

« Donc des punitions, je n'en mets pas, par contre après, on peut avoir un travail qui est fait avec les CPE[1]. Quand je vous parlais des antécédents que peut avoir tel élève, c'est un travail qui a déjà été commencé, notamment avec le CPE, par rapport, justement, aux punitions. Il peut y avoir des sanctions, mais là il y un travail avec le CPE, parce que il y a des limites qu'on peut ne pas accepter en classe : un élève qui arrive et qui va taper sur quelqu'un, il ne peut être qu'exclut de la classe à ce moment-là. Mais là on est dans un autre ressort, ce n'est pas une question forcément d'apprentissage. » *Mme Armelle*

[1]*Conseiller Principal d'Education*

Le respect porté aux élèves est un facteur essentiel de motivation. L'effet-maître décrit par Bressoux[1] montre que les pratiques des enseignants ne sont pas les seules à influencer la motivation des élèves. En effet, le jugement que les enseignants porteront sur les capacités d'un élève pèseront sur sa réussite. M. Vycomte fait partie de ces enseignants qui favorisent le dialogue avec ses élèves. « Moi j'ai toujours essayé de les comprendre ». Comprendre ses élèves, leurs problématiques et leur environnement permet de ne pas créer de distance de génération, d'approche, voire de mépris et peuvent influer positivement sur les chances de réussite d'un élève. L'aptitude d'un professeur à déceler l'envie d'un élève servira d'appui à la mobilisation des élèves.

« J'avais une élève dans une de mes classes, elle avait 16 ans, elle jouait avec les 18 ans, elle jouait à un niveau régional en football. Attends, c'est un sacré potentiel, c'est qu'elle en veut la gamine ! C'est qu'elle en veut ! Si elle en veut au foot, c'est qu'elle a la capacité d'en vouloir ailleurs, donc dans l'année, si je sens qu'elle baisse un peu de régime, je sais qu'elle a les capacités d'en vouloir. » *P. Vycomte*

Enfin, les enseignants interrogés relèvent l'importance du travail en équipe pour favoriser l'apprentissage des élèves. La coordination et les échanges réguliers permettent également de mieux gérer à la fois les difficultés individuelles des enseignants mais aussi les difficultés des élèves au sein du groupe classe. Quand les élèves sentent une équipe pédagogique et éducative soudée, cela favorise leur acceptation des règles. Et c'est cette capacité à accepter les règles qui leur permettra de s'engager dans un processus d'apprentissage et de réussite.

[1] BRESSOUX P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 35-52

Synthèse

La motivation, propre à chaque individu, est conduite par l'intérêt et le plaisir. Ce plaisir se construit avec l'estime de soi qui va guider et influencer la réussite des élèves. 42 % de l'échantillon d'élève a déjà redoublé. Cela pourrait être une source de démobilisation importante, pourtant 50 % d'entre eux estiment bien réussir dans leur travail scolaire. Il n'y a donc pas de lien entre le nombre de redoublements et la baisse de confiance en soi des élèves de lycée professionnel.

Le plaisir ressenti par un élève pour une matière ou pour le cours d'un professeur n'influence pas ses résultats. Cette étude montre néanmoins le lien entre l'intérêt trouvé à l'apprentissage et l'épanouissement d'un élève. Ce lien est jalonné par différentes étapes qui en font un processus de réussite. Il peut être exprimé ainsi :

Processus de réussite

Intérêt = Participation = Mise en activité = Envie = Réussite = Epanouissement

Les élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000 ont confiance en eux et en leurs capacités scolaires de réussite.

Mais des inégalités scolaires subsistent et sont fortement corrélées à l'origine sociale des élèves. Les inégalités sociales sont sources d'inégalités scolaires. Le niveau social des parents se mesure par leur profession et catégorie professionnelle (PCS). La PCS des parents montre une inégalité de parcours scolaire et de choix d'orientation. La majorité des élèves de l'échantillon de cette étude sont enfants d'employés, considérée comme une PCS défavorisée. 79 % des enfants sont issus de familles défavorisées, dont la moitié n'a pas de niveau scolaire supérieur à un bac professionnel.

Le capital culturel familial influence également la réussite des élèves dans le sens où il est proche du capital scolaire. Mais les valeurs de la « culture savante » du lycée professionnel sont plus proches de celles des parents d'origines modestes. Il reste néanmoins à convaincre les parents que l'école ne les juge pas et qu'il est nécessaire de travailler en collaboration pour contribuer à la réussite de leur enfant. Le lycée professionnel peut avoir un rôle de réconciliation des familles avec l'école.

Le milieu social, culturel et éducatif dans lequel chaque enfant évolue va donc influencer sa scolarité et ses choix de parcours scolaire.

Le potentiel de réussite d'un élève est une notion subjective. L'institution cherche à compenser les inégalités existantes et à répondre aux difficultés des élèves par des parcours alternatifs aux parcours scolaires classiques. Mais elle n'a pas enrayé les inégalités géographiques qui subsistent en termes de quantités de professeurs par élèves, de nombre d'établissements et de filières proposés et de moyens financiers pour les faire fonctionner, ce qui va avoir une influence sur le potentiel de réussite des élèves. Les enseignants, à travers des méthodes pédagogiques adaptées vont chercher à favoriser la perception qu'ont les élèves de leur potentiel de réussite. La création d'une activité motivante pour l'élève sera un facteur déterminant de motivation dans le rapport enseignant-élève.

Les enseignants que j'ai pu rencontrer dans le cadre de cette étude m'ont montré l'énergie qu'ils déploient à faire de la réussite de leurs élèves une priorité.
Pour se faire, les enseignants :

- donnent du sens aux concepts à acquérir en se basant sur des exemples qui parlent aux élèves et ainsi permettre de susciter leur intérêt
- cherchent un équilibre dans la complexité des activités qu'ils proposent, afin que l'élève attribue sa réussite à ses propres capacités
- obligent les élèves à faire un choix afin de les préparer au monde professionnel
- favorisent la coopération entre les élèves car la compétition n'est source de motivation que pour les bons élèves
- facilitent la compréhension des consignes par la reformulation et par un recours à l'oralité restreint
- pratiquent une évaluation bienveillante qui encourage les élèves à réussir
- n'utilisent pas les punitions comme une étape du processus d'apprentissage
- essayent de comprendre ce qui mobilise les élèves
- travaillent en équipe pour favoriser la réussite des élèves

Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants influencent donc la perception que les élèves ont de leur potentiel de réussite. En suscitant leur intérêt et leur participation en classe, ils proposent des activités qui donnent envie de réussir aux élèves, et c'est cette réussite qui deviendra une source d'épanouissement personnel, professionnel et scolaire pour chaque élève, même si *« il faut faire un deuil car on n'y arrivera pas forcément à 100 % »*.

CONCLUSION

La réussite est une préoccupation de tous les acteurs de la vie scolaire : enseignants, parents, élèves. Elle est subjective à chacun d'eux, c'est pourquoi il est déterminant pour un enseignant d'en appréhender toutes les influences.

Les influences sur la motivation de réussite des élèves de bac pro commerce nés au début des années 2000 sont d'origines intrinsèques et extrinsèques. Les théories socio-constructivistes montrent l'importance de l'autre dans l'apprentissage. Et les études récentes des chercheurs comme Jellab ou Troger et Bernard[1] apportent un éclairage précieux sur le contexte dans lequel se placent les élèves d'aujourd'hui. Le rapport de Huillery et Guyon démontre que les ambitions des élèves d'origines modestes sont moindres par rapport à celles des élèves d'origines favorisées. Ce phénomène est expliqué par le fait que ces élèves se perçoivent comme moins performants, malgré une aptitude égale. La confiance en soi nourrit la réussite mais peut également, par abus, mener à l'échec. L'enseignant joue un rôle essentiel dans cette perception de réussite dans le sens où il doit estomper l'illusion d'incompétence qu'un élève peut avoir, afin de favoriser la perception que ce dernier a de son potentiel de réussite.

Si le public de lycée professionnel est toujours issu de milieux sociaux plutôt défavorisées, ses élèves ont confiance en eux et en leur capacité de réussite. Les inégalités sociales et territoriales subsistent, mais les méthodes pédagogiques employées par les enseignants de lycée professionnel compensent des difficultés non inhérentes au potentiel intrinsèque d'un élève.

La réussite d'un élève n'est donc pas uniquement liée à ses capacités intrinsèques mais à son expérience scolaire passée et à son environnement. Un élève qui a confiance en lui verra ses chances de réussir favorisées. L'environnement familial influencera les choix de parcours scolaires et les capacités d'y réussir d'un élève mais les méthodes pédagogiques des enseignants permettront de favoriser la perception que les élèves ont de leurs propres capacités de réussite.

Si les enseignants n'ont pas la possibilité de changer les inégalités économiques et sociales des élèves qu'ils ont en face d'eux, ils peuvent jouer un rôle déterminant dans la compensation de ces inégalités, en offrant aux jeunes une opportunité de motivation et d'estime d'eux même qui en feront des professionnels compétents, des adultes épanouis et peut-être même, qu'ils permettront de faire naître des vocations de futurs enseignants chez leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

BERNARD, P-Y. et TROGER, V. (2015) "*Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours* ?", Formation emploi [En ligne], 131 | Juillet-Septembre 2015, mis en ligne le 15 octobre 2015, [consulté le 21 novembre 2015]. URL : http://www.formationemploi.revues.org/4447

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos

CLERGET, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour ?* Larousse

DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., (2009). *Sociologie du système éducatif, inégalités scolaires,* Paris : Presses Universitaires de France

EME, E. (2003). *Psychologie différentielle*, Paris : Armand Colin

JELLAB, A. (2001). S*colarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : Presse Universitaires de France

JELLAB, A. (2005). "*Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves"*, Revue française de sociologie 2/2005, https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2005-2-page-295.htm

JELLAB, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel*, Toulouse : Presse Universitaires du Mirail

JELLAB, A. (2014). *L'émancipation scolaire, pour un lycée professionnel de la réussite*, Toulouse : Presse Universitaires du Mirail

LAMBERT, M. et MEURET, D. « La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000 », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 22 novembre 2015. URL : http://rfp.revues.org/3398

MARTINOT, C. et TROADEC, B. (2003). *Le développement cognitif, Théories actuelles de la pensée en contextes*, Paris : Belin

MEIRIEU, P. (2010). *C'est quoi au fond réussir à l'école ?* Conférence du 23/11/2010 à St Ismier, consulté en 2015, URL : http://www.meirieu.com/ACTUALITE/Meirieu_saint_ismier.pdf

REUCHELIN, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*, Paris : Presses Universitaires de France

VIANIN, P. (2001). *Contre l'échec scolaire*, Bruxelles : De Boeck & Belin

VIANIN, P. (2007). *La motivation scolaire*, Bruxelles : De Boeck & Belin

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck (2007)

ANNEXES

Annexe 1 - QUESTIONNAIRE

Pourquoi répondre à ce questionnaire ?

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel. Il a pour objectif de mieux connaître les lycéens de Bac Professionnel Commerce. Vos réponses me permettront de rédiger mon mémoire de fin d'études dans le cadre de mon futur métier d'enseignante. Merci de votre participation.

Vous

Vous êtes :
☐ une fille
☐ un garçon

Vous êtes né(e) en :
☐ 1997
☐ 1998
☐ 1999
☐ 2000
☐ 2001

Le nombre de vos frères et sœurs :
.....

Le quartier où vous habitez :
.....

Votre temps de trajet pour arriver au lycée le matin (en minutes) :
.....

Votre parcours scolaire

Durant vos études, vous avez redoublé :

☐ jamais
☐ une fois
☐ plus d'une fois

L'année dernière, vous étiez :

☐ en 2nde professionnelle
☐ en 2nde générale et technologique
☐ en CAP ou BEP
☐ en 1ère professionnelle
☐ en 1ère générale et technologique
☐ autre, précisez : .....

Après votre Bac Pro, vous souhaitez :

☐ entrer dans la vie professionnelle
☐ poursuivre vos études
☐ en BTS
☐ en DUT
☐ autre, précisez : .....

☐ en formation initiale
☐ en alternance (contrat pro.)

Vos parents

Pour chaque thème, cochez une case dans la colonne "votre père" et une case dans la colonne "votre mère".

VOTRE PERE		VOTRE MERE
SITUATION PROFESSIONNELLE		
☐	Travaille	☐
☐	Ne travaille pas	☐
☐	Ne travaille plus	☐
☐	N'a jamais travaillé	☐
PROFESSION		
☐	agriculteur	☐
☐	artisan, commerçant	☐
☐	chef d'entreprise	☐
☐	enseignant	☐
☐	cadre	☐
☐	agent de maîtrise	☐
☐	employé	☐
☐	ouvrier	☐
☐	retraité	☐
☐	sans emploi	☐
☐	autre	☐
DIPLOME LE PLUS ELEVE OBTENU		
☐	Aucun diplôme	☐
☐	Brevet des collèges ou équivalent	☐
☐	CAP, BEP ou équivalent	☐
☐	Bac professionnel	☐
☐	Bac technologique	☐
☐	Bac général	☐
☐	Bac +2 ou Bac +3	☐
☐	Bac +4 ou Bac +5	☐
☐	Supérieur à Bac +5	☐
LOISIRS		
☐	Lit le journal	☐
☐	Achète des livres	☐
☐	Regarde la télévision	☐
☐	Va au cinéma	☐
☐	Va dans les musées	☐
☐	Va dans des concerts	☐

L'origine de vos parents :
nationalité : père : ..... mère : .....
pays de naissance : père : ..... mère : .....

Votre scolarité

Parmi les différentes matières enseignées cette année, laquelle est :

la matière que vous préférez : .....
la matière que vous aimez le moins : .....
la matière où vous avez les meilleurs résultats : .....
la matière où vous avez les moins bons résultats : .....
la matière où vous préférez le professeur : .....
la matière où vous appréciez moins le professeur : .....

Selon vous, le plus important pour réussir à l'école c'est :

Classez ces propositions de la plus importante à la moins importante selon vous, en mettant une note dans chaque case : 1 pour la proposition la plus importante, 7 pour la moins importante.

Pour qui ?	Avoir un diplôme	Avoir de bonnes notes	Etre dans les 1ers de la classe	Faire de longues études	Faire plus d'études que ses amis	Faire plus d'études que ses parents	Avoir de bonnes appréciations
vous							
vos parents							
vos amis							
vos professeurs							

Selon vous, le plus important pour réussir dans la vie professionnelle c'est :

Pour chaque ligne, cochez la proposition qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Critères	Très important	Assez Important	Peu important	Pas important
Les diplômes	☐	☐	☐	☐
L'expérience	☐	☐	☐	☐
Le réseau professionnel	☐	☐	☐	☐
La voie choisie	☐	☐	☐	☐
La chance	☐	☐	☐	☐

Vous diriez de ces affirmations qu'elles vous ressemblent :

Pour chaque ligne d'affirmation, cochez une seule case parmi les 4 :

Beau coup	Un peu	Affirmations			Un peu	Beau coup
☐	☐	Certains jeunes font leurs devoirs à la maison seuls	**MAIS**	D'autres jeunes sont aidés par leurs parents pour faire leurs devoirs	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes ont de mauvaises notes car ils ne travaillent pas assez	**MAIS**	D'autres jeunes ont de mauvaises notes car les évaluations sont difficiles	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes suivent des cours particuliers	**MAIS**	D'autres jeunes utilisent des manuels scolaires et internet	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes demandent à l'enseignant quand ils ne comprennent pas	**MAIS**	D'autres jeunes demandent aux camarades quand ils ne comprennent pas	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	**MAIS**	D'autres jeunes finissent leur travail scolaire rapidement	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que ceux de leur âge	**MAIS**	D'autres jeunes se demandent s'ils sont aussi intelligents que ceux de leur âge	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes sont souvent déçus de leurs notes	**MAIS**	D'autres jeunes sont assez satisfaits de leurs notes	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes veulent être meilleurs que leurs camarades	**MAIS**	D'autres jeunes veulent améliorer leurs résultats	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes méritent les notes de leurs professeurs	**MAIS**	D'autres jeunes sont moins bien notés par leurs professeurs	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	**MAIS**	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes ont des difficultés pour trouver les réponses en classe	**MAIS**	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes ont de bonnes notes car les professeurs sont peu sévères	**MAIS**	D'autres jeunes ont de bonnes notes car ils travaillent beaucoup	☐	☐
☐	☐	Certains jeunes sont motivés par la compétition entre camarades	**MAIS**	D'autres jeunes n'aiment pas être en compétition avec les camarades	☐	☐

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

ANNEXE 2 - GUIDE D'ENTRETIEN

Question à analyser

Quelles sont les pratiques enseignantes qui favorisent ou défavorisent la réussite des élèves ?

Préparer l'interviewé à l'entretien

- Informer l'interviewé qu'il s'agit d'une étude dans le cadre d'un Master. Etude portant sur la scolarisation des élèves de bac pro commerce.

- Avertir que les échanges seront retranscrits de manière anonyme

- Spécifier la durée de chaque entretien et le fait qu'ils seront enregistrés (audio).

Question d'entrée

Suppose que je sois amenée à te remplacer dans tes fonctions et ton travail dès demain.
Quelles sont les instructions que tu peux me donner afin que personne ne se rende compte de la substitution. J'ai besoin de me servir de ton expérience, de la façon dont tu organises ton travail, des ficelles que tu utilises ..
Il s'agit pour moi de passer pour "*nom de l'enseignant*", d'être ton parfait sosie en quelque sorte !
Qu'est-ce que j'ai besoin de savoir ?

ANNEXE 3 - Conduite de l'entretien

RAPPORT A LA TACHE	
Questions	**Langage non verbal observé**
Quels sont tes objectifs quand tu entres dans la salle de cours ?	
Quels sont les buts que tu vises ?	
Comment tu sais que l'élève à compris ce que tu attends de lui ?	
Quels types d'évaluations tu prépares ?	
Les notes sont elles rendues publiquement ?	
Proposes tu des remédiations différenciées ?	
A quoi tu reconnais un élève qui a du potentiel ?	
Comment tu fais pour impliquer tous les élèves ?	
Quels sont les punitions que tu mets en place ?	

RAPPORT AUX PAIRS	
Questions	**Langage non verbal observé**
Utilises-tu les mêmes pratiques que les collègues de ta discipline ?	
Mettez vous en place des réunions de coordination de vos pratiques ?	
Quand tu as des difficultés, tu en parles avec tes collègues ?	
Comment tu informes tes collègues lorsqu'il y a un incident avec un élève ?	
Qu'est ce que tu leur dis de l'incident ?	

RAPORT A LA LIGNE HIERARCHIQUE	
Questions	**Langage non verbal observé**
Quand tu as des difficultés, tu en parles avec ta hiérarchie ?	
Comment tu informes ta hiérarchie lorsqu'il y a un incident avec un élève ?	
Qu'est ce que tu lui dis de l'incident ?	
Est ce que ta hiérarchie t'informe des vigilances particulières à observer avec certains élèves ?	

RAPPORT AUX ORGANISATIONS FORMELLES ET INFORMELLES	
Questions	**Langage non verbal observé**
Est ce que tu as déjà suggéré des noms d'élèves pour participer à la MLDS ou au parcours alternatif ?	
Sur quels critères tu te bases pour diriger les élèves vers ces structures ?	
Est ce que tu participes à des organisations d'aide aux élèves à besoins particuliers ?	
Comment fait on pour participer à ce type de dispositif ?	
Qu'est ce que je dois dire aux parents d'élèves lors des réunions ?	
Quels documents je dois préparer ?	
Est ce que mon discours sera le même d'un parent à l'autre ou d'un élève à l'autre ?	

Annexe 4 - RETRANSCRIPTION Interview

P. Vycomte
Février 2017

Présentation du contexte de l'interview

C : Alors Philippe, imagine, suppose, que je sois amenée à te remplacer dans tes fonctions et ton travail dès demain.
I : Je suis irremplaçable… (rires)
C : Quelles sont les informations que tu peux me donner afin que personne ne se rende compte de la substitution. J'ai besoin de me servir de ton expérience, de la façon dont tu organises ton travail, des ficelles que tu utilises, etc... IL s'agit pour moi de passer pour Philippe Vycomte, d'être ton parfait sosie en quelque sorte, sans que personne ne s'en rende compte. Donc, qu'est-ce que j'ai besoin de savoir ?

Préparation des supports de cours

I : Dans la manière de faire je suppose… Heu… Tu as besoin de savoir comment je travaille ? Comment je travaille… Tout d'abord, comment j'élabore un cours. J'essaye de me mettre dans la position de l'élève et savoir s'il est actif ou pas. Donc tous mes cours c'est... Je les construis en pensant ce que l'élève va faire. Et je ne pense même plus à ce que j'ai à leur inculquer, à leur transmettre. Ce qui m'intéresse, c'est « qu'est-ce qu'ils vont faire à ce moment-là ».
C : D'accord : comment tu vas les mettre en activité...
I : En activité, que ce soit un échange dans la classe. Je travaille beaucoup sur la m... enfin, beaucoup, c'est prétentieux, j'essaye de travailler sur la méthode naturelle.
C : C'est-à-dire ?
I : C'est-à-dire, c'est faire émerger une idée de l'ensemble du groupe. Je vais te donner un exemple. C'est ma manière d'adapter la méthode naturelle mais c'est pas, c'est pas comment elle a été écrite dans les livres... Le PERT[1], tu vois le PERT ? L'organisation du travail, de tâches, ou d'un projet. Eh bien, pour faire ce cours-là, je leur ai demandé de me lister tout ce qu'ils faisaient au réveil avant de partir de la maison.
C : D'accord…
I : On a listé toutes les tâches, on a tout mis au tableau : se laver les dents, faire son café, etc…, s'habiller... Et voir les tâches les unes après les autres, quelles étaient les tâches qui étaient parallèles.
C : D'accord… Tu t'es basé sur un exemple concret.
I : Concret.
C : Voilà.
I : Et à la fin, comme tu connais, j'ai mis les petites flèches et les ronds, puis on s'est aperçu qu'on pouvait faire des choses en parallèle. Je fais chauffer mon café, pendant ce temps-là, je vais chercher ma tasse… Pour pas perdre de temps. Et si… après on a trouvé un chemin critique et s'il y a une tâche qui est trop longue sur le chemin critique, eh bien je vais être en retard à l'école. Et après le cours, il est passé tout seul. Ça a duré une heure !
C : En te basant sur un exemple concret…
I : Sur leur vécu…
C : …ils ont assimilé le concept ?

[1] PERT : méthode de planification enseignée en lycée professionnel
[2] Cours de logistique

I : Voilà. Si j'avais commencé par « voilà, c'est le projet d'installation d'un nouvel entrepôt[2] », ouais, ils en ont jamais fait d'abord… et l'objectif c'était pas l'installation d'un entrepôt, c'est d'avoir la maitrise du PERT. Donc j'ai commencé par là. Mais on en fait des PERT sans le savoir, donc je suis parti là-dessus.
C : Donc ça, ça les a mobilisés ?
I : Ensuite, quand je parle de ma conception des cours, je conçois ça chez moi, comme tout un chacun, d'ailleurs, souvent, la première mouture, enfin, la première expérience face aux élèves, c'est pas forcément la meilleure, comme tout le monde, on améliore nos cours de tout manière, dans l'année. On n'est pas bon la première année, parfois, ou c'est rare, ou on a de la chance, ou alors une super expérience, ce qui peut arriver. Donc, je te disais, j'essaye de les rendre actif et de faire en sorte qu'ils découvrent le concept tous seuls. Donc si tu veux devenir Philippe Vycomte, il faut que tu essayes d'aller dans ce sens-là.
C : D'accord.
I : Alors le problème, de devenir M. Vycomte, tu ne le seras jamais, et je serai jamais toi, Marie-Amandine. J'ai passé des supers cours à des collègues, ou des collègues m'ont passé leurs supers cours : ils n'ont jamais pu rentrer dedans. Enfin, pas à 100%. Ils ont dû les remanier ou inverser des choses, etc…
C : Se les approprier…
I : On ne peut pas faire du copier-coller.
C : Ça c'est sûr.
I : Parce qu'on a chacun sa personnalité et les élèves aussi.
C : Et le raisonnement, peut-être, qui amène à faire le cours d'une certaine façon…
I : On a chacun sa logique !

<u>L'entrée en classe et le lancement du cours</u>

C : Voilà, oui. Alors, et quand tu rentres dans la salle de classe, quels sont tes objectifs quand tu rentres dans l'heure de cours, quand tu vas voir les élèves, après avoir préparé tout ton travail ? Ton objectif de séance.
I : Alors, mon objectif de séance, mon premier objectif, c'est de les mettre au travail, qu'ils s'assoient, qu'ils retirent leurs manteaux, que je puisse faire l'appel tranquillement. Donc ça dure 5-7 minutes, forcément. Et donc on se met en situation de travail. Heu le manteau, c'est très important, hein ! Déjà, psychologiquement le manteau, une question d'hygiène, parce que quand dehors, quand il fait froid l'hiver, si on garde son manteau on va attraper froid en sortant, hein, et en plus psychologiquement, j'ai appris ça par des CPE[1], si un élève garde son manteau, psychologiquement, c'est qu'il n'a pas envie d'être là, il a qu'une envie, c'est partir. Donc, on retire son manteau.
C : OK.
I : Déjà.
C : Donc je leur fais retirer leur manteau à tous.
I : Ah oui. Et : « j'ai rien en dessous monsieur », ah ça c'est souvent, « j'ai rien, j'ai qu'un tee-shirt monsieur », ah bah tant pis pour toi… Non mais c'est souvent l'argument : on s'habille pour aller à l'extérieur puis pour aller à l'intérieur, tu te débrouilles, le manteau c'est pour aller à l'extérieur ! « Monsieur, c'est pas un manteau, c'est un gilet ». Ouais, d'accord, ok. « Tu retires le vêtement qui te sert à l'extérieur.
C : Tout est négociation…

[1] CPE : Conseiller Principal d'Education

I : Voilà...(rires) Bon après, démarrage du cours, c'est pas bille en tête. Heu, essayer de les questionner ou avoir des échanges avec eux, savoir ce qu'ils savent, ou qu'ils envisagent sur le sujet, s'ils on une petite connaissance, s'ils en ont pas du tout ou si je m'aperçois que quelques élèves ont quelques connaissances sur la question, eh bien je m'appuierai sur eux. D'autres qui peuvent avoir des questions complètement à côté du sujet, à côté de la plaque ou des représentations qui sont complètement erronées, heu… bah, je les note dans ma tête pour y retravailler après, sans leur dire tout de suite « non c'est pas bon, c'est faux ».
C : Et tu les notes dans ta tête ?
I : Bah, j'essaye de les noter oui, et de revenir dessus après. En me disant « celui-là, il est intéressant celui-là ». Intéressant parce qu'il sait ou intéressant parce qu'il ne sait pas.
I : Le problème c'est les élèves qui parlent pas. Alors ça aussi…
C : Alors, comment tu fais pour les faire participer ?
I : Faut les solliciter, hein… les mettre en avant… enfin, les mettre en avant... pas trop, parce que celui qui ne participe pas, c'est qu'il a pas envie. Moi j'étais un élève qui ne participait pas. J'étais réservé, timide, tu appelles ça comme tu veux. L'envie, c'est tout. Alors, un élève qui n'a pas envie, faut pas le forcer. Faut attendre aussi que la – tu le fais pas au début – que la conversation, qu'il y ait eu des échanges qui sont multiples, et à un moment donné tu vas dire « Bah toi, tu as bien une idée sur la question ? ». Bon, là, non pas qu'il est coincé mais je lui demande gentiment, tout le monde parle (participe à la conversation), il va finir par parler.
C : Il ne faut pas qu'il se sente…
I : Bah, stigmatisé, devant les autres, mis en avant, surtout à ne pas faire.
C : Et tu vois que ça l'aide de participer, que ça l'ouvre un peu plus ?
I : Oh bah oui ! Tiens, j'ai un exemple d'un élève que je suis : Mohammed. Il a une fiche de suivi et en français c'était écrit -elle enseigne aussi l'anglais- c'était marqué qu'il avait une mauvaise attitude, qu'il ne s'intéressait pas au truc, enfin bref… J'ai demandé à Mohammed ce qu'ils avaient fait en cours : il était incapable de me dire ce qu'ils avaient fait. A tel point qu'il voulait demander aux autres élèves ce qu'ils avaient fait ce jour-là. Le lendemain, avec M. Faure[1] : travail excellent. J'ai dit à Mohammed « qu'est-ce que vous avez fait ? ». Eh bien, il m'a tout cité, tout, tout, tout. Je lui ai dit « voilà, tu as participé, tu t'es intéressé. En français, en anglais, tu n'as pas participé, tu as fermé les écoutilles, tu as rien capté ». Donc, la participation, c'est essentiel. Mais il peut y avoir des participations passives.
C : C'est-à-dire ? Ça ressemble à quoi ?
I : Tu le vois dans un regard par exemple, d'un élève. Je sais qu'il y a des élèves qui ne vont pas participer. Mais quand ils sont 24, ça fait 48 yeux qui te regardent, toutes les paires d'yeux, faut les intégrer, faut pas les oublier, et ça, c'est un sacré boulot.
C : Avec tes propres yeux tu veux dire, à tous les regarder ?
I : Ah oui, il faut être une girouette sans arrêt, sans arrêt. D'ailleurs, j'aimais bien l'époque du rétroprojecteur, parce que ça nous permettait d'écrire devant eux, a se projetait derrière, on était debout, et on les voyait tous, et on les dominait, enfin, pas dominer dans le sens où on est le maître, mais on dominait la salle, de hauteur, pour mieux les voir. Je suis quasiment toujours debout en classe, c'est rare que je sois assis.

La posture de l'enseignant : le regard pour percevoir la compréhension de l'élève

C : Ah d'accord, donc il faut que je reste debout ?
I : Ah oui. Moi je reste debout. Je reste debout, je suis très peu en fond de classe, sauf s'il y a un travail écrit, là je me ballade dans les travées pour savoir ce qu'ils font. Mais je suis toujours quasiment debout, c'est rare que je sois assis. Ou alors, si je suis assis c'est parce que je fais intervenir un autre élève qui vient au tableau par exemple, là je me mets en retrait.
C : Donc tu te promènes autour des élèves quand ils ont un travail en autonomie à faire, sinon, tu restes devant au tableau.
I : Je reste souvent devant. Pour voir les yeux.
C : Pour voir les yeux. Qu'est-ce que tu vois dans leurs yeux ? Si ça les intéresse ? S'ils ne comprennent pas ?
I : Ah bah tu lis plein de choses dans les yeux, oui c'est ça, exactement.
C : Est- ce qu'à travers les yeux tu vois si un élève il a compris ?
I : Tu peux te faire avoir. Tu peux penser qu'un élève hoche de la tête et puis 10 minutes après pose une question et tu t'aperçois qu'il n'a pas compris. Donc, on peut se tromper. Puis, on n'a pas la science infuse. J'ai pas fait d'études dans ce sens-là, c'est intuitif. C'est sur le champ, c'est empirique. Mais tu sais, enfin, tu sens, -savoir, non le verbe savoir est trop fort- tu sens. Tu sens quelque chose. Tu sens de l'intérêt ou du désintérêt. Tu sens de la lassitude ou pas.
[1] professeur d'enseignement professionnel
C : A travers les yeux ?
I : A travers les yeux, beaucoup. Bon bien sûr, l'attitude aussi **:** si l'élève est droit, avachi sur sa table, c'est d'autres signes. Mais s'il est en position normale, en posture normale… Je m'attache beaucoup au regard. *Silence*. Puis, je ne les lâche pas.
C : Tu regards ?
I : Non, je ne fixe pas, faut pas fixer, faut balayer. Si tu fixes…
C : Qu'est-ce que tu entends par « je ne les lâche pas » ?
I : Bah faut toujours être dessus ! Si tu rentres dans ton sujet – le danger d'un prof c'est de rentrer dans son sujet et d'oublier les élèves…
C : Parler pour lui-même ?
I : Un peu. C'est le cours magistral. Où là, je déverse ma science. En bac pro, ancien BEP quand même aussi, c'est le même niveau d'élève. L'élève de toute façon le magistral, ce n'est pas fait pour lui, ça on l'a tous compris. Donc, faut s'intéresser à lui, à son ressenti, mais à l'instant prés, donc faut être dessus, faut pas le lâcher.
C : D'accord, je vois ce que tu veux dire.
I : Donc je ne dis pas que je suis parfait, je peux en rater hein.

L'évaluation des élèves

C : Mais c'est le but, enfin, c'est le but que tu vises. Et quel type d'évaluation tu prépares pour vérifier qu'ils ont bien compris ? Comment tu évalues tes élèves ?
I : Le contrôle formel, académique, etcetera ? L'évaluation intuitive ?
C : Je ne sais pas, si tu as plusieurs formes d'évaluations que tu utilises ?
I : Pour l'évaluation -on va la mettre de côté tout de suite- pour l'évaluation académique, obligatoire, je fais comme tout le monde, je fais un contrôle de connaissances.
C : Tu en fais beaucoup ou...?
I : Très peu à vrai dire. Toute façon moi c'est un chapitre, un contrôle, un chapitre, un contrôle. Donc la séquence, c'est un par

mois environ. Mais avant l'évaluation... comment on l'appelle celle-là ? Sommative, c'est ça ?
C : Voilà, celle-ci par exemple, le contrôle. Enfin, je ne me souviendrai plus du nom dans 10 ans.
I : Y'a 20 ans, parce que ça fait 20 ans moi… Avant d'arriver à l'évaluation, j'ai fait ma petite évaluation formative, au moment des synthèses. Il m'est arrivé, de me dire, « ça y est, ils ont compris », de faire une petite synthèse avec eux, un débrief -je préfère même débrief que synthèse : « qu'est-ce qu'on a vu ? qu'est-ce qu'on a fait ? » et m'apercevoir que la moitié de la classe n'a pas compris. Et donc, je reporte mon évaluation sommative du coup.
C : D'accord.
I : Parce-que si je m'apprête à leur donner un contrôle officiel si je peux dire, qui les perturbe, parce que derrière y'a la note, y a les parents qui vont dire « tu as encore eu une mauvaise note, etc… » , donc si tu les envoies au charbon sans t'assurer qu'ils sont prêts, ils vont mal le vivre, donc il faut t'assurer -je dirai pas 100% - mais que la plupart des élèves ont compris avant de se relancer. Par exemple, à mon avis c'est pas académique mais je m'en fiche, je fais rarement des synthèses à la séance. Au bout de 55 minutes, qu'est-ce que tu vas faire une synthèse ? Tu n'as pas le temps ! Si tu prends 5 minutes à faire la synthèse, alors que tu as pris 5 minutes à démarrer, 5-10 minutes à « faire du flicage » comme on dit, dans la séance, et qu'à la fin tu consacres encore 5-10 minutes à faire le débrief de ce qu'on a vu, c'est trop morcelé. Moi je fais des grosses synthèses à la fin d'un chapitre qui a duré 3-4 semaines.
C : Tu les fais sous quelle forme ?
I : Alors, d'échange. Ce n'est absolument pas construit, ce sont les élèves qui la construisent avec moi. Et c'est à cette occasion là que je peux m'apercevoir si c'est bien passé ou pas. Double objectif : c'est de bien entériné les choses dans leurs têtes et d'après m'apercevoir si c'est acquis, si c'est bon, si on peut passer à autre chose.

<u>Percevoir le potentiel des élèves</u>

C : A quoi tu reconnais un élève qui a du potentiel ?
I : A ses réflexions.
C : A ses réflexions ?
I : Ses réflexions sur tout notre environnement : social, politique, économique, etc... S'ils s'intéressent au monde, à l'actualité. Mais ça peut être une petite phrase, rien, moi j'apprécie beaucoup -je l'ai écrit dans mon petit bouquin- les journaux gratuites. Enfin, ils lisent le journal. Même si c'est du synthétique, même si ça ne creuse pas dans l'analyse, au moins y'a des faits, ils sont au courant, en un quart d'heure de busway, des faits principaux qui se sont passés la veille. C'est génial ça. Pour eux, c'est génial : ils ne lisaient rien avant. Et je suis content quand un élève me dit, je ne sais pas moi « y'a une entreprise qui va licencier ». Bon, pas le match de foot de la veille, ça je m'en fiche, ça n'est pas une ouverture d'esprit. Le potentiel c'est plutôt là-dessus. Tu peux avoir un élève, à la limite, à la très grande limite, qui a de très bonnes notes, mais qui n'aura pas beaucoup de potentiel s'il ne s'intéresse à rien, à l'extrême. Parce que nous notre vocation, c'est quand même de les préparer à la vie professionnelle. Dans la vie professionnelle, si tu restes dans ta bulle, bah tu ne t'en sors pas.
C : Alors, je voulais aborder avec toi le rapport que tu as aussi avec tes collègues, sur ta façon de travailler. Est-ce que tu utilises les mêmes pratiques que tes collègues de ta discipline ?
I : On est 4-5-6 maintenant, on est tous différents, on échange beaucoup nos cours, version papier je veux dire, nos supports, mais une fois que la porte est fermée, on est tous différents. J'ai co-enseigné souvent avec certains de mes collègues : on n'a pas du tout

les mêmes réactions, même dans la façon de poser des questions. Je ne vais pas citer des collègues pour pas les vexer, mais je me rappelle un collègue à côté de moi, il a posé une question à la classe, je voyais pas où il voulait en venir ; et je voyais pas la réponse d'ailleurs. Et quand il l'a donnée, c'est la question qui était mal posée pour moi. Et il insistait en plus. Ce que je veux dire par là, c'est qu'on est tous différents, moi j'ai peut-être aussi ces travers-là. Quand tu poses une question, ça peut arriver à tout le monde : les élèves ne répondent pas. Dans ces cas-là, je rembobine, je la refais, puis je cherche une autre voie pour poser la question. S'ils ne répondent pas, c'est qu'on a mal posé la question. Donc, tu me demandais quoi, c'est quoi ta question ?

C : Si tu utilises les mêmes pratiques que tes collègues.

I : Les mêmes pratiques, c'est la méthode inductive, que tout le monde doit employer en lycée pro. Mais après, c'est le travail par l'exemple uniquement. Enfin, uniquement, essentiellement. On commence par l'exemple, et pas par la notion. Y'en a qui, dans mon équipe, le font plus ou moins bien. Anne fait que quasiment 100% comme ça par exemple. Et d'autres, je ne vais pas donner de noms, mais à mon avis, ils tirent un peu vers le magistral.

C : Chacun fait avec ses propres méthodes.

I : Oui, là-dessus on n'échange pas vraiment. On échange des cours, des infos professionnelles. Mais sur les méthodes d'enseignement, pas vraiment.

C : Sur quels types d'infos vous échangez justement ?

I : Bah, je ne sais pas, « est-ce que tu as un cours sur le tri des déchets ? ».

C : Vous ne vous coordonnez pas sur... Enfin, je ne sais pas, il n'y aura pas de réunions de mise en place de…

I : La mise en place de nos progressions, en transversalités, qui est le grand mot des inspecteurs et compagnie, on l'a fait maintes fois mais maintenant on se connait tellement que l'on sait. Moi ça fait 13 ans que je suis ici, Eric et Fati[1] étaient déjà là, Anne est arrivée après, ça roule quoi, on n'a pas besoin de dire, de savoir « tiens, qu'est-ce qu'il fait, où est-ce qu'il en est », en plus on a les cahiers de texte en ligne, je sais où il en est rendu. Parce que je vois ce qu'il fait !

C : Donc, si je te remplace, je n'ai pas à prévoir de réunions de coordination ou autres de l'équipe pédagogique ?

I : Non, je te brieffe dans ce que j'ai envie de faire. Je te redonne l'exemple du PERT : je te donne ma feuille de cours, je te dis « commence peut-être par ça », je te donnerai des ficelles de ce genre-là. Je n'en n'ai pas pour tous les cours. De fois, le sujet ne s'y prête pas. Bon, là, je suis obligé de rentrer un peu bille en tête dans mon cours papier, enfin, mon support papier. Mais des fois ça s'y prête très bien, je te dis : le PERT, ça a duré une heure. Le petit déj. ET puis, c'est eux qui ont donné des exemples. C'est eux qui trouvaient tous les variations, ils étaient dedans à fond, c'était génial.

C : Et si tu as des difficultés, est-ce que tu en parles avec tes collègues ?

I : Ah oui ! Ah oui ! Dans tous les sens. Si, si. Non seulement on est soudé, mais on échange beaucoup là-dessus, puis on ne se cache pas. Il y a des lycées – ma femme était enseignante à une époque où certains de ces collègues disaient « Dans ma classe, ça se passe très bien » puis elle entendait des bruits dans les couloirs, c'était abominable, en se demandant comment il pouvait vivre ça (le prof). Nous, si on a un souci, on le dit. Si je n'arrive pas à tenir une classe, ce qui m'est arrivé, bah on en parle, je dis « qu'est-ce qu'il se passe, j'arrive à tenir une classe et cette année, ça marche pas !? Je ne suis pas bon ou… ». On en parle. Si c'est toute la classe, avec tous les profs, eh bien, là le problème vient des élèves, donc à nous de voir comment on peut traiter l'affaire ; si c'est que moi par exemple, j'ai peut-être une remise en question à me faire à ce moment-là, parce

[1] professeurs d'enseignement professionnel

que mon cours est peut être bon, Vycomte est peut-être bon, mais il n'est pas adapté aux nouveaux venus, aux élèves. Là, il faut que je m'aperçoive de ce qu'il se passe.
C : Donc, échanger avec tes collègues de permet de savoir si…
I : …de savoir si je suis le seul dans ce cas-là déjà. Déjà. Si je suis, si on est tous pareils, comme on a l'expérience, c'est que le problème est de l'autre côté, si c'est que moi, ou moi plus que les autres : c'est moi qui ai un souci. Et le souci, c'est ma façon de faire. Ça n'est pas mon cours tel qu'il est puisqu'il fonctionne ! Mais il ne fonctionne pas pour ceux-là, et là, j'ai pas fait gaffe. Parce qu'on a passé une génération, parce qu'ils sont plus jeunes... Parce qu'ils sont plus jeunes aussi ceux qui arrivent maintenant. La plupart n'a jamais redoublé. On a des 15 ans, ce qu'on n'avait pas avant, donc ils ne fonctionnent pas pareil, ils jouent encore à la game boy. C'est ma grande phrase ça « c'est fini la game boy ». Un jour, ils ne vont pas comprendre ce que je dis. Donc ma grande phrase c'est de dire « c'est fini la game boy, dans 3 ans, vous êtes sur le marché de l'emploi ». Ou au chômage.
C : Mais ça, il ne faut pas leur dire ?

Se projeter vers l'avenir comme source de mobilisation

I : Ah si ! A mes terminales je leur ai dit – ça les avait fait tiquer- « Moi je produis un service, c'est de fabriquer des futurs bons employés, donc vous êtes mes produits, et mon client, c'est l'entreprise ». Ils m'ont regardé. J'ai vu des yeux tourner à l'intérieur de leur cerveau. « Bah, il a raison ! ». Ah ouais !
C : Et ça leur donne envie de réussir du coup ? Ils se projettent plus facilement ?
I : Je ne dirai pas ça à des secondes, mais à des terminales, si, parce que les terminales ils ont pris conscience à 99 % que ça y est, l'étape est à franchir. C'est soit les études supérieures, ce qui est assez rare parmi les nôtres, soit c'est le marché de l'emploi, le grand bond pour 40 ans de boulot. C'est un sacré stage hein, 40 ans, ce n'est pas 6 semaines. Ce sera 45 ans bientôt.

Recours à la hiérarchie ? Seulement en cas de graves difficultés

C : Est-ce que tu en parles à ta hiérarchie quand tu as des difficultés ?
I : Quand elles sont graves, oui. Quand elles sont… J'ai eu un clash, une agression une fois. Il y a 3-4 ans. Une agression verbale. Elle a failli être physique. Et en plus, là, je suis allé voir Eric, mon collègue ; il voyait bien que j'étais tremblant. Ça marque hein.
C : Qu'est-ce qu'il s'est passé ?
I : Il s'est passé que j'ai demandé en cours, en petit groupe, à un élève de se mettre à travailler. Non, d'arrêter de parler parce qu'il me dérangeait, c'est tout. Parce qu'il ne faisait rien du tout !
C : Et il t'a menacé ?
I : Oui, il m'a traité de PD, de je sais plus quoi… Je me rappelle de ça… J'ai eu de belles insultes. Il était au fond de la classe puis il s'est mis debout, il est venu vers moi et il s'est arrêté à un mètre.
C : Des menaces physiques aussi ?
I : Physique, mais sans me taper ; mais ce n'était pas loin… Il y en a un qui l'a retenu quand même. Bon, voilà. Mais tu sais que ça, ça se passe en trois minutes, même pas. J'étais tremblant, parce que, moi, dans la confrontation, je n'ai pas le droit de répondre ! Je lui aurai répondu « moi je suis un PD, toi t'es un gros con », ça y est, j'aurai fait un début de faute déjà. Non, j'ai dû rester calme. Et se contenir, pendant 2-3 minutes dans ce contexte-là, c'est… nerveusement, c'est vachement éprouvant. Suite à ça, j'étais vidé. Je suis allé voir Eric, il l'a vu tout de suite. Donc c'est dans ce genre de cas que je vais voir

la direction. Sinon, j'ai plus de soucis avec mes élèves. Plus je vieillis, moins j'en ai.
C : Pourquoi à ton avis ?
I : Je ne sais pas… Un certain détachement… Je ne sais pas… Un autre regard sur les élèves… Je ne m'intéresse plus à eux. Et l'écart d'âge, c'est marrant parce que l'écart d'âge pourrait faire… Tu as plein de vieux profs qui sont complètement déconnectés, qui ne comprennent plus les élèves. Moi j'ai toujours essayé de les comprendre.
C : Et l'écart d'âge du coup…
I : Bah l'écart d'âge : je suis le père, le grand père…
C : Donc tu as plus un rôle… paternel à leurs yeux tu crois ?
I : Oui, ça joue aussi. Ça joue aussi, mais je ne suis pas mère poule, je suis pas père fouettard non plus.
C : Donc si je te remplace, il ne faut pas que je sois mère-poule ?
I : Ah non, faut pas être mère-poule, non.
C : S'intéresser à eux, c'est leur demander ce qu'ils font le week-end, ce qu'ils aiment ?
I : Il ne faut pas trop rentrer dans leur vie perso. Moi, j'adore le CV[1] en début d'année. C'est inimaginable les informations que je peux recueillir ! Dans le petit chapitre d'en bas surtout.
C : Sur les loisirs ?
I : Les loisirs et les activités sportives, etc…
C : Ça te permet de rebondir avec eux sur, par exemple « toi qui fait du foot, tu as vu le match d'hier ? », ce genre de choses ?
I : Oui, un peu, pas vraiment. Pour voir par exemple s'ils sont entraineur de poussins, de petits, c'est vachement bien ça. Tiens, j'avais une fille dans une de mes classes, elle avait 16ans, elle jouait avec les 18 ans, elle jouait à un niveau région en foot. Attends, c'est un sacré potentiel, c'est qu'elle en veut la gamine ! C'est qu'elle en veut ! Si elle en veut au foot, c'est qu'elle a la capacité d'en vouloir ailleurs, donc dans l'année, si je sens qu'elle baisse un peu de régime, je sais qu'elle a les capacités d'en vouloir.
C : Tu seras plus exigeant avec elle ?
I : Bah je me servirai des capacités que je pense qu'elle a pour le sport, à mettre au service de sa scolarité. C'est un petit exemple qui me vient comme ça, sans réfléchir. Mais j'apprends plein de choses là-dessus, sur ce qu'ils sont, pour pouvoir m'en servir après.

<u>Rapport aux organisations formelles ou informelles</u>

C : Est-ce que tu as déjà suggéré des noms d'élèves pour participer à la MLDS ou au Parcours Alternatif[1] ? Sur quels critères tu t'es basé pour les diriger vers ces structures ?
I : Celui que j'ai suggéré, Mohammed, qui est arrivé en retard, on n'a pas eu le temps de le cerner assez rapidement, parce qu'il a fait sa rentrée 15 jours- 3 semaines après les autres, donc il est arrivé, il était sage, il faisait pas grand-chose. On se disait « tiens, il est perdu, etc… ». Et puis quand j'ai vu comment il était… Non, c'est bon, ça n'était pas possible ! Il m'avait mal répondu en plus… Ah oui, non, il répétait ce que je disais, j'avais de l'écho. Ça a été la goutte d'eau ça ! J'ai donc rempli la fiche d'admission, mes collègues m'ont dit « tu crois ? », j'ai répondu « j'en suis sûr ! ». Le proviseur adjoint n'était pas sûr, j'ai dit « si, on y va », enfin, en concertation avec les autres (l'équipe éducative et pédagogique de la classe de Mohammed, qui prend la décision de présenter son dossier à l'équipe du Parcours Alternatif). Et après on s'est dit « de toute façon, qu'est-ce qu'on risque !? ». On risque qu'une seule chose : se dire qu'on aurait dû le faire. Forcément ! Donc voilà un exemple…

[1] l'élaboration du CV fait partie des tâches faites en début d'année pour préparer la recherche de stage

C : Est-ce que ça a eu un impact sur Mohammed aujourd'hui en classe ?
I : Eh oui… A sa mesure… Je pense que si on n'avait pas fait ça, il serait plus là, il serait déjà dehors. Je pense qu'il y a eu une petite prise de conscience. Tiens, un exemple qui date d'hier : il m'a envoyé un mail par e-lyco[2], parce que je suis son tuteur- pour me dire qu'il avait posé une question que Mme Lepiniec[3] n'avait pas compris et ça s'est mal passé avec elle.
En fait, il était très mécontent, vexé même, parce que pour une fois il s'était intéressé au cours… Alors, je ne sais plus ce que c'était... Je crois que c'était pour savoir si en anglais on disait des cheveux blancs ou des cheveux blonds, un truc de ce genre là, sur l'apparence physique, donc que, sans doute, que Mme Lepiniec a cru que c'était une blague, alors que lui il était sérieux. Alors, je lui ai répondu, j'ai parlé de *Pierre et le Loup* en passant… ce ne sont pas des mensonges, mais quand on a une attitude qui fait que on peut plus te croire, à la fin, on te croit plus ! Et donc Eric lui en parle ce matin et moi je lui en parle demain. Ça veut dire qu'il y a une certaine prise de conscience pour lui. Dans la fin du mail je lui ai écrit « merci de m'avoir écrit », je ne sais plus ma phrase exacte, « c'est signe au moins que tu prends conscience de l'intérêt de ta scolarité », un truc de ce genre-là. Déjà, on a gagné quelque chose, parce qu'au début de l'année, il s'en foutait complètement, donc ça c'est bien. Ce n'est pas gagné, hein ! Ce sont des petites étapes.
C : Est-ce que tu participes à des organisations d'aide aux élèves à besoins particuliers, en dehors du Parcours Alternatif ?
I : Non. Non, non. Moi je m'occupe du Parcours Alternatif, c'est déjà pas mal.

Rapport aux parents

C : Par rapport aux parents, quand il y aura les réunions de parents d'élèves, je te remplace, je dois leur dire quoi ?
I : La vérité.
C : Sur leur enfant ?
I : Sur leur enfant. La pure vérité. Je suis franc, direct, tu me connais, je ne vais pas essayer d'enrober les choses… J'ai fait pleurer des élèves devant moi, et j'ai fait apparaître des bouts de larmes même dans les yeux des parents qui s'apercevaient, d'un coup, que la montagne s'écroulait, parce que je leur disais la vérité. Et toujours les parents sont conscients, toujours, avec l'échéance d'arriver dans l'entreprise dans 2 ans, dans un an… Mais quand tu leur dis « si ça continue comme ça, ça va être le mur et la case chômage », là, ça marque, et faut le dire.
Donc si tu me remplaces à la réunion parents-profs, je te briefferai pour te dire « à untel et untel, il faut dire ça », et féliciter untel et untel bien sûr.
Et si tu es Professeur Principal, faire un spectre général de la scolarité du gamin en disant « c'est bien avec moi, mais les maths, tu as vu les maths ? Les maths, ça sert tout le temps ».
J'ai un élève qui n'aime pas le calcul. L'an dernier, on faisait pleins de calculs. « J'aime pas les calculs, c'est comme ça ! », « Ah bon, mais les calculs y'en a besoin partout ! ». J'appelle le tuteur – il était en stage – il était incapable de savoir combien de palettes il fallait mettre dans le camion, sachant la surface. « A ouais ? C'est bien ça… Bah Monsieur, il n'aime pas les calculs : normal ! ». Cette année, il s'y ai mis.

[1] la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire et le Parcours Alternatif sont des dispositifs destinés aux élèves en décrochage scolaire
[2] l'Environnement Numérique de Travail de l'Académie des Pays de la Loire
[3] professeur de français-anglais de Mohammed

C : Il en a compris l'utilité ?
I : J'espère… Quand tu es professeur principal, il faut bien leur montrer que toutes les matières contribuent à la formation, jusqu'aux matières où c'est moins tangible, comme en arts appliqués par exemple. Le sport, c'est génial ! Moi j'adore les profs de sport. Ils nous donnent des informations, des renseignements. Olivier[1], dans le Parcours Alternatif, il a fait un débrief ! D'ailleurs, j'ai transmis à tout le monde à chaque fois. Ils ont l'œil ! Ah, ils ont l'œil, la sensibilité. C'est génial ! A un conseil de classe, quand tu es professeur principal, il faut écouter – enfin tu écoutes forcément puisque tu bois du petit lait – le prof de sport.
C : Donc je peux m'appuyer sur la perception qu'en a le prof de sports, si je me pose une question sur un élève, pour voir si je suis à côté de la plaque ?
I : Ah oui ! Ah oui ! Si tu as un tout mou en classe qui n'avance pas. Ça marche une fois sur deux : note de sport = mauvaise. Tu demandes au prof : c'est l'endurance, c'est courir autour d'un stage, c'est laborieux, c'est chiant, etc…
C : Donc ça permet, le cours de sport, de cerner un peu l'élève ?
I : Oui, c'est révélateur de plein de choses.

[1] professeur d'Education Physique et Sportive, membre de l'équipe pédagogique du Parcours Alternatif

Les influences intrinsèques et extrinsèques sur la réussite scolaire des élèves de bac pro commerce en 2015

Si la réussite de tous les élèves semble un objectif commun à tous les acteurs scolaires, les facteurs qui influencent cette réussite sont plus difficiles à mesurer, tant ils dépendent du contexte social, cognitif et motivationnel de chaque élève.

De nombreuses études permettent aujourd'hui d'établir un lien entre l'origine sociale et les parcours scolaires, mais peu mettent en lumière l'influence de l'environnement sur les motivations de réussite des élèves français, en particulier ceux de la filière professionnelle commerce.

Ce sont ces voiles que je propose de lever à travers ce mémoire de recherche.

Mots clefs :

réussite
motivation
influences extrinsèques
influences intrinsèques
lycée professionnel

If the success of all students seems a common objective for all school stakeholders, the factors influencing this success are more difficult to measure, as they depend on the social, cognitive and motivational for each student.

Many studies now possible to establish a link between social background and educational pathways , but few highlight the influence of the environment on the motivations of successful French students , particularly those from the vocational stream trade.

These are the sails that I propose to raise through this research paper.

Key-words :

success
motivation
extrinsic influences
intrinsic influences
technical College