Les normes et la mobilisation scolaire des lycéens de STMG

Anaïs Cerfogli, Mélanie Barnasson

▶ **To cite this version:**

Anaïs Cerfogli, Mélanie Barnasson. Les normes et la mobilisation scolaire des lycéens de STMG. Education. 2020. hal-02972740

HAL Id: hal-02972740

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02972740

Submitted on 20 Oct 2020

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges.

Les normes et la mobilisation scolaire des lycéens de STMG

Présenté par

Anaïs Cerfogli et Mélanie Barnasson

Sous la direction de : M. Florent Lheureux.

Grade : Maître de conférences en psychologie sociale à l'université de Bourgogne Franche-Comté.

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à de nombreuses personnes à qui nous souhaitons témoigner toute notre reconnaissance.

Pour sa patience, sa compréhension, nous souhaitons remercier en premier lieu notre directeur de mémoire, Monsieur Lheureux qui a su nous encadrer, nous orienter et nous encourager à une certaine réflexion. Ses compétences de chercheur nous auront permis de découvrir la réalité du métier et de nous initier à la démarche rigoureuse du chercheur.

Nous remercions également Mme Saunier-Pilarski et Mme Lima, pour leurs travaux toujours plus détaillés afin de nous donner tous les outils méthodologiques nécessaires à la réalisation du mémoire.

Les professeurs de l'INSPE et leurs enseignements de qualité lors de ses deux années nous ont permis de nourrir notre réflexion en lien avec nos pratiques professionnelles.

Nous remercions le lycée Georges Cuvier à Montbéliard et le lycée Jean-Michel à Lons-le-Saunier qui dès le départ ont porté un intérêt particulier à cette étude et nous ont permis de réaliser l'enquête sans laquelle ce travail n'aurait pas de sens.

Enfin, une attention toute particulière à nos conjoints pour leur présence, leurs encouragements et leur soutien inestimable.

« Le monde devrait remercier cette étonnante cohorte de gens qui font toujours preuve d'une insolente et illogique gentillesse ». (Hélène Thomas)

Table des matières

INTRODUCTION 5

Présentation de l'objet d'étude : une approche psychosociale 5

Élaboration du sujet de recherche : émergence et questionnements 6

Annonce du plan 8

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE 9

1. ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES 9

1.1 Qu'est-ce que la mobilisation ? 9

1.1.1 Concept de mobilisation 9

1.1.2 Mobilisation et motivation : deux synonymes ? 10

1.1.3 Critères de mobilisation 11

1.2 Qu'est-ce que les normes sociales ? 13

1.2.1 Production des normes 13

1.2.2 Concepts de normes liés aux intentions 14

1.2.3 Normes influençant la réussite et l'échec scolaire 16

1.3 Qu'est-ce que la méthode de l'action planifiée ? 17

1.3.1 Mobilisation et approche de l'action raisonnée 17

1.3.2 Évolution de l'approche de l'action raisonnée 18

1.4 Qu'est-ce qui l'identité sociale ? 21

1.4.1 Formation de l'identité sociale par le groupe 21

1.4.2 Types de groupes 22

1.4.3 Catégorisation sociale et les comportements sociaux 23

1.5 De l'affirmation de soi à la démobilisation scolaire 24

1.5.1 Mobilisation scolaire variable de l'affirmation de soi 24

1.5.2 Mobilisation scolaire : Indépendance ou conformisme ? 24

1.5.3 Effet établissement 25

2. HYPOTHÈSES 27

CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE 28

1. ENQUÊTE QUANTITATIVE 28

2. CRÉATION DU QUESTIONNAIRE 29

2.1 Méthode AAR : trame du questionnaire 29

2.2 Construction des questions et des échelles. 31

2.3 Version finale et covid-19 32

3. DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE 33

3.1 Théorie et méthode choisie 33

3.2 Passation du questionnaire 34

CHAPITRE 3 ANALYSE DES RÉSULTATS 36

1. ANALYSE DESCRIPTIVE 36
1.1 Éléments d'identification générale de l'échantillon 36
1.2 Analyse des scores moyens 37
1.2.1 Attitude 37
1.2.2 Normes 37
1.2.3 Contrôle 38
1.2.4 Comportements 38
2. VÉRIFICATION DE NOS HYPOTHÈSES 39
2.1 Hypothèse 1 : les normes influencent davantage les comportements en faveur de la mobilisation 39
2.2 Hypothèse 2 : parmi les normes, le groupe de pairs de l'établissement influence le plus les comportements 40
2.3 Hypothèse 3 : parmi les groupes, le groupe famille est le groupe qui a le plus d'impact sur la mobilisation scolaire 40
3. DISCUSSION 41
3.1 Place des normes dans la mobilisation scolaire 41
3.2 Influence des groupes sociaux sur la réussite scolaire 43
3.3 Méthodologie 46

CONCLUSION 48

CONFIRMATION OU INFIRMATION DES HYPOTHÈSES 48
LIMITES DE L'ÉTUDE 48
LIEN AVEC NOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE 49

BIBLIOGRAPHIE 51

OUVRAGES 51
REVUES SCIENTIFIQUES 52
WEBOGRAPHIE 53

TABLE DES ANNEXES 54

Introduction

L'identification des facteurs de mobilisation et des facteurs de démobilisation est une problématique récurrente et actuelle dans le domaine de l'enseignement secondaire. Depuis quelques années, la démobilisation scolaire fait débat dans l'éducation nationale, impliquant tous les acteurs du milieu. Cet état est issu de nos observations en tant qu'enseignante et étudiante à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement).

Ce postulat provient de plusieurs études qui énoncent majoritairement des critères de démobilisation ou de mobilisation. Quant à savoir pourquoi les élèves agissent de telle ou telle manière. Seules des études sociologiques sur l'influence des groupes ainsi que des études en psychologies sociales sur la prédiction des comportements existent.

L'originalité de ce mémoire en porte tout l'intérêt ; les facteurs d'intention d'action et des comportements associés à la mobilisation scolaire n'ont encore jamais été mis en relation à notre connaissance ; « qu'est-ce qui influence le plus l'implication d'un lycéen dans sa scolarité ? ». Il semble qu'il y ait une dimension sociocognitive par les normes, les attitudes, le contrôle et socio-scolaire par l'identification aux groupes sociaux.

Présentation de l'objet d'étude : une approche psychosociale

Ce mémoire cherche à identifier les facteurs pouvant avoir une influence sur la mobilisation scolaire des lycéens de STMG (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion). L'identification des adolescents à leurs différents groupes sociaux influence-t-elle de manière significative les comportements associés à la mobilisation scolaire ?

Notre objet d'étude attaché à la mobilisation scolaire a déjà été analysé dans de nombreux champs disciplinaires ; notamment en sociologie. Nous avons souhaité l'orienté vers une approche psycho-sociale afin de mieux comprendre ce qui pousse un élève à se mobiliser.

Si la sociologie et la psychologie sociale, s'attachent à des objets d'étude parfois similaires les approches sont très différentes. Selon Allport[1] (1954), la psychologie sociale est définie comme « l'étude scientifique de la façon dont les pensées, sentiments et comportements des individus sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite des autres ». Cette définition met en lumière le rôle d'autrui dans la création des faits psychiques. Le contraire est autant vrai ; la relation entre individu et autrui n'est pas unilatérale selon Serge Moscovini (1970). La différence fondamentale entre ses disciplines réside dans le regard porté aux objets. La psychologie sociale privilégie l'analyse des caractéristiques individuelles afin d'expliquer les comportements. Tandis que la sociologie porte un regard davantage social. Les grilles de lecture de ces deux disciplines sont très différentes et poussent Serge Moscovini (1984) à conclure de la complémentarité des deux approches.

Les travaux en sociologie et en psychologie sociale doivent nous permettre d'élaborer un lien entre les comportements associés à la mobilisation scolaire et les facteurs influençant les intentions d'actions. La méthode de l'action raisonnée directement tirée des théories de l'action raisonnée et de l'action planifiée de Azjen et Fischbein [2] a guidé notre réfléxion.

Élaboration du sujet de recherche : émergence et questionnements

En tant qu'enseignante, nous nous interrogeons sur les causes de l'investissement ou de l'absence d'investissement de nos élèves ; quels sont les déterminants qui peuvent être identifiés dans l'implication des élèves ? Pourquoi des élèves ayant « à priori » le même potentiel, les mêmes conditions sociales, la même curiosité en classe, ne s'investissent pas de la même manière ?

D'autre part, nous nous sommes souvent interrogées sur nos parcours scolaires ; quels sont les éléments qui ont impactés notre scolarité quand nous étions adolescentes ?

Un premier lien a donc été fait avec l'identité des adolescents. Initialement, les questionnements été uniquement liés au domaine de la psychologie ; quel impact

[1] Psychologie sociale, Fabien Girandola, Christophe Demarque, Grégory Lo Monaco, collection portail, édition Armand colin, 2019, *p. 13 à 20.*

[2] Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 173 à 177.*

l'éducation nationale peut avoir sur la construction identitaire d'un adolescent ? Hormis la dispense de cours et l'inculcation des valeurs républicaines, qu'apporte le lycée aux adolescents ? Cette question beaucoup trop large a été affinée au fils des lectures. Les premières lectures ont permis d'établir un rapprochement entre le milieu scolaire et la construction de l'identité par le biais des groupes de référence et d'appartenance comme les groupes de pairs, la famille et même l'établissement. Quels impacts psychosociologiques les groupes sociaux ont-ils sur les adolescents ? Comment les groupes peuvent-ils influencer les comportements en faveur de la réussite à l'école des adolescents ?

Parmi nos observations, nous avons constaté que les enseignants s'attardent souvent sur les faits tels que ; le manque de travail, la participation en classe, les problèmes familiaux, les conditions sociales sans oublier les fréquentations pour trouver des réponses à la démobilisation scolaire. Au-delà de ce qui peut être constaté en classe, ces questionnements confirment indubitablement la démarche psychosociale par les comportements associés aux groupes sociaux et à la mobilisation scolaire. Cette dimension identifiée, a permis d'affiner nos questions de départ : quel est le groupe social influençant le plus un adolescent ? L'identification aux groupes et donc aux normes associées serait-elle le facteur influençant le plus leurs comportements ? Pour comprendre l'influence des groupes, l'approche par les normes sociales nous paraissait la plus pertinente. Par nos différentes lectures nous avons tenté de comprendre cette notion relativement complexe.

D'autres lectures concernant l'approche de l'action raisonnée, ont enrichi notre réflexion sur les points de comparaison à étudier afin de savoir si les groupes et donc les normes sont des facteurs déterminants dans les comportements d'un adolescent. Comment, à quel degré l'adolescent lui-même, dans sa construction identitaire, par son contrôle perçu influence-t-il ses actes ? L'identification aux groupes sociaux déterminant le degré d'influence des normes ainsi que l'intention d'action en faveur de la mobilisation scolaire sont les concepts principaux de nos questionnements.

Enfin, le choix de la filière et du niveau, directement liés à notre métier actuel de professeurs d'économie-gestion pour des classes de STMG, a du sens pour nous. Cette étude permet de mieux connaitre notre public et représente une richesse dans la manière d'aborder notre métier. Appréhender les facteurs de mobilisation scolaire des élèves améliore notre compréhension des adolescents et nous fournit des clés afin d'adapter nos

enseignements. Cette étude portera donc uniquement sur des lycéens de STMG et leur mobilisation scolaire de l'année en cours ; soit 2020.

Annonce du plan

Ce mémoire structuré en plusieurs chapitres débute par la synthèse de l'état des savoirs scientifiques actuels. Notre problématique évoque plusieurs variables telles que les groupes sociaux, la mobilisation scolaire et les normes sociales. Nos hypothèses clôtureront ce chapitre.

Le deuxième et le troisième chapitre sont consacrés à notre étude de terrain. Dans le deuxième chapitre nous justifions nos choix méthodologiques concernant notre enquête ainsi que les modalités de création et de passation. Quant au troisième, nous proposons une analyse des résultats de notre enquête : d'abord une analyse descriptive puis une analyse répondant à nos hypothèses.

Enfin, notre conclusion permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et de débattre sur la portée de notre étude. Cette étude se heurte à différentes limites que nous exposerons à ce moment et nous discuterons de son apport aux professeurs, avec une question liée à nos pratiques professionnelles : comment va-t-elle modifier nos pratiques d'enseignantes ?

Chapitre 1 : Cadre théorique

1. État actuel des connaissances scientifiques

1.1 Qu'est-ce que la mobilisation ?

1.1.1 Concept de mobilisation

Selon Daniel Alexandre[3], mobiliser les élèves, compétence indispensable à l'exercice du métier d'enseignant, reste une difficulté qui se complexifie et étroitement liée aux évolutions technologiques (ex : les téléphones). Faut-il motiver ou mobiliser les élèves ? Ces deux termes sont-ils synonymes ?

La définition de la mobilisation tirée du Larousse illustre une situation conflictuelle éloignée du domaine scolaire et de l'acte d'apprendre, même si apprendre peut engendrer des conflits psychiques pour les individus, est trop générale. Elle mérite d'être complétée d'un point de vue psychologique.

Sous sa forme pronominale « se mobiliser », B. Charlot (1997)[4] définit la mobilisation comme « la mise en activité de quelqu'un ». Une situation dans laquelle l'individu concentre toute son énergie, toutes ses forces afin d'accomplir une tâche.

L'ensemble des définitions expose l'idée d'un passage à l'acte volontaire et d'une mise en mouvement. L'engagement dans l'activité n'est cependant possible, que si aucune barrière n'entrave le bon fonctionnement psychique de l'individu. Or la construction identitaire d'un adolescent relève d'une multitude de facteurs dont le contrôle.

Philippe Delamarre[5] met en lumière quatre piliers de la mobilisation scolaire. Le premier évoque le mobile conscient ou inconscient qui pousse l'individu à agir. Le deuxième pointe l'origine des ressources pour agir, elles peuvent être cognitives et/ou affectives. Le troisième est la mise en mouvement à la fois psychique et physique. Et le

---

[3] Les méthodes qui font réussir les élèves, Daniel Alexandre, édition ESF, 2015. *La mobilisation scolaire, p. 41 à p.43.*

[4] La mobilisation des élèves. Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre, Philippe Delamarre RS « enfance et psy » 2017/1 n°34, *p. 134 à p.143*.

[5] *Ibid.*

dernier pilier concerne la manifestation de l'engagement dans l'activité. La mobilisation doit donc se distinguer de la simple motivation.

1.1.2 Mobilisation et motivation : deux synonymes ?

Le concept de motivation pour Daniel Alexandre[6] appartient au domaine de la psychologie qui insiste sur l'engagement affectif. Fenouillet (2009) explique la motivation comme « une hypothétique force intra-individuelle, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ».

Julien Masson[7], lui, détermine la motivation comme interne ce qui explique des comportements et des actions différentes. Un exemple ; une punition résonnante sera bénéfique pour certains élèves et les motivera à changer de comportement, tandis que pour d'autre elle ne fera pas sens et n'entrainera aucun changement.

Finalement, la motivation se compose de quatre caractéristiques : la direction qui oriente l'individu, le déclenchement qui modifie le comportement, la persévérance qui influe sur la durée et l'intensité déterminée par la fréquence. Malgré le stéréotype définissant la motivation comme justification des résultats scolaires ; un élève motivé réussira et un échec scolaire s'expliquera par son manque de motivation. Thélot[8] (2004) souligne le lien entre motivation et réussite scolaire « élément moteur de la réussite scolaire ». Deux interprétations de la réussite et de l'échec sont toutefois distinguées par Amy et Piolat[9] : l'interprétation cognitive et l'interprétation motivationnelle. L'interprétation cognitive, selon Miller et Ross (1975) est le souhait de réussir, l'attente de la réussite des individus qui expliquent plus facilement leurs performances par des causes internes. Zuckerman (1979) défend l'idée que l'interprétation motivationnelle résulte des attributions (externes de l'échec) de l'individu qui augmente son estime de lui.

---

[6] Les méthodes qui font réussir les élèves, Daniel Alexandre, édition ESF, 2015. *La mobilisation scolaire, p. 41 à p.43.*

[7] Bienveillance et réussite scolaire, Julien Masson, édition Dunod 2018 La motivation … Qu'est-ce que c'est ? *p. 9 à p. 15.*

[8] *Ibid.*

[9] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les interprétations des explications de la réussite et de l'échec, p. 459 à 470.*

Enfin, selon Daniel Alexandre[10] il semblerait que la mobilisation scolaire inclut le concept de motivation et ajoute des connotations spatiales et temporelles c'est-à-dire une mise en mouvement. Dans le cadre de la motivation, l'acteur concerné est l'élève face à ses responsabilités, alors que la mobilisation scolaire intègre l'enseignant.

L'enseignant a comme défi de mobiliser les élèves ; son rôle est de trouver des situations d'apprentissage afin de les mettre en mouvement. Identifiez les critères qui permettent de caractériser la mobilisation des élèves apparaît comme essentiel.

1.1.3 Critères de mobilisation

D'abord, certains élèves qui semblent totalement désintéressés (attitude, comportement, participation…) peuvent développer des formes de mobilisation plus discrètes. Cifali [11] (1998) affirme que ces élèves font preuve « d'un immense travail d'intérieur » ; leur mobilisation sans être visible est pourtant bien présente. À l'inverse, d'autres élèves, en apparence mobilisés (participation active, …) font preuve d'une mobilisation relative ; ils recherchent bien souvent une certaine reconnaissance, en particulier celle des professeurs, en rentrant dans un processus d'imitation reflétant un simple désir de conformité. La participation seule ne peut donc pas être un critère de mobilisation, il faut analyser la métacognition de l'élève, c'est à dire quel sens il donne à sa participation et à son métier d'élève.

Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur[12], établissent d'un point de vue méthodologique deux types de caractéristiques de la mobilisation : les caractéristiques objectives et les caractéristiques subjectives. Les premières sont liées à la scolarité de l'élève : la concentration, la participation, la réalisation des devoirs, le redoublement et la moyenne générale des évaluations. Les deuxièmes appréhendées par Prêteur, Constans, Féchant (2004), soulignent le rapport au savoir de l'élève, porteur d'une histoire.

---

[10] Les méthodes qui font réussir les élèves, Daniel Alexandre, édition ESF, 2015. *La mobilisation scolaire, p. 41 à p.43.*

[11] La mobilisation des élèves. Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. Philippe Delamarre RS « enfance et psy » 2017/1 n°34, *p. 134 à 143.*

[12] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

Les auteurs font une approche par les critères de démobilisation que Guignard et Maurelet[13] (2000) définissent comme : « un diagnostic en amont autour d'un phénomène de refus, de résistance passive de la part des élèves, qui peut parfois être interprété comme un symptôme préliminaire au décrochage ». Ils identifient les caractéristiques des élèves démobilisés :

- Absentéisme : manifestation forte de la démobilisation. L'élève vient dans l'établissement en pointillé. Absent de l'établissement ou présent dans l'établissement mais les cours à la carte ;
- Le consumérisme : un refus d'apprendre assimilé au « supermarché de l'apprentissage », les élèves restent attentistes et passifs ;
- La démotivation : car l'élève est encore présent en classe
- Incivilité : certains élèves adoptent des comportements de perturbateurs ;

Une étude a été élaborée par Pierre Merle et Céline Piquée[14] sur l'influence des variables socio-scolaires en lien avec la mobilisation scolaire. Généralement, les études psychologiques utilisent une échelle particulière afin de mesurer la motivation des élèves. Cette échelle nommée EMMAS (Échelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires) englobe cinq dimensions : « l'anxiété des élèves par rapport aux tâches scolaires, l'attrait des études, l'utilité perçue, le sentiment de compétence et la volonté d'apprendre ». Ce travail étudie l'expérience qu'ont les élèves de l'école corrélée à d'autres variables qui influenceraient la mobilisation scolaire : valorisation de l'école, niveau scolaire, expérience de l'école et les caractéristiques et socio démographiques. Notre étude s'attachera aux facteurs sociocognitifs poussant à agir par rapport aux comportements ainsi qu'au facteur socio-scolaire par rapport aux normes des groupes sociaux.

La mobilisation est donc à analyser dans une dimension dynamique qui fait la passerelle entre le désir, le savoir et la volonté d'apprendre. C'est un investissement de long terme qu'il faut entretenir. Les dimensions affective et cognitive la rendent difficilement mesurable. Qu'est-ce qui influence les comportements de la mobilisation

[13] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

[14] La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? Pierre Merle et Céline Piquée, édition Armand Colin « Carrefour de l'éducation » 2006, *p.95 à 110.*

scolaire ? Le facteur des groupes sociaux et donc de la pression sociale doit d'abord passer par l'explication des normes sociales.

1.2 Qu'est-ce que les normes sociales ?

Amy et Piolat[15] définissent la norme comme la valorisation sociale des comportements et des réponses ; valorisation activée différemment selon la situation, les positions sociales des individus et le contexte. Les normes scientifiques se fondent sur la validité descriptive, explicative, prédictive et injonctive, elle-même valorisée par un critère de vérité. Les comportements sociaux découlent donc de l'acceptabilité sociale qui est utilisée. Un renforcement social positif ou négatif naît de la conformité ou non à la norme. Le comportement n'est cependant pas explicité et pas lié directement à des contraintes externes de l'individu. Les normes restent implicites et intériorisées.

1.2.1 Production des normes

L'approche de Fischer[16] met en lumière la production des normes sur la base de l'influence sociale en abordant l'univers des règles invisibles ou règles formelles exerçant une pression sur l'individu. Elle est définie comme « un type de pression cognitive et psychosociale se référant à des valeurs dominantes et des opinions partagées dans une société ; elle s'exprime sous forme de règles de conduite plus ou moins explicite en vue d'obtenir des comportements appropriés socialement ». La norme révèle les valeurs auxquelles les individus adhèrent et peut être spécifique à un groupe et non générale ; norme prescrivant des conduites à tenir en fonction de notre rôle et de notre position dans le groupe. Par conséquent, le non-respect des normes d'un groupe entraîne des sanctions formelles ou non, comportant ainsi un jugement de valeur. Le rôle d'une norme, implicite ou explicite, est donc de créer une uniformisation des comportements dans un groupe individu.

---

[15] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les interprétations des explications de la réussite et de l'échec, p. 459 à 470.*

[16] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69.*

L'expérience de Shérif[17] (1936) révèle qu'un individu seul crée son propre point de référence dans un écart de variation qu'il a préalablement établit. Dès lors que deux ou trois individus sont confrontés au même contexte, les points de repères convergent vers une moyenne des points de tous les individus : la moyenne commune devient la norme. Par la suite, un approfondissement de cette expérience montrera que cette moyenne se retrouve pour les groupes où la disparité des résultats est faible au départ. Dans les groupes ayant une forte dispersion des résultats, les individus ne prennent pas en compte l'ensemble des résultats et convergent vers les tendances les plus proches de leur propre résultat. Il semblerait toutefois que la convergence soit plus probante quand les sujets doivent fournir une réponse précise que lorsque celle-ci peut être approximative.

Enfin la norme répondrait à trois fonctions : la réduction de l'ambiguïté, l'évitement du conflit et un processus de négociation. La première fait référence à l'impossibilité d'apporter des réponses certaines, ce qui crée de l'insécurité. La norme remplace l'ambiguïté d'une réponse approximative par une réalité sociale non ambiguë. Pour la seconde, les normes personnelles empêcheraient la conclusion d'accords, créant des compétitions et par le fait de possibles conflits selon Moscovici (1972). Les normes de groupe représentent ce que les individus acceptent et intériorisent des estimations convergentes dans le but d'écarter le conflit. La normalisation comme troisième fonction, fait référence à un processus de négociation ; ce qui peut être accepté comme le dénominateur commun par l'ensemble des individus d'un groupe. Une fois accepté, les individus agissent-ils en fonction de la norme ?

1.2.2 Concepts de normes liés aux intentions

Amy et Piolat[18] insistent sur une différence entre les normes d'internalité (locus of control) et les normes d'attribution. L'internalité est une anticipation générale de la personne par rapport à ce qu'il lui arrive, elle porte sur des croyances (contrôle interne et externe des évènements) et peut représenter un trait de personnalité tandis que l'attribution est une explication causale d'une conduite ou d'un évènement ; il n'y a pas

[17] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69.*

[18] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les interprétations des explications de la réussite et de l'échec, p. 459 à 470.*

d'anticipation mais une explication après coup. L'internalité peut faire partie des explications (éléments intra-individuels).

Un lien existe donc entre l'intention et la norme d'internalité (contrôle) ; l'origine sociale normative et idéologique de nos explications quotidiennes. L'existence de plusieurs normes sociales activées selon le contexte amène le sujet à telle ou telle explication. Une différence doit cependant être notée entre « le locus of control » et l'attribution puis l'intention et la responsabilité. La première relate de l'internalité qui pousse à la conduite tandis que la seconde montre que les gens cherchent l'intention derrière les évènements ce qui les conduit à l'explication.

Hamilton (1980)[19], détermine les autres possibilités d'action offertes à l'acteur dans l'attribution de la responsabilité ; la norme de responsabilité. Fincham et Jaspars (1980) affirment « selon la position sociale et les normes qui y sont attachées, la responsabilité n'est pas la même ». La norme de responsabilité fait référence aux facteurs intentionnels (différents des facteurs internes : norme d'internalité). En science, il n'y a pas de différence entre la cause et l'effet, donc pas de cause initiale ; c'est une régression causale sans fin. Selon Fauconnet (1928) : « la recherche de la cause première personnelle s'enracine dans un besoin social ; besoin de trouver une responsabilité […] ». La recherche de la responsabilité cherche donc à expliquer tous les comportements déviants.

Cialdini[20] et ses collaborateurs ont élaboré en 1990, une théorie « des conduites normatives et du focus normatif ». Cette théorie connue sous le nom de la théorie de Cialdini a pour objectif de constater « l'influence d'autrui sur l'individu » ; pour y arriver il faut distinguer deux types de normes : descriptives et injonctives. Les normes descriptives peuvent être définies comme l'ensemble des normes adoptées par la majorité des individus dans une situation précise. Ces normes vont dicter le comportement des individus de façon consciente ou inconsciente. Finalement « l'activation d'une norme descriptive conduit à un comportement socialement acceptable ». Les normes injonctives contrairement aux normes descriptives sont davantage liées à la notion de moralité c'est-à-dire ce qui moralement est acceptable ; « elles permettent l'approbation ou la

[19] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les interprétations des explications de la réussite et de l'échec, p. 459 à 470.*

[20] Psychologie sociale, Fabien Girandola, Christophe Demarque, Grégory Lo Monaco, collection portail, édition Armand colin, 2019, *p. 105 à 121.*

désapprobation d'autrui ». Les normes injonctives correspondent donc à ce qu'« approuvent ou désapprouvent » les individus à un moment donné dans une société donnée. Les individus acceptent ces normes et s'y contraignent par crainte d'être exclus de la société. Les normes injonctives peuvent être accompagnées de sanction, généralement une sanction sociale en cas de transgression des normes. Selon Cialdini, les normes sociales influencent les comportements à condition qu'elles soient « focales », c'est-à-dire que les individus aient conscience de l'existence de celles-ci, ce qui les amènent à les prendre en compte dans leurs actions. Ces deux types de normes sont complémentaires, d'ailleurs il est conseillé d'associer la norme injonctive à la norme descriptive car la norme injonctive permet « la généralisation d'un comportement normatif ». Plusieurs types de normes sont liés avec l'intention mais quelles sont celles qui influencent la réussite scolaire ?

1.2.3 Normes influençant la réussite et l'échec scolaire

Les explications de la réussite et de l'échec peuvent être fournies par certaines normes selon Amy et Piolat[21]. La réussite devient une norme ; s'il n'y a pas d'intention de réussir, il n'y a ni de réussite, ni d'échec, uniquement des évènements favorables ou défavorables. La réussite et l'échec sont alors définis comme la rencontre d'une intention et d'un évènement positif ou négatif et peuvent donc s'expliquer par des facteurs internes et externes. Si tout le monde faisait des efforts pour réussir, il n'y aurait plus de responsabilité de l'échec. L'échec constituerait la non-conformité à la norme de réussite ; l'individu ne fournit pas d'efforts pour réussir, il n'a pas l'intention de réussir. Plusieurs normes de réussite peuvent être évoquées :

- la norme de complaisance s'attache à la réussite expliquée par des facteurs internes et l'échec par des facteurs externes. Elle s'appuie sur la valorisation de soi ;

- les normes de compétence laissent l'opportunité au sujet d'expliquer sa valeur par ses réussites, ses capacités et ses échecs et d'autres facteurs tel l'effort ou l'attribution. Proche de la norme de complaisance, elle met davantage l'accent sur les capacités ;

- les normes d'internalité et de responsabilité font parties des normes de réussites ; l'échec est attribué au manque d'effort. Weiner (1995) explique la norme d'effort en

[21] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les normes d'explications de la réussite ou de l'échec p. 471 à 478.*

mettant en avant l'éthique de travail existante dans notre société, valorisant et récompensant l'effort ;

- la norme de modestie est une stratégie de présentation de soi qui joue un rôle majeur dans les évaluations entre pairs (attributions). Les sujets pour se défendre vont à l'encontre du biais interne pour attribuer leurs réussites et internalisent l'échec ; c'est le contraire de la norme de complaisance.

La hiérarchie des normes est cependant incontournable dans les attributions de la réussite et de l'échec. En France, l'accent est porté sur les normes d'internalité et donc le rapport au contrôle.

L'approche par les normes donne des explications sur la réussite et l'échec ainsi que l'intention. Néanmoins les normes seules ne peuvent expliquer l'intention d'action et les comportements favorables à la réussite scolaire des élèves. La théorie du modèle de l'action raisonnée (Fishbein et Ajzen 1991)[22] exploite d'autres facteurs liés à l'action. Quels autres facteurs poussent les élèves à agir ?

1.3 Qu'est-ce que la méthode de l'action planifiée ?

1.3.1 Mobilisation et approche de l'action raisonnée

L'Approche de l'Action Raisonnée (AAR)[23] est souvent utilisée dans la prédiction des comportements en fonction des attitudes préexistantes et des intentions comportementales. Par exemple, face aux tâches scolaires, chaque élève adopte des comportements différents plus ou moins porteurs de réussite. Les comportements dépendent de plusieurs variables : la famille, les pairs, le rapport au savoir, le rapport à l'autorité etc… Selon Bucheton[24], l'école attend des élèves une certaine posture c'est-à-dire une « manière d'entrer et d'habiter la tâche à accomplir et de s'y engager ». En d'autres termes, un ensemble de gestes préconstruits que l'on peut reproduire dans diverses situations. Ce chercheur a identifié six postures :

- posture scolaire : désir de conformité aux exigences du maître ;

---

[22]Approche de l'action raisonnée/ ARR/1.2.1-1 extrait de Fishbein et Ajzen (2010), *p 72-76.*

[23]*Ibis.,* Annexe 1 Modèle de l'action raisonnée.

[24] Les méthodes qui font réussir les élèves, Daniel Alexandre, édition ESF, 2015. *Posture des élèves et sens des tâches p. 49 à 51.*

- posture première : l'élève se plonge dans l'activité, il est à la recherche d'action et de résultat ;
- posture réflexive ou seconde ; l'élève ne se contente pas d'exécuter les tâches, il réfléchit sur ce qu'il fait ;
- posture ludique, créative : l'élève ne pense qu'à se divertir, à s'échapper des normes imposées ;
- posture de refus : l'élève refuse de s'engager dans les activités ;
-posture dogmatique : l'élève est convaincu qu'il sait déjà donc il refuse les apprentissages.

Plusieurs facteurs psychologiques impactent le comportement et peuvent influencer la posture des élèves : individuels, sociaux, informationnels. L'éducation et l'appartenance aux groupes sont réunis dans les facteurs induisant les croyances normatives et les normes sociales perçues, directement liées aux intentions d'action et donc aux comportements. Le facteur individuel serait influencé par la sphère familiale ce qui détermine l'action ; elle peut être proscrite ou prescrite, par une récompense ou par une punition sociale implicite ou explicite. Cela montre l'influence directe de la norme injonctive qui peut être accompagnée de sanction si elle n'est pas respectée.

Enfin, il semble que les actions ne soient pas toujours sous contrôle volontaire et ne concordent pas systématiquement avec les intentions initiales ; ce sont les barrières. Il y a donc un écart entre actions et intentions. L'évolution du modèle de l'action raisonnée montre un lien entre le contrôle comportemental élevé et nos intentions d'action.

1.3.2 Évolution de l'approche de l'action raisonnée

Drozda-Senkowska, Dubois et Mollaret[25] soulignent la difficulté de rendre compte du lien entre les comportements des personnes et leurs attitudes à l'égard de ce comportement. Azjen et Fishbein (1977) proposent une solution partielle ; le modèle de l'action raisonnée.

Depuis 1930, les intentions peuvent prédire un comportement particulier. La prédiction du comportement de vote par Georges Gallup de la victoire de Roosevelt à

[25] Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 17à 177.*

l'élection présidentielle de 1936 reste l'exemple le plus utilisé à ce jour. Ce comportement serait révélateur d'intention de départ. Azjen (1988) décrit un niveau de correspondance entre l'attitude et l'acte lui-même, mesurée par quatre marqueurs ; l'action, la cible, la situation et le temps. Une prédiction du comportement lors d'un sondage est presque parfaite si les marqueurs sont spécifiques à niveau égal. Reprenons l'exemple du vote ; le sondage consiste à prédire ce comportement très spécifique à une attitude qui l'est tout autant : « le type de question d'un sondage est en effet : « pour quel candidat (cible) avez-vous l'intention de voter (action) lors du second tour de l'élection présidentielle (contexte) du 10 mai prochain (temps) ? ». Le modèle de l'action raisonnée (1977) place ces quatre marqueurs au cœur du modèle. Le comportement de vote démontre que pour prédire un comportement précis, l'attitude doit être mesurée au même degré et donc par rapport au comportement vis à vis de l'objet social et non par rapport à l'objet social en lui-même. Par exemple, mesurer l'attitude des individus par rapport au test de dépistage du cancer colorectal (objet social) est différent de l'attitude à l'égard du cancer colorectal lui-même. Il faut s'attacher au comportement spécifique à l'égard du cancer et non au cancer lui-même. Le manque de correspondance entre les marqueurs de l'attitude et ceux de l'acte expliquerait donc l'absence de lien entre l'attitude et le comportement.

Cependant, s'afférer à comparer des situations habituelles de la vie sociale avec l'étude du vote, serait absurde pour prédire des comportements. Les contextes sociaux guident l'individu dans ses comportements au-delà de ses attitudes. De plus, tout individu agit en tant que membre d'un groupe ou d'une institution. Ajzen et Fishbein[26] regroupent ses facteurs sous le nom de normes subjectives ; comportements ou préconisations de personnes telles que les proches, personnes exerçant une influence. De ce fait, les normes subjectives peuvent avoir plus d'impactent que l'attitude des individus dans des intentions comportementales précises. Fishbein (1970) donne l'exemple suivant ; une femme ayant un fort désir d'enfant (attitude par rapport à ce comportement) pourra voir son intention de réalisation de ce comportement freiné tant que le conjoint (norme subjective) ne voudra pas un enfant lui-même.

[26] Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 17à 177.*

Dans un second temps, le modèle de l'action raisonnée, décrit dans cet ouvrage [27], doit également permettre de comprendre la formation des attitudes et des normes. Les comportements d'une personne face à un objet social dépendent de la croyance et de la valeur. La première est une perception que la personne a des conséquences perçues de ses comportements envers cet objet. La seconde représente la valeur positive ou négative de ces conséquences.

Le cas d'Ajzen et Fishbein[28], une fois de plus cité, s'attache à mesurer l'attitude des individus à l'égard du vaccin de la grippe H1N1. Deux formulations aux personnes distingueront la croyance de la valeur ; demander dans quelle mesure elles pensent que le vaccin « permet de se protéger contre le virus (la croyance) », puis dans quelle mesure elles pensent que « cette protection est souhaitable pour eux (valeur) ». L'attitude sera alors plus favorable si les individus pensent que celui-ci a des conséquences positives probables mais aussi souhaitables ; une corrélation entre croyance et valeur est vérifiée.

Enfin la prédiction des comportements avec ce modèle supposerait que l'homme est un animal rationnel prenant des décisions en examinant soigneusement les implications de celles-ci. Mais les individus ne contrôlent pas leurs comportements. L'exemple des fumeurs est révélateur ; ils connaissent les conséquences négatives du comportement (attitude) et donne raison à leur entourage lorsque ceux-ci lui conseil d'arrêter (norme subjective) pourtant le comportement consistant à fumer s'avère incontrôlable. Si la personne a le sentiment de ne pas contrôler ses propres comportements, la prédiction est invalide. Le sentiment de contrôle doit donc être pris comme un troisième facteur afin de prédire le comportement. Une nouvelle version naît ; le modèle de l'action planifiée ; Ajzen (1991).

La théorie du modèle planifié qui identifie plusieurs facteurs pour prédire un comportement peut être complétée par la théorie de l'identification sociale[29]. L'identification des adolescents aux groupes sociaux complète la théorie de l'action

---

[27] Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 17à 177.*

[28] *Ibid.*

[29] Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33.*

raisonnée ; l'attachement aux groupes sociaux détermine le degré d'influence des normes dans le comportement.

1.4 Qu'est-ce qui l'identité sociale ?

Dans les années 70, Tajfel[30], psychologue spécialiste de la psychologie sociale définit la théorie de l'identité sociale comme « une approche de la psychologie sociale des relations intergroupes qui prend en compte les réalités sociales ainsi que leur réflexion dans le comportement social à travers la médiation de systèmes de croyances socialement partagées ». L'identité passe par l'attachement à un groupe.

1.4.1 Formation de l'identité sociale par le groupe

Tafjel (1981) définit l'identité sociale comme : « cette partie du concept de soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance ». De cette définition découle trois grands principes. D'abord, les individus cherchent constamment à atteindre ou maintenir une identité sociale positive. Ensuite, l'identité sociale positive est basée sur des comparaisons effectuées par les individus. Pour finir, si l'identité sociale n'est pas satisfaisante pour l'individu alors il a la possibilité de quitter le groupe actuel afin d'intégrer un autre groupe social. L'individu doit donc s'identifier à un groupe social, ce qu'on appelle le groupe social d'appartenance, à partir de ce moment il va pouvoir effectuer des comparaisons avec d'autres groupes. Turner et Tajfel (1986) définissent le groupe social de manière subjectiviste « individus qui se perçoivent comme membres de la même catégorie sociale, partagent quelque engagement émotionnel dans cette définition commune d'eux-mêmes et atteignent un certain degré de consensus à propos de l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci ».

La définition psychosociale du groupe nous est donnée par Fischer[31] comme « un ensemble social dans lequel les individus ont entre eux des relations réciproques ». Les groupes restreints (de huit à quinze personnes), s'étudient sur la base d'un certain nombre

---

[30] Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33.*

[31]Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Le Groupe social p. 218 à 225.*

de critères ; la poursuite d'un but commun, le sentiment d'interdépendance, l'existence de relations affectives etc. Il nous décrit même différents types de groupes s'exprimant de trois façons différentes ; les groupes primaires et secondaires, les groupes formels et informels et les groupes d'appartenance et de référence.

1.4.2 Types de groupes

Selon Cooley (1909)[32] , les groupes primaires représentent une unité sociale où des individus ont des relations directes, adhèrent aux valeurs proposées et expriment un fort sentiment de cohésion. La famille, les amis ou les voisins proches en sont des exemples. Les groupes secondaires fondés dans une organisation sociale sont des groupes structurés ou les relations dictées par des codes sont plus ou moins imposées.

Les groupes formels imposent une organisation définie par une structure hiérarchique avec des rôles prescrits. Les groupes informels eux naissent de manière imprévue ou les membres y sont attachés de leur plein gré. Il n'y a aucune forme d'imposition ; un groupe informel peut être crée au sein d'un groupe formel.

Les groupes d'appartenance et les groupes de référence. Cette distinction introduite par Hyman (1942)[33], montre que l'influence des groupes auxquels les individus appartiennent n'ont qu'une influence limitée sur leurs attitudes et leurs valeurs. Certains membres d'un groupe peuvent adopter les comportements, les valeurs d'autres groupes ; il s'agit des groupes de référence. Shérif (1953)[34] utilise cette notion pour définir le système de référence utilisé par un individu pour comparer sa position. Le groupe de référence rempli deux fonctions ; une fonction comparative et une fonction normative permettant d'évaluer son comportement par le repérage des normes existantes dans le groupe.

Une autre catégorisation des groupes peut également être soulevée ; les groupes conventionnels et les groupes réels. Les groupes réels font essentiellement référence aux groupes primaires tandis que les groupes conventionnels se caractérisent par des individus ayant des critères extérieurs en commun ; profession, niveau de vie etc…

---

[32] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69. Le Groupe social p. 218 à 225.*

[33] *Ibid.*

[34] *Ibid.*

Les travaux de Gustave-Nicolas Fischer[35] et de Licata [36] renseignent sur le rôle majeur de l'identification aux groupes sociaux et les possibles impacts des normes sur les comportements des individus. Il est évident que les différents groupes complètent le modèle de l'action raisonnée, néanmoins, il reste à comprendre : comment et pourquoi les élèves s'identifient à un groupe plutôt qu'à un autre ?

1.4.3 Catégorisation sociale et les comportements sociaux

L'analyse de Turner et Tajfel[37] repose sur la distinction de deux concepts : les comportements interindividuels et les comportements intergroupes. Les comportements intergroupes correspondent aux relations entre les individus, les relations sont liées aux appartenances groupales. La mobilité sociale doit être mise en corrélation avec le comportement des individus face aux groupes.

Tajfel (1972) définit la catégorisation sociale comme : « un système d'orientation qui crée et définit la place particulière d'un individu dans la société ». De ces travaux avec Wilkes est mis en évidence l'accentuation des différences entre les groupes et l'accentuation des ressemblances de certains éléments entre les membres d'un même groupe. Ils en ont conclu qu'une des finalités de la catégorisation sociale permet à un individu de se situer dans l'espace social. La réalité sociale est divisée en plusieurs catégories, un individu est capable de déterminer les différents groupes auxquels il appartient et au contraire ceux auxquels il n'appartient pas.

Tafjel va adapter la théorie de la comparaison sociale, initialement conçue pour analyser les relations interindividuelles à l'analyse des relations entre groupes. « C'est cette perspective comparative qui met la catégorisation sociale en rapport avec l'identité sociale ». Les individus acquièrent donc une estime de soi en se comparant à d'autres individus eux-mêmes membre d'autres catégories sociales.

L'identification des adolescents dépend donc de sa catégorisation et de l'appartenance à certains groupes qu'ils sont en mesure de déterminer. Mais l'affirmation

---

[35] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69. Le Groupe social p. 218 à 225.*

[36] Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33.*

[37] Fischer *op. cit. p.218 à 225.*

de certain dans le groupe peut avoir des conséquences sur le comportement associé à la mobilisation scolaire.

1.5 De l'affirmation de soi à la démobilisation scolaire

1.5.1 Mobilisation scolaire variable de l'affirmation de soi

Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Préteur[38] identifient le groupe de pair comme une référence sociale qui intervient durant la période de transition qu'est l'adolescence. Il contribue au développement de l'identité sociale par sa fonction d'identification, de projection ou de miroir : un « processus d'autonomie relationnelle » qui participe à la construction de soi. Cependant, si l'appartenance à un groupe répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux, elle génère des attentes et des engagements.

Ainsi, les orientations des adolescents dans l'appartenance aux groupes de pairs sont multiples et relèvent de buts distincts. Il y a d'abord, l'affirmation de soi dans le groupe de pair comme dimension l'identité. L'individu recherche l'indépendance totale : vis-à-vis de sa famille et vis-à-vis de ses pairs. Le recherche d'indépendance vis-à-vis du groupe « je me différencie donc je suis », impose une volonté de trouver sa place, de se détacher affectivement des autres ; « autonomie affective » par Noom et Lees (2001)[39]. Ensuite, l'influence du groupe de pairs et la recherche de conformité est une réaction défensive à la peur d'être rejeté. La reconnaissance des semblables pour sortir de la dépendance aux parents pousserai à se faire accepter.

Par conséquent, la mobilisation scolaire et la valeur accordée à l'école sont deux variables à prendre en considération dans les orientations. La première renvoie à la notion de démobilisation, symptôme du décrochage scolaire comprenant des caractéristiques subjectives : représentation de l'élève et de ses capacités. L'autre évoque la contradiction avec la socialisation verticale entre l'élève et ses parents.

1.5.2 Mobilisation scolaire : Indépendance ou conformisme ?

Deux contraintes naissent alors chez les adolescents appartenant à des groupes : l'indépendance ou le conformisme, le besoin de s'affirmer et de se démarquer ainsi que

[38] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

[39] *Ibid.*

le besoin de se conformer au groupe, d'adhérer aux valeurs même s'il y a un désaccord, afin d'éviter le rejet. La singularisation reflétant une différenciation, et le conformisme représentant l'identification, les notions de dominants-dominés apparaissent. Les individus issus de milieu favorisé (dominants) recherchent la différenciation et la singularité tandis que les milieux défavorisés (dominés) cherchent à compenser l'image dévalorisante en s'identifiant aux groupes afin de contrer les comparaisons intergroupes « être plus fort ». C'est ce qu'il se passe avec l'« effet établissement »[40].

Il ressort donc que l'affirmation de soi peut se manifester de deux façons. Soit une dépendance au groupe avec un individu qui se conforme au groupe en opposition à l'école et aux parents soit la recherche d'autonomie avec un individu qui assume son point de vue même s'il est différent des autres.

L'affirmation de soi augmente plus l'implication, la persévérance en classe diminue. Les chercheurs Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Préteur[41] affirment « enfants et adolescents engagés dans une recherche extrême d'indépendance sont démobilisés ». Il faut cependant faire la distinction entre les adolescents réellement indépendants et ceux qui sont en recherche d'indépendance. Une attitude ambivalente apparait chez les adolescents en faveur du développement de l'autonomie mais ils savent moins bien se l'approprier et cela n'a pas le même effet sur la mobilisation scolaire.

Pour finir, l'école est majoritairement considérée par les élèves pour ses valeurs sociales au détriment des valeurs scolaires. Cela signifie que l'intérêt de la sphère sociale et plus fort que l'intérêt de la sphère scolaire, notamment chez les garçons. L'identification ou la désidentification aux groupes de pairs s'effectue donc pour plusieurs raisons et l'adolescent choisit entre le conformisme ou l'indépendance par rapport au groupe avec des conséquences sur son investissement scolaire.

1.5.3 Effet établissement

L'effet du contexte scolaire qui s'attache aux mécanismes sociopsychologiques présents dans la relation élève-établissement doit être étudié. L'effet établissement définit

---

[40] Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale 2009/1 (Numéro 81) « Identification au lieu de pairs ; quels effets sur la réussite scolaire ? », Ghozla Fleury-Bahi, André N'Dobo, Emmanuèle Gar dair, Christine Jeoffrion et Aurore Marcouyeux. *p. 97 à 113.*

[41] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

par Fleury-Bahi, N'Dobo, Gar dair et al.[42] comme « une organisation qui possède un style particulier des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et de ressources qui lui sont propres » et de faire la distinction entre les contraintes extérieures et l'organisation interne « son climat ».

L'espace socio-scolaire et l'identité de lieu y sont décrits comme faisant partie de la sous-structure de l'identité de soi qui regroupe les cognitions concernant le monde physique dans lequel vivent les individus : « tout lieu de vie concourt à l'édification de l'identité individuelle et sociale par le biais de représentations qu'il véhicule et des interactions sociales qu'il favorise ». Plusieurs facteurs comme l'image du lieu, sa localisation géographique et sa renommée vont influencer le sentiment d'attachement au lieu.

L'école représente donc un endroit de socialisation et de structuration identitaire. Au sein de l'école, l'identification au groupe de pairs fait partie de cette structuration et a un rôle de « suppléant » quand la perception du prestige du groupe scolaire ne garantit pas une estime de soi positive. De plus, l'attachement et le sentiment d'appartenance à l'école, ainsi que le partage de valeurs associées au système scolaire contribuent à l'estime de soi, à la motivation et à la réussite scolaire.

Enfin le degré d'identification à l'établissement varie en fonction des caractéristiques de celui-ci. Si l'établissement est prestigieux l'identification à l'établissement est plus forte et l'attachement au groupe de pairs est différent.

Ces nombreuses lectures nous ont permis de déconstruire les notions principales de notre sujet, de mieux cerner notre objet social (la mobilisation scolaire) et de saisir les différentes variables associées au modèle de l'action raisonnée. Les lectures scientifiques ayant nourri notre réflexion, nous aboutissons naturellement à la question de recherche suivante : **dans quelle mesure les normes sociales des groupes sociaux des lycéens (STMG) influencent-elles leur mobilisation scolaire ?** Ce mémoire tentera donc de répondre à plusieurs hypothèses autour de cette question.

[42] Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale 2009/1 (Numéro 81) « Identification au lieu de pairs ; quels effets sur la réussite scolaire ? », Ghozla Fleury-Bahi, André N'Dobo, Emmanuèle Gar dair, Christine Jeoffrion et Aurore Marcouyeux. *p. 97 à 113.*

2. Hypothèses

Les objectifs de cette étude tentent d'analyser le degré d'identification aux groupes de référence des lycéens et d'établir un lien avec la mobilisation scolaire. Le but est de mettre en relation la pression sociale ressentie par les différents groupes des lycéens aux comportement associés.

▪ **Hypothèse 1** : Les normes des groupes entourant l'adolescent (pairs de l'établissement, famille, amis en dehors de l'établissement et adultes de l'établissement) influencent davantage le comportement en faveur de la mobilisation scolaire que le contrôle et l'attitude. En effet, il semblerait que l'identification aux groupes sociaux joue un rôle majeur dans l'intention d'action. De plus, beaucoup de normes s'apparentent à l'intention.

▪ **Hypothèse 2 :** Dans les normes, le groupe de pairs de l'établissement est celui qui influence le plus les élèves dans leurs comportements d'apprentissage. Il s'agira de voir si l'adolescent cherche à être conforme ou indépendant à ce groupe.

▪ **Hypothèse 3 :** Par les croyances et les valeurs, la sphère familiale influence l'attitude et les normes des élèves en faveur de la mobilisation scolaire. La sphère familiale influencerait de manière significative l'action.

Chapitre 2 Méthodologie

Notre protocole de recherche se base sur une collecte et une analyse de données. Cette partie s'applique à définir, expliquer et justifier notre choix enquête. Les hypothèses énoncées seront infirmées ou confirmées à partir d'une enquête quantitative.

1. Enquête quantitative

Selon Paugam[43], l'enquête quantitative apparaît comme un standard car elle permet l'exploitation de données chiffrées suivie d'analyses statistiques. La qualité et la pertinence de ce type d'enquête sont déterminées par la qualité de la construction et du recueil de données. Nous nous sommes centrées sur la méthodologie du questionnaire ; outil majoritairement utilisé dans les enquêtes quantitatives. L'intérêt du questionnaire est de « rassembler une grande quantité d'informations aussi bien factuelles que subjectives auprès d'un nombre important d'individus ». Son objectif est de mesurer la fréquence d'une variable (un évènement, un comportement etc.) dans une population donnée.

Toutefois en sciences sociales, l'enquête quantitative ne se limite pas à la mesure d'une fréquence, mais elle vise à mettre en corrélation plusieurs variables. Notre enquête issue du domaine de la psychologie sociale aura donc pour but de mettre en corrélation, par la théorie de l'action planifiée, l'attachement aux normes par les groupes des adolescents et leur degré d'impact sur la mobilisation scolaire.

Pour finir, trois conditions sont nécessaires à la réussite d'une enquête quantitative par questionnaire. La première concerne la taille de l'échantillon ; au deçà de 200 personnes et de 100 réponses de sujets, l'enquête n'est statistiquement pas significative. La deuxième concerne le respect du principe de standardisation ; l'homogénéisation du questionnaire sur les questions et sur sa diffusion est fondamentale pour assurer la comparabilité des réponses. La troisième, quant à elle, bannit la présence d'écueils dans la création des questions ; cela peut engendrer des réponses ne reflétant pas l'exactitude des pensées des individus.

---

[43] Méthode de développement d'échelle pour questionnaire d'enquête, Patrice Roussel, édition Boeck supérieur « méthodes et recherches », édition De Boeck Supérieur 2005. *Chapitre 9, p. 245 à 276.*

Nous avons donc veillé à valider ces trois conditions avant de confirmer notre volonté de mener une enquête quantitative. Notre échantillon de lycéens de STMG atteint 319 individus. Ensuite, nous avons accordé une attention particulière à l'homogénéisation du questionnaire et de sa diffusion entre tous les établissements. Enfin, la formulation des questions, avec l'aide de M. Lheureux, a été soignée pour qu'aucune influence biaise les réponses des lycéens.

2. Création du questionnaire

Avant de nous préoccuper du fond du questionnaire, nos premières questions se sont attachées aux éléments de l'identification générale tels que ; le sexe, le niveau de la classe, le choix de l'orientation, l'établissement. Ces variables nous permettrons de contextualiser notre analyse.

2.1 Méthode AAR : trame du questionnaire

La trame de ce questionnaire reprend les variables de la théorie de l'action planifiée : attitude, norme, contrôle et intention. Nous avons donc identifié au préalable les comportements (venir au lycée tous les jours, écouter attentivement l'enseignant…) influençant la mobilisation scolaire. Afin de déterminer les comportements les plus favorables à la mobilisation scolaire nous nous sommes inspirées des critères de mobilisation élaboré par Guignard et Maurelot[44]. Parmi les critères, nous en avons sélectionné deux l'absentéisme et les incivilités ; les autres critères sont issus de nos observations.

En reprenant le modèle de l'action raisonnée Azjen et Fishbein (1977)[45] nous avons souhaité mesurer l'attitude par rapport aux comportements envers l'objet de notre mémoire : la mobilisation scolaire. Les comportements de la mobilisation répondent à l'exigence d'avoir un comportement spécifique attaché à l'attitude pour prédire une action. De plus, nous avons été vigilantes quant au niveau de correspondance entre

[44] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

[45] Approche de l'action raisonnée/ ARR/1.2.1-1 extrait de Fishbein et Ajzen (2010), *p 72-76.*

attitude et acte en lui-même. Toutes les questions ont été faites de manière à respecter les quatre marqueurs indispensables pour mesurer l'attitude au même degré que le comportement précis soit : action, cible, situation/contexte, temps. Ces marqueurs correspondent à la méthodologie TACT (Target, Action, Context, Time) qui consiste à intégrer dans chaque question les éléments suivants : action, cible, contexte, temps. Pour mesurer efficacement les comportements, il faut être très précis dans la formulation de la question ; la méthodologie TACT nous a guidé dans la création des questions. En effet, pour chaque question, les quatre éléments sont présents : ce qui est fait (action), par qui (cible), dans quelle situation (contexte) et au cours de quelle période (temps). Par exemple, pour la question, « faire ces comportements tous les jours de lycée pendant le reste de l'année scolaire serait pour moi … » ; « faire » représente l'action, « ces comportements » sont la cible, « tous les jours de lycée » désigne la situation et le temps est symbolisé par « le reste de l'année scolaire ». Afin de mesurer l'attitude, en plus de ces marqueurs, nous avons analysé si l'attitude des élèves par rapport aux comportements de la mobilisation leurs procuraient un sentiment d'utilité (pragmatique) et/ou un sentiment de bien-être (hédonique). Par exemple, faire ces comportements tous les jours de lycée serait pour moi : « très désagréable - très agréable » (hédonique) ou « tout à fait inutile - tout à fait utile » (pragmatique).

Cependant, l'attitude ne peut être seule et unique variable pour mesurer l'intention d'action. Notre deuxième partie du questionnaire se focalise donc sur l'impact des normes subjectives ; autre variable du modèle de l'action raisonnée. Après avoir identifié les groupes sociaux, nos questions ont été posées de manière à constater celui auquel l'adolescent s'identifie le plus. Par l'identification aux groupes nous verrons si les normes ont plus d'impacts que la mobilisation scolaire. Par exemple, « À quel point penses-tu que ces différents groupes de personnes attendent de toi que tu adoptes ces comportements tous les jours pendant le reste de l'année scolaire ». Pour affiner l'analyse des normes, deux catégories de normes sont proposées dans les réponses : normes descriptives et normes injonctives.

Dans l'évolution du modèle, soit la théorie de l'action planifiée (Ajzen, 1991)[46] ; le contrôle apparaît comme un autre facteur pouvant influencer les comportements. Dans notre cas, les actions reliées à la mobilisation scolaire. Il constituera donc la troisième

[46] Approche de l'action raisonnée/ ARR/1.2.1-1 extrait de Fishbein et Ajzen (2010), *p 72-76.*

partie du questionnaire : « Je pense pouvoir accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année scolaire … ». Cette question démontre l'importance du contrôle perçu chez l'adolescent ; les sentiments de leur volonté et de perception de leur capacité par rapport aux comportements de la mobilisation scolaire.

Pour finir, dans la quatrième partie, nous suggérons des intentions d'actions telles que « Je suis prêt(e) à accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année » afin de voir son niveau d'influence sur la mobilisation scolaire.

La théorie de l'action planifiée ayant évolué et comprenant plusieurs facteurs, le niveau de correspondance avec les quatre marqueurs cités précédemment a été appliqué à la fois à l'attitude, à la norme, au contrôle et à l'intention. Ce questionnaire a été créé dans le but de voir quelle variable à le plus d'impact sur la mobilisation scolaire.

2.2 Construction des questions et des échelles.

Pour la forme des questions, en transposant avec l'ouvrage de Serge Paugam[47] nous avons privilégié la question fermée, qui consiste à choisir parmi plusieurs modalités de réponses données au sujet. La question ouverte est complexe à analyser et « l'effet enquêteur » peut apparaître ; l'analyse peut être biaisée par l'interprétation systématique et donc subjective des enquêteurs.

Puis, les questions doivent comprendre une seule idée afin de ne pas rendre difficilement interprétable les réponses des participants ; « est-ce qu'il fait beau et chaud ? », les réponses peuvent être multiples ; « il faut beau et chaud », « il fait beau et pas chaud », « il ne fait pas beau et pas chaud » ou « il fait chaud et pas beau ».

Nous avons également été vigilantes dans la formulation des questions afin de ne pas induire le biais de désirabilité ; volonté d'apparaître comme normal et donc de répondre en fonction de la norme identifiée.

Pour suivre avec la formulation des questions, la connaissance de la population étudiée est indispensable afin d'utiliser un vocabulaire adapté aux élèves. Par exemple, nous avions décidés de tutoyer les élèves afin de les impliquer davantage.

---

[47] Méthode de développement d'échelle pour questionnaire d'enquête, Patrice Roussel, édition Boeck supérieur « méthodes et recherches », édition De Boeck Supérieur 2005. *Chapitre 9, p. 245 à 276.*

Dans un second temps, l'élaboration de l'échelle soumise à l'ensemble de nos questions, s'inspire de l'article de Roussel[48]. Deux types de modalités de réponses sont étudiées ; le premier correspond à l'échelle de Likert, proposant généralement 5, 7 ou 9 modalités de réponse allant sur un continuum ; « tout à fait d'accord à tout à fait en désaccord », la deuxième est une échelle d'intervalle à support sémantique ou les modalités peuvent être très variées comme par exemple « tout à fait utile à tout à fait inutile » ou « très agréable à très désagréable ». Notre choix c'est donc porté sur 7 au niveau de l'échelle de Likert ; 5 réduit considérablement la précision des réponses des enquêtés tandis que 9 demande un effort cognitif et une concentration trop importante pour des élèves de lycées.

Enfin, Paugam[49] ajoute la nécessité d'équilibrer les modalités de réponse entre favorable et défavorable dans le but d'éviter le biais d'acquiescement ; tendance à répondre majoritairement par l'affirmation plutôt que la négation. Il est donc important de nuancer et d'équilibrer les modalités de réponse comme l'intensité « totalement d'accord, avis mitigé, totalement en désaccord », la fréquence « toujours, souvent, parfois, rarement, jamais ».

2.3 Version finale et covid-19

Après avoir testé le questionnaire[50] sur six élèves dont trois élèves de première et trois élèves de terminale, trois points du mémoire ont été modifiés. Le premier point concernait la forme ; des tableaux se trouvaient sur deux pages ce qui gênait les participants. Le deuxième reprenait une question dans la partie sur les normes trop compliquées pour les élèves ; ils ne comprenaient pas les termes « approuverait ou désapprouverait » associés à une négation. Cette question et son échelle ont donc été simplifiées. La dernière modification révisait les renseignements personnels et

[48] Méthode de développement d'échelle pour questionnaire d'enquête, Patrice Roussel, édition Boeck supérieur « méthodes et recherches », édition De Boeck Supérieur 2005. *Chapitre 9, p. 245 à 276.*

[49] L'enquête sociologique, Serge Paugam, collection quadrige, édition Presse universitaire de France, 2012. C*hapitre 5, p. 93 à 113.*

[50] Annexe 2 Questionnaire version 1.

notamment la question portant sur les regrets des élèves dans le choix de leur orientation ; les réponses étaient catégoriques, nous y avons ajouté une nuance par l'échelle[51].

Pour conclure, compte tenu de la situation sanitaire du covid-19 à partir de mars 2020, les modifications suivantes ont été faites pour la version finale[52] :
- suppression de la référence temporelle dans toutes les parties ;
- mise au présent des formulations ;
- questions d'intentions supprimées et remplacées par des mesures auto-rapportées des comportements effectués depuis le début de l'année scolaire ;
- modification de l'échelle passant de 7 à 6 dans la partie 4.

3. Diffusion du questionnaire

3.1 Théorie et méthode choisie

Paugam[53] définit deux grands types d'enquêtes ; les enquêtes administrées par un enquêteur et les enquêtes auto-administrées. Les enquêtes administrées par un enquêteur permettent d'améliorer le taux de participation. En effet, cela permet de diminuer le nombre de questionnaires partiellement réalisés à cause de freins liés à la compréhension des questions. Ce type de passation permet également l'observation des sujets durant la diffusion ainsi que l'harmonisation des conditions de réalisation (ex : environnement).

À contrario, dans le cas du questionnaire auto-administré, les individus réalisent le questionnaire depuis chez eux, ce qui peut les rendre à l'aise et confiants. De plus, la contrainte de temps est supprimée. Cette méthode soulève néanmoins les problèmes d'inégalités du taux d'équipement informatique chez les ménages. Mais le taux de pénétration d'internet dans la population atteint tout de même 98 %[54] chez les personnes ayant entre 12 et 17 ans. L'intégralité des « jeunes » déclarent être connectés à internet. D'autre part, ce type de passation entraîne généralement un taux de participation plus

[51] Annexe 3 Questionnaire version 2.

[52] Annexe 4 Questionnaire version 3.

[53] L'enquête sociologique, Serge Paugam, collection quadrige, édition Presse universitaire de France, 2012. *Chapitre 5, p. 93 à 113.*

[54] *Baromètre numérique 2019, économie. Gouv.fr*

faible et demande à l'enquêteur d'être vigilant sur deux points : le respect de la confidentialité des données et l'effet possible d'une sous-représentation d'une catégorie de personne (allophones, personnes en situation de handicap ; exemple les aveugles). Certains participants peuvent abandonner le questionnaire faute de compréhension des questions.

Initialement, nous devions réaliser une enquête auto-administrée mais une fois le questionnaire fini les inégalités liées à ce type de passation nous ont finalement décidé à changer d'avis. Peu de temps avant la crise sanitaire, nous avions décidé de diffuser ce questionnaire par enquête administrée par l'enquêteur, version papier, dans nos classes respectives. La diffusion auto-administrée nous rendait inquiètes quant au taux de participation des élèves et nous souhaitions être présentes pour les guider si des incompréhensions persistaient malgré la phase de test. La fracture numérique a confirmé notre choix de diffusion. Notre démarche donc s'est vue révisée par la situation inédite et particulière du confinement de mars 2020. Nous sommes passées de la version administrée par l'enquêteur à la version auto-administrée en utilisant l'outil « limesurvey[55] ». Malgré le changement de méthode, nous avons tenu à conserver le caractère anonyme et le principe de confidentialité des données. L'outils « limesurvey », conseillé par M. Lheureux, a donc été privilégié à GoogleForm.

3.2 Passation du questionnaire

Avant la diffusion officielle, un accord des différents chefs d'établissements fût indispensable. Notre première démarche a donc été d'échanger des mails et de nous entretenir avec la hiérarchie de tous les établissements concernés par ce projet.
La diffusion d'une note d'information[56] destinée aux professeurs principaux s'est effectuée fin janvier 2020.

La complexité de la création du questionnaire a modifié la date de diffusion prévue initialement avant les vacances scolaires de février 2020. Ayant fait les dernières modifications pendant les vacances de février, la phase de test n'a été réalisée qu'à partir

[55] Logiciel d'enquête statistique, de sondage et de création de formulaires en ligne.

[56] Annexe 5 Note d'information.

de début mars 2020. Le but du test était de tirer des observations sur les incompréhensions des élèves.

Une fois le questionnaire validé, un message[57] incluant le lien du questionnaire a été envoyé à l'ensemble de notre échantillon dans tous les établissements concernés. Le choix de l'outil Pronote[58] nous a paru être à la fois le plus pertinent dans le respect des données personnelles et facile d'accès et d'utilisation pour tous les élèves de l'académie de Besançon. Le même message a été communiqué sous forme de rappel à l'ensemble de l'échantillon via Pronote à la fois au lycée de Montbéliard et au lycée de Lons-le-saunier.

Pour conclure, sur la demande des chefs d'établissements et par respect pour la l'investissement de tous dans cette étude, nous avons accepté de diffuser les résultats de cette enquête aux personnes intéressées.

[57] Annexe 6 Message commun Pronote

[58] Progiciel de gestion réservé à l'éducation nationale

Chapitre 3 Analyse des résultats

Le questionnaire a été diffusé à l'ensemble des sujets à partir du 10 avril 2020 et a été clôturé le lundi 27 avril 2020. Les participants des trois établissements se répartissent de la manière suivante : 159 participants pour le lycée de Lons-le saunier, 132 participants pour le lycée de Montbéliard et 28 participants pour le lycée Belfort. Au total, 5 classes de première et 5 classes de terminale. L'analyse porte uniquement sur les 128 questionnaires réalisés entièrement.

1. Analyse descriptive

1.1 Éléments d'identification générale de l'échantillon[59]

Le nombre total de participation s'élève à 232 : 104 réponses partielles soit 44.8 %, 128 réponses complètes soit 55.2 %. Par conséquent, nous avons calculé le taux de non-participation ; 27.27 % des élèves n'ont pas cliqué sur le lien. Sur les 128 participants ; 87 proviennent du lycée de Lons-le-Saunier, 26 lycéens de Montbéliard et 15 du lycée de Belfort. Nous déplorons un pourcentage important de réponses partielles et nous nous interrogeons : le questionnaire était-il trop long ? Les questions étaient-elles trop complexes ? Les élèves se sont-ils sentis jugés ?

Sur la répartition du genre, 63.28 % des sujets sont des filles contre 36.72 % de garçons. Une nette différence s'observe également dans la répartition par établissements ; 67.97 % des lycéens sont issus du lycée de Lons-le-Saunier, et seulement 20.31 % du lycée de Montbéliard. Les 11.72 % du lycée de Belfort s'explique par la diffusion à une seule classe de première et ne sont donc pas significatifs.

Sur les 128 réponses complètes 81 % ont choisi leur orientation tandis que 19 % l'ont subi. De plus, 60.15 % ne regrettent pas du tout leur orientation et 5.5 % des sujets regrettent totalement leur orientation. Globalement, les élèves de STMG ne semblent pas subir leur orientation. Toutefois, une distinction entre les premières et les terminales pourrait être faite.

[59] Annexe 7 Résultats d'identification générale de l'échantillon.

Enfin, La durée moyenne de réalisation du questionnaire est de 8 minutes 25 avec une médiane de 7.39 ; 50 % de l'échantillon a passé moins de 7.39 minutes à répondre au questionnaire et 50 % ont au-dessus de 7.39 minutes. La durée moyenne est bien inférieure à notre estimation initiale de 15 minutes.

1.2 Analyse des scores moyens

L'enquête quantitative en psychologie se base le plus souvent sur des nuances et non sur des phénomènes tranchés. En effet, ce travail portera uniquement sur les scores moyens des échelles[60], c'est-à-dire pour chaque variable, la moyenne des réponses de chaque enquêté.

1.2.1 Attitude

Les enquêtés ont globalement une perception favorable des comportements liés à la mobilisation scolaire avec une moyenne des échelles de 5.5. Très peu de réponses se trouvent finalement autour de la moyenne avec un écart-type de 1.19 ; les réponses sont très hétérogènes. Dans les moins favorables, la majorité est neutre (4.34) alors que les plus favorables à la majorité se situent très positivement (6.73) par rapport aux comportements. L'attitude joue un rôle majeur et positif dans la mobilisation scolaire des élèves de STMG. Reste à savoir si l'impact sera aussi significatif sur les comportements.

1.2.2 Normes

D'abord, les élèves paraissent sensibles à la pression exercée par la famille avec une moyenne de 5.54. Une fois de plus les réponses des enquêtés sont très hétérogènes autour de la moyenne (écart-type élevé de 1.19). Parmi ceux qui s'identifient le moins à la famille, il semblerait que l'influence sur les comportements soit neutre : 4.35. Pour ceux qui s'identifient le plus à la famille, cette dernière aurait une influence sur les comportements de la mobilisation scolaire : 6.74. La famille serait le groupe qui influence le plus la mobilisation scolaire.

Puis, la pression exercée par les camarades du lycée et les copains hors du lycée est similaire. La pression des camarades au sein de l'établissement et ceux externes à

[60] Annexe 8 Analyses statistiques descriptives de chaque variable.

l'établissement est neutre compte tenu des moyennes suivantes : 4.12 et 4.26. Pour les deux groupes de pairs, les réponses sont plutôt homogènes par rapport à la moyenne ; les écarts-types sont 0.55 et 0.68. L'influence par rapport à la mobilisation est neutre (3.57 et 3.58) pour ceux qui s'identifient le moins aux groupes de pairs. Parmi ceux qui s'identifient le plus aux groupes de pairs, il y a une faible influence : 4.68 et 4.95. L'influence des camarades sur les comportements paraît quasiment nulle.

Enfin, les adultes exercent une pression plus importante que les groupes de pairs mais moins importante que celle des familles avec une moyenne de 5.20. Cependant, les réponses sont plutôt dispersées ; 1.14. Certains élèves perçoivent une forte pression des adultes en faveur de la mobilisation scolaire (6.34) alors que d'autres ne perçoivent pas de pression (4.06).

Globalement, les normes perçues sont en moyenne modérément en faveur de la mobilisation scolaire et la plupart des répondants se situent autour de celle-ci, l'écart-type est de 0.70. Majoritairement, ils ressentent peu de pression sociale. S'il y en a une elle est plutôt en faveur de la mobilisation scolaire 5.48 (écart positif à la moyenne).

1.2.3 Contrôle

La moyenne des échelles du contrôle perçu est de 4.83 avec un écart type de 0.77. Le contrôle est donc perçu en moyenne comme modérément élevé et de façon relativement homogène. La majorité des réponses des élèves les moins favorables à la mobilisation scolaire reste neutre (4.06) tandis que la majorité des réponses les plus favorable à la mobilisation sont positives de 5.60. Cette variable montre toutefois qu'aucun élève ne se perçoit strictement négativement (2.33) par rapport aux comportements à adopter pour la mobilisation scolaire. À l'inverse aucun n'est extrêmement persuadé d'avoir tout le contrôle sur ses comportements en faveur de la mobilisation (6.5). Contrairement à d'autres variable où l'amplitude est maximale (de 1à 7).

1.2.4 Comportements

En moyenne avec un score de 4.32, les comportements des élèves ne sont ni favorables ni défavorables à la mobilisation scolaire. L'écart-type étant de 0.84 concentre de manière relative les réponses autour de la moyenne. Parmi les réponses les moins favorables, les élèves se situent négativement par rapport à la mobilisation scolaire. Pour les réponses

les plus favorables, le score de 5.17 est positif, ce qui signifie que les lycéens adoptent ces comportements mais pas d'une manière systématique.

Globalement les élèves n'adoptent pas des comportements qui se démarquent très positivement ou très négativement en faveur de la mobilisation. Leurs actions restent neutres avec quelques nuances dans les écarts-types à la moyenne. Il semble que les normes prises dans l'ensemble n'impactent pas de manière signification l'action menant à la mobilisation scolaire. Néanmoins, le groupe famille est clairement identifié comme celui ayant le plus d'influence sur les élèves et agissant positivement sur le score des normes. L'attitude est la variable la plus révélatrice pouvant impacter favorablement les comportements de la mobilisation scolaire.

2. Vérification de nos hypothèses

La vérification des hypothèses a été faite statistiquement par le calcul du coefficient de corrélation[61]. Celui-ci permet de connaître le signe et l'intensité de corrélation entre deux variables. L'échelle de corrélation considère qu'entre 0 et 0.196 il n'y a aucune influence, entre 0.196 et 0.5 il y a une influence positive très faible à faible, entre 0.5 et 0.75 l'influence est positive faible à moyenne et de 0.75 et 0.87 l'influence est positive moyenne à forte. Enfin de 0.87 et 1, l'influence est fortement positive à parfaite. Les échelles vont de -1 à +1, +1 signifiant le degré de corrélation maximale ; l'influence d'une variable est maximale sur une autre variable.

2.1 Hypothèse 1 : les normes influencent davantage les comportements en faveur de la mobilisation

Notre première hypothèse consiste à mettre en évidence l'influence des normes sur les comportements associés à la mobilisation scolaire.

Les normes influencent de manière positive les comportements en faveur de la mobilisation scolaire mais très faiblement ; effectivement la corrélation entre les deux variables est seulement de 0.27. Quelle variable influence le plus le comportement des élèves ? L'attitude est la variable qui influence majoritairement les comportements des élèves en faveur de la mobilisation scolaire. La relation est positive avec une corrélation

[61] Annexe 9 Analyses des corrélations entre les variables.

de 0,45. Traditionnellement, l'interprétation du score 0.45 représente une faible intensité, cependant elle reste la variable la plus significative.

Nous constatons néanmoins que la corrélation entre les normes et l'attitude est de 0.57. La pression sociale influencerait faiblement à moyennement l'attitude face aux comportements scolaires. Les résultats de l'étude infirment notre première hypothèse.

2.2 Hypothèse 2 : parmi les normes, le groupe de pairs de l'établissement influence le plus les comportements

Cette deuxième hypothèse précise la première : parmi les normes nous cherchons à identifier le groupe qui a le plus d'influence sur les élèves. Les camarades du lycée représenteraient le groupe qui a le plus d'influence sur les élèves.

Aucun lien n'est observé dans les résultats entre la pression des pairs de l'établissement et les comportements de la mobilisation scolaire. L'absence de corrélation par le résultat de 0.13 prouve qu'il n'y a aucune influence positive ou négative entre le groupe de pairs du lycée et les comportements associés à la mobilisation scolaire.

Néanmoins, une corrélation faible mais bien présente existe entre la pression sociale moyenne et les comportements des élèves (0.27). Cette deuxième hypothèse est également infirmée. Mais une question peut être soulevée : Quelle groupe amène à une corrélation entre la pression sociale et les comportements en faveur de la mobilisation scolaire ?

2.3 Hypothèse 3 : parmi les groupes, le groupe famille est le groupe qui a le plus d'impact sur la mobilisation scolaire

Cette troisième hypothèse suggère que le groupe famille impacte le plus les comportements des élèves.

La corrélation entre la pression sociale moyenne et les comportements en faveur de la mobilisation est induite par le groupe famille avec un résultat de 0.29. Il semble en effet que la pression sociale provienne majoritairement du groupe famille (0.85). Toutefois, la pression des adultes du lycée est presque aussi importante (0.84).

Nos résultats très dispersés révèlent une faible pression familiale dans les comportements mais elle existe. Elle semble davantage liée à l'attitude des lycéens par rapport aux comportements de la mobilisation scolaire (0.44).

Cette dernière hypothèse est confirmée.

3. Discussion

3.1 Place des normes dans la mobilisation scolaire

La pression sociale globale semble moins influente que l'attitude décrite par la méthode AAR[62] ; la perception qu'ont les élèves des comportements liés à la démobilisation est la variable qui influence le plus leur mobilisation. La prédiction du comportement en faveur de la mobilisation se fait principalement par l'attitude.

La méthode de corrélation ne permet pas de distinguer les normes descriptives des normes injonctives (Cialdini).[63] Cependant, dans les résultats statistiques, on s'aperçoit d'une nette différence particulièrement dans le groupe adulte du lycée et le groupe famille. Ils identifient principalement les normes dans leur groupe famille et le groupe des adultes du lycée. Il est probable que les élèves craignants des sanctions synonyme d'un jugement de valeur de leur famille (Fisher)[64] soient alors motivés à se conformer via l'adoption des comportements attendus.

L'attitude étant la variable la plus probante, l'affirmation d'Amy et Piolat[65], relative aux explications de la réussite et de l'échec scolaire, conclut sur l'importance donnée en France des normes d'internalité (contrôle interne, externe des événements). Cela infirme donc les explications de la réussite et de l'échec par la norme. La norme reste en retrait mais il semblerait qu'il y'est une intention de réussir ; la corrélation de l'attitude face aux comportements est de 0.45. C'est la relation la plus évidente avec la

---

[62] Approche de l'action raisonnée/ ARR/1.2.1-1 extrait de Fishbein et Ajzen (2010), *p 72-76.*

[63] Psychologie sociale, Fabien Girandola, Christophe Demarque, Grégory Lo Monaco, collection portail, édition Armand colin, 2019, *p 13 à 20 et p. 105 à 121.*

[64] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69*

[65] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les normes d'explications de la réussite ou de l'échec p. 471 à 478.*

mobilisation scolaire. Ces résultats confirment le lien établit entre attitude et acte dans la première théorie de l'action raisonné par Azjen et Fishbein[66]

La perception des élèves sur leurs capacités et sur leur volonté d'agir en faveur de la mobilisation est la variable qui ressort le plus dans les moyennes des scores des échelles. Néanmoins il n'y a aucune corrélation entre les comportements associés à la mobilisation scolaire des élèves et leur contrôle perçu. Cela signifierait donc que les élèves ayant répondu positivement au contrôle n'agissent pas en faveur de la mobilisation ; ils ne se mobilisent pas par rapport à leurs capacités et leur volonté d'agir. Charlot[67] définit « se mobiliser » comme la mise en activité des élèves ce qui signifie un passage à l'acte de manière volontaire et une mise en mouvement. Or, la volonté n'agirait pas sur les comportements. Finalement, l'attitude et le contrôle bien présents dans les scores de moyennes des échelles montrent que les élèves semblent motivés et conscients des comportements à adopter pour leur réussite scolaire, même s'ils ne passent pas vraiment à l'action. Parmi les quatre piliers de mobilisation déterminés par Delamarre[68], la mise en mouvement des élèves ainsi que leurs engagement n'est pas observés.

Les études de Cifali[69], poussent à la vigilance car il existe plusieurs formes de mobilisation : certains élèves ont une mobilisation relative c'est-à-dire qu'ils sont en apparence mobilisés alors qu'ils recherchent une certaine reconnaissance surtout celle des professeurs. D'autres élèves en apparence non mobilisés font preuve d'une grande mobilisation intérieure ce qui expliquerait pourquoi on ne distingue pas les comportement objectifs (comportements associés) de la mobilisation. Sont-ils réellement mobilisés ?

Les élèves s'identifient à différents groupes et chaque groupe a ses propres normes en lien avec la mobilisation scolaire. Selon Cialdini[70], les normes doivent être focales, les individus doivent donc avoir connaissances des normes pour pouvoir les suivre. Dès lors, ils y sont plus ou moins sensibles et donc se conforment plus ou moins

---

[66] Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 17à 177.*

[67] La mobilisation des élèves. Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. Philippe Delamarre RS « enfance et psy » 2017/1 n°34, *p. 134 à 143*

[68] *Ibid.*

[69] *Ibid.*

[70] Psychologie sociale, Fabien Girandola, Christophe Demarque, Grégory Lo Monaco, collection portail, édition Armand colin, 2019, *p. 105 à 121.*

aux normes de leurs groupes. Les élèves ont-ils consciences des normes responsabilité (Hamilton,1980)[71] qu'ils ont identifiées dans leurs groupes sur leurs comportements ? Est-ce qu'ils attribuent les comportements favorables à la mobilisation scolaire comme une résultante des normes identifiées dans leur groupe ? Font-ils le lien avec le fait qu'ils agissent en conformité ou non à des groupes où ils ont identifié les normes de responsabilité de la mobilisation scolaire ? Est-ce qu'ils agissent dans le sens de la pression sociale ? Certes, la pression sociale de la famille est en lien positivement avec les comportements mais les élèves ne la subissent pas autant.

Un lien peut être établit entre position sociale et réussite et échec scolaire. Fincham et Jaspars[72] affirme une relation entre la position sociale et la norme sociale ; en effet, la responsabilité n'est pas la même. La catégorie sociale professionnelle du groupe famille aurait-elle un impact sur la production des normes en faveur de la réussite scolaire. Dans la pression sociale, nous pouvons nous interroger sur le profil des élèves qui ont répondu favorablement à la pression sociale du groupe famille. De quelle catégorie sociale font-ils partis ?

Enfin, selon Fisher[73], la pression cognitive et psychosociale des groupes de pairs donc des règles invisibles ou formelles n'a pas d'influence sur la mobilisation des élèves. Malgré une pression sociale de la famille, ce n'est pas un degré d'influence très fort.

3.2 Influence des groupes sociaux sur la réussite scolaire

La pression sociale est manifeste et reflète le plus l'influence sur la mobilisation. Cela ne reste toutefois pas révélateur d'une forte mobilisation. La pression familiale est le groupe qui influence le plus la mobilisation scolaire. L'attachement des élèves à leur famille est beaucoup plus fort que l'attachement des élèves à leurs groupes de pairs. Le groupe famille correspond à un groupe primaire, formel avec des rôles bien définis selon

---

[71] Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les normes d'explications de la réussite ou de l'échec p. 471 à 478.*

[72] *Ibid.*

[73] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69.*

Cooley (1909)[74] alors que le groupe de pair est un groupe primaire, informel où les membres sont attachés de leurs plein gré. La distinction entre les groupes d'appartenance et les groupes de référence faite par Hyman (1942)[75] montre que l'influence des groupes auxquels les individus appartiennent (les groupes d'appartenance) n'ont qu'une influence limitée sur leurs attitudes et leurs valeurs. Or le groupe famille est un groupe d'appartenance qui influencerait l'attitude des élèves (corrélation attitude et pression familiale : 0.44).

Le groupe de pair en tant que référence pour les adolescents d'après Hernandez, Oubrayie-Roussel et Préteur[76] ne semble pas être identifié dans notre enquête. De même en ce qui concerne la recherche d'indépendance des adolescents aux groupes familles et amis. L'affirmation des élèves serait plus forte dans leurs groupes de pairs que dans leurs groupe famille ce qui les pousseraient à se désinvestir. Les élèves recherchent une certaine indépendance par rapport à leurs groupes de pairs, d'où l'absence de relations entre les groupes de pairs et la mobilisation scolaire. Leur identité sociale[77] est principalement liée à leur groupe famille. En effet, la pression sociale moyenne est en forte relation avec la pression sociale des adultes associés à la pression du groupe famille.

La catégorisation sociale des élèves (Tajfel)[78] s'oriente donc vers deux groupes : famille et adultes du lycée. Il se trouve que ces deux groupes sont les plus favorables à la mobilisation scolaire. Un élève est capable de déterminer les différents groupes auxquels il appartient. En revanche, en ce qui concerne les groupes de pairs, les élèves font-ils réellement la distinction entre groupes d'appartenance et groupes de référence ? Les élèves se sont sûrement centrés sur les groupes les plus formels et les plus attentifs à leur mobilisation scolaire et qui attendent d'eux une réussite scolaire : la famille et les adultes du lycée. Par rapport à l'identification des normes injonctives ainsi que la

---

[74] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Le Groupe social p. 218 à 225.*

[75] *Ibid.*

[76] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

[77] Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33*.

[78] Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33.*

corrélation entre le groupe famille et les comportements, par crainte de la sanction, il semblerait que les personnes identifiées par les élèves dans le groupe famille soient principalement les parents. Pour les adultes du lycée, la distinction est plus difficile car tous les membres de ce groupe incarnent la mobilisation et l'autorité.

La majorité des répondants sont des filles, peut-on en conclure les filles sont davantage attachées aux groupes famille et adultes du lycée ? Les filles auraient une autonomie affective (Noom et Lees, 2001)[79] supérieure aux garçons ce qui les rendraient plus indépendantes aux groupes de pairs. Les filles ont identifié les normes de réussite dans le groupe famille et visiblement les normes rattachées aux groupes de pairs des filles ne sont pas basées sur la mobilisation scolaire. Les garçons s'identifieraient peut-être pus à leur groupe de pairs que les filles ? En sachant que la sphère sociale donc possiblement les groupes de pairs est plus forte que la sphère scolaire chez les garçons. Pour vérifier cette hypothèse il aurait fallu distinguer nos résultats entre filles et garçons.

La mobilisation scolaire par le groupe adulte supposé au sein de l'établissement intègre bien la responsabilité de l'enseignant dans la mobilisation scolaire. Le comportement qui mobilise le plus les élèves concerne les devoirs avec une corrélation de 0.80 avec les comportements moyens et de 0.76 pour l'attention. Cela témoigne de la caractéristique objective de la mobilisation (Préteur et al.)[80].

Il semblerait que les groupes ne sont pas assez précis, peut-être y a-t-il trop d'individus dans les groupes dans lesquels les élèves s'identifient. Par conséquent la convergence vers la moyenne, la norme selon Shérif [81] est difficile à mettre en lumière. Dans les groupes sociaux et notamment les groupes de pairs peut-être y a-t-il une disparité entre les références (normes) de chaque individu ce qui rendrait complexe la détermination de la tendance, autrement dit la norme.

---

[79] *Ibid.*

[80] Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

[81] Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69.*

3.3 Méthodologie

Notre échantillon provient d'une population que l'on connait, les lycéens de la filière STMG. Il aurait été intéressant de mener cette même enquête auprès d'autres filières afin de comparer les résultats et d'observer si elles ont un impact sur la mobilisation scolaire. Peut-être que les conclusions auraient été plus significatives en fonction des filières. Cette variable supplémentaire aurait pu rendre plus hétérogènes les résultats entre les filières.

La construction du questionnaire s'est appuyée sur nos lectures, cependant, il aurait été intéressant d'effectuer une recherche qualitative au préalable afin de mieux comprendre les groupes des élèves. Font-ils la distinction entre les groupes d'appartenance et les groupes de référence ? Les élèves s'identifient-ils davantage aux groupes d'appartenance ou aux groupes de référence ? L'absence de pré-enquête s'est traduite par des groupes trop généraux dans nos questions. Des entretiens semi-directifs auraient permis de préciser les différents groupes grâce à une discussion orientée. Par exemple, que représente le groupe famille pour les élèves ? Un groupe restreint avec uniquement les parents et les frères et sœurs ou la famille au sens large incluant troisième, quatrième voir cinquième degré ?

D'autre part, nous pensons que le choix de nos échelles a fortement guidé nos élèves donc le résultat de notre enquête. Nous nous sommes rendues compte que pour certaines questions plus complexes, qui demandaient un effort cognitif, la majorité des élèves ont minimisé cet effort et ont coché la case neutre « avis mitigé ». Effectivement, 44% de tous les participants n'ont pas réalisé ou terminé le questionnaire. Par conséquent, une échelle impaire laisse la possibilité aux répondants de se positionner comme neutre. Néanmoins lorsque l'échantillon est faible, l'interprétation des réponses neutres n'est pas révélatrice.

La crise sanitaire actuelle a bouleversé notre enquête à deux niveaux : la construction et la passation. En ce qui concerne la construction, nous avions modifié l'avant dernière partie du questionnaire ; celle qui était initialement consacrée aux intentions d'actions. Cette partie avait pour but de comparer les variables avec leurs intentions d'actions futurs ; les comportements associés à la mobilisation scolaire. Or, nous avions remplacé cette partie par des comportements auto-rapportés c'est-à-dire ce qu'ont fait les élèves depuis le début de l'année. Nous n'avons pas recueilli leurs

intentions mais des comportements ayant déjà été effectués. Les corrélations entre les variables et les comportements associés auraient certainement été différentes.

Du point de vue de la passation, la réalisation du questionnaire hors contexte scolaire a pu effrayer les élèves quant à la longueur et la complexité de ce dernier. Auraient-ils fourni un effort plus conséquent s'ils l'avaient réalisé dans le contexte scolaire comme initialement prévu (administré par l'enquêteur) ? Cela fait directement un lien avec la corrélation de la pression sociale moyenne directement attachée à la pression des adultes de l'établissement. Enfin, nous ne pouvons pas nier l'existence d'une fracture numérique ; une partie de l'échantillon est peut-être sous-représentée par le manque de possibilité d'accéder à ce questionnaire.

Finalement, lorsque l'on observe les caractéristiques liées à l'identification de notre échantillon, nous regrettons un manque d'hétérogénéité. Le genre féminin est majoritaire ce qui peut expliquer une certaine homogénéité des réponses : l'identité sociale est-elle influencée par le genre ?

De même pour l'effet établissement, il n'est malheureusement pas possible au vu de nos résultats de mesurer et d'analyser l'effet établissement. Les proportions de réponses des différents établissements sont très variables. En effet, les élèves qui ont répondu entièrement au questionnaire proviennent majoritairement du lycée Jean-Michel (66%). Nous avons jugé qu'il n'y avait pas assez de participants pour étudier les résultats de chaque lycée et faire une corrélation avec les comportements associés. Les différents établissements peuvent-ils avoir une influence sur les réponses en faveur de la mobilisation scolaire ? Il aurait été possible que l'effet établissement est un impact sur le résultat si les échantillons de chaque lycée eu été proportionnés. Nous nous interrogeons sur les 104 réponses partielles, pourquoi seulement 20% des élèves du lycée Cuvier ont réalisé la totalité du questionnaire ?

Conclusion

Confirmation ou infirmation des hypothèses

Le cœur de cette étude consiste à effectuer un lien entre les normes sociales et les comportements des élèves de STMG pour la mobilisation scolaire. Notre enquête à infirmée les hypothèses 1 et 2 ; en effet parmi les différentes variables issues du modèle de l'action raisonnée, les normes ne constituent pas la variable qui impacte le plus la mobilisation scolaire des lycéens interrogés. En revanche, la mobilisation scolaire est influencée par l'attitude. L'hypothèse 2 sous-tend l'influence des groupes de pairs, or il s'avère que les groupes de pairs (établissement et hors établissent) n'influencent ni positivement ni négativement la mobilisation scolaire. Toutefois, nous avons été surprise de l'impact du groupe adulte du lycée qui nous englobe en tant qu'enseignante. Pour finir, les résultats de l'hypothèse 3 viennent confirmer le rôle de la famille dans la mobilisation scolaire.

En réponse à notre question de recherche, les normes sociales influencent les comportements mais faiblement.

Limites de l'étude

Une des premières limites réside dans le choix de la discipline associée à notre objet social. Ce dernier relève des sciences humaines, il peut être étudié dans le domaine sociologique ou psychologique. Nous avons décidé d'abordé l'objet sous l'angle psycho-sociale ; il nous a été difficile de corréler la variété de nos lectures comprenant ces deux domaines.

Ensuite, concernant notre enquête de terrain, cette dernière s'est vue modifiée par la crise sanitaire (covid-19). Initialement, l'enquête devait être administrée par un enquêteur ce qui aurait probablement augmenté le nombre de résultats. D'autre part, la variable des intentions d'actions a été remplacée par des comportements auto-rapportés.

Il aurait été nécessaire d'effectuer au préalable une pré-enquête afin de déterminer de manière plus précise les différents groupes de référence des élèves. Le manque de temps, nous a conduit à déduire de nos lectures et de notre expérience en tant qu'enseignante les différents groupes des élèves.

Malheureusement notre enquête ne permet pas de donner des explications précises sur les résultats. En effet, il nous est impossible d'identifier les raisons d'une plus forte influence de l'attitude sur les normes. Hormis, la pression sociale qui a probablement un impact sur l'attitude, quels sont les autres facteurs ? Une autre question peut se poser : pourquoi la volonté des élèves à faire ses comportements n'est pas suivie d'actes, malgré des indicateurs (attitude, contrôle) favorables à la mobilisation scolaire, les élèves n'effectuent pas ces comportements ? Il faudrait donc effectuer une enquête qualitative sur le même échantillon et il aurait été intéressant d'effectuer cette étude sur le long terme afin de mesurer l'évolution des variables impactant la mobilisation scolaire.

Concernant le but d'une enquête quantitative, la nôtre ne peut être généralisable ; on ne peut pas transférer cet échantillon à l'ensemble de la population STMG. Effectivement, les participants de l'échantillon proviennent principalement du lycée de Lons-le-Saunier. On ne peut donc pas affirmer que les résultats de cette enquête sont généralisables à la totalité des lycéens STMG de France. Nous supposons tout de même que la pression du groupe famille et celle des adultes du lycée pourraient être constatées sur une grande partie de la population.

Pour conclure, une infinité de variables peuvent influencer notre objet social. Nos variables ont été confrontées entre elles supposant « toutes choses égales par ailleurs » (Ceteris Paribus).

Lien avec notre pratique professionnelle

Notre population cible, les lycéens issus de la filière STMG, est étroitement liée à notre métier : professeur-stagiaire en économie-gestion. Nous avons souhaité orienter notre étude vers cette filière afin de mieux appréhender nos élèves et de comprendre les différentes variables qui agissent sur leur mobilisation. Nos diverses lectures nous ont permis de comprendre le sens de ce concept et d'en cerner les subtilités. La mobilisation est un sujet actuel, récurrent dans notre profession mais aussi conflictuel entre les différents acteurs de l'éducation. Effectivement, les critères et les causes de la mobilisation ou démobilisation ne sont pas partagés par tous. Étant inexpérimentées dans ce métier, un contenu scientifique nous permet d'appuyer notre réflexion sur des allégations vérifiées.

Cette recherche va modifier nos pratiques professionnelles. Désormais, nous pourrons identifier plus clairement certains facteurs de mobilisation et de démobilisation. Nous pourrons dissocier les facteurs psychologiques des facteurs sociaux et interpréter différemment les comportements des élèves qui paraissent mobiliser ou démobiliser. Nous nous s'attardons souvent sur les caractéristiques objectives telles que les devoirs, la participation, la concentration, l'assiduité ect… et pas assez aux caractéristiques subjectives qui soulignent le rapport aux savoirs qui peut être induit par la norme, l'attitude, le contrôle.

Compte tenu des résultats, nous sommes convaincues de l'utilité de la coopération des professeurs avec les parents d'élèves. Les adultes du lycée représentent le groupe social le plus influant dans la mobilisation scolaire des élèves après le groupe famille. Supposons que les professeurs font majoritairement partie du deuxième groupe ; une collaboration entre les deux groupes devrait encourager les élèves à adopter des comportements favorables à la mobilisation et donc à la réussite scolaire.

D'un point de plus pratique, la réalisation de ce mémoire nous aura initié à la démarche de recherche « collaborative ». Le métier d'enseignant demande une collaboration de plus en plus intense entre les professeurs et l'équipe pédagogique. Nous nous sommes rendues compte de la difficulté mais aussi de la richesse du travail collaboratif. Ce travail collaboratif écrit à quatre mains fût inhabituel. Le choix d'écrire ensemble fût enrichissant par les conflits sociocognitifs et par les différents styles rédactionnels. De plus, ce travail nous a permis de déconstruire les notions et nos préjugés. Avant de commencer ce mémoire, nous avions plusieurs préjugés sur notre objet social et sur la population cible ; cette recherche a révisé certains d'entre eux. Par exemple, nous étions convaincues de l'influence négative des groupes de pairs sur la mobilisation scolaire des élèves. Or, d'après notre étude l'influence des groupes de pairs est nulle. De même, il est souvent relégué que les lycéens STMG subissent leur orientation ; cela semble une idée préconçue justifiant souvent la démobilisation des élèves de cette filière. Notre enquête fait état d'une minorité de lycéen ayant été contraints d'intégrer cette filière (20% sur la totalité de l'échantillon). Est-ce qu'ils choisissent par dépit au vu de leurs résultats et des possibles autres choix qui s'offrent à eux compte tenu de leurs catégories sociales ?

Cette recherche peut être éclairée par une approche sociologique (la catégorisation sociale comme influençant la mobilisation scolaire).

Bibliographie

Ouvrages

• Psychologie sociale 2ième édition. Collection Grand Amphi psychologie. Dirigée par G. Amy et M. Piolat. Ouvrage coordonné par J.-P. Pétard, édition Bréal 2007. *Les interprétations des explications de la réussite et de l'échec, p. 459 à 470. Normes et explications : les explications sociales p.462. Les normes d'explications de la réussite ou de l'échec p. 471 à 478.*

• Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, édition Dunod 2015. *Les bases de l'influence sociale, la production des normes, p. 66 à 69. Le Groupe social p. 218 à 225.*

• Approche de l'action raisonnée/ ARR/1.2.1-1 extrait de Fishbein et Ajzen (2010), *p 72-76.*

• Psychologie sociale, Ewa Drozda-Senkowska, Nicole Dubois, Patrick Mollaret, édition PUF, broché 2010. *Les modèles de l'action raisonnée et de l'action planifiée, p. 17à 177.*

• Les méthodes qui font réussir les élèves, Daniel Alexandre, édition ESF, 2015. *La mobilisation scolaire, p. 41 à 43. Posture des élèves et sens des tâches p. 49 à 51.*

• La démobilisation scolaire, Suzanne Nadot et Liliane Guignard, IUFM Académie de Versaille, édition Sceren 2005, *p. 22 à 24.*

• « Ainsi soit-il ! À l'école de l'adolescence », Philippe Van Meerbeeck, étude Broché 2012. *Les trois temps qui rythment la crise de personnalité que traversent les adolescents : un temps pour voir, un temps pour comprendre, et un temps pour conclure.*

• Bienveillance et réussite scolaire, Julien Masson, édition Dunod 2018. *La motivation … Qu'est-ce que c'est ? p. 9 à 15.*

• La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? Pierre Merle et Céline Piquée, édition Armand Colin « Carrefour de l'éducation » 2006, *p.95.110.*

• Psychologie sociale, Fabien Girandola, Christophe Demarque, Grégory Lo Monaco, collection portail, édition Armand colin, 2019, *p 13 à 20 et p. 105 à 121.*

• Méthode de développement d'échelle pour questionnaire d'enquête, Patrice Roussel, édition Boeck supérieur « méthodes et recherches », édition De Boeck Supérieur 2005. *Chapitre 9, p. 245 à 276.*

• L'enquête sociologique, Serge Paugam, collection quadrige, édition Presse universitaire de France, 2012. C*hapitre 5, p. 93 à 113.*

Revues scientifiques

• Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale 2009/1 (Numéro 81) « Identification au lieu de pairs ; quels effets sur la réussite scolaire ? », Ghozla Fleury-Bahi, André N'Dobo, Emmanuèle Gar dair, Christine Jeoffrion et Aurore Marcouyeux.. *p. 97 à 113.*

• La mobilisation des élèves. Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. Philippe Delamarre RS « enfance et psy » 2017/1 n°34, *p. 134 à 143.*

• Revue « Enfance » : « de l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Préteur, 2014/2 (N°2), *p. 135 à 157.*

• Revue de l'enfance et de l'adolescence 2015/1 (n°91) « La constitution du lien social à l'adolescence », Michel Grollier. *Dimension subjective et objective de la place du sujet dans le monde et de son inscription dans ce qu'il représente.*

• Revue électronique de Psychologique « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le soi, le groupe et le changement social », Laurent Licata, 2017, *p. 19 à 33.*

Webographie

• Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019.
https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cge/barometre-numerique-2019.pdf

Table des Annexes

TABLE DES ANNEXES 54

ANNEXE 1 : MODÈLE DE L'ACTION RAISONNÉE 55

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE VERSION 1 56

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE VERSION 2 60

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE VERSION 3 64

ANNEXE 5 : NOTE D'INFORMATION 68

ANNEXE 6 : MESSAGE COMMUN PRONOTE 69

ANNEXE 7 : RÉSULTATS D'IDENTIFICATION GÉNÉRALE DE L'ÉCHANTILLON 70

ANNEXE 8 : ANALYSE STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE CHAQUE VARIABLE 72

ANNEXE 9 : ANALYSES DES CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES 73

Annexe 1 : Modèle de l'action raisonnée

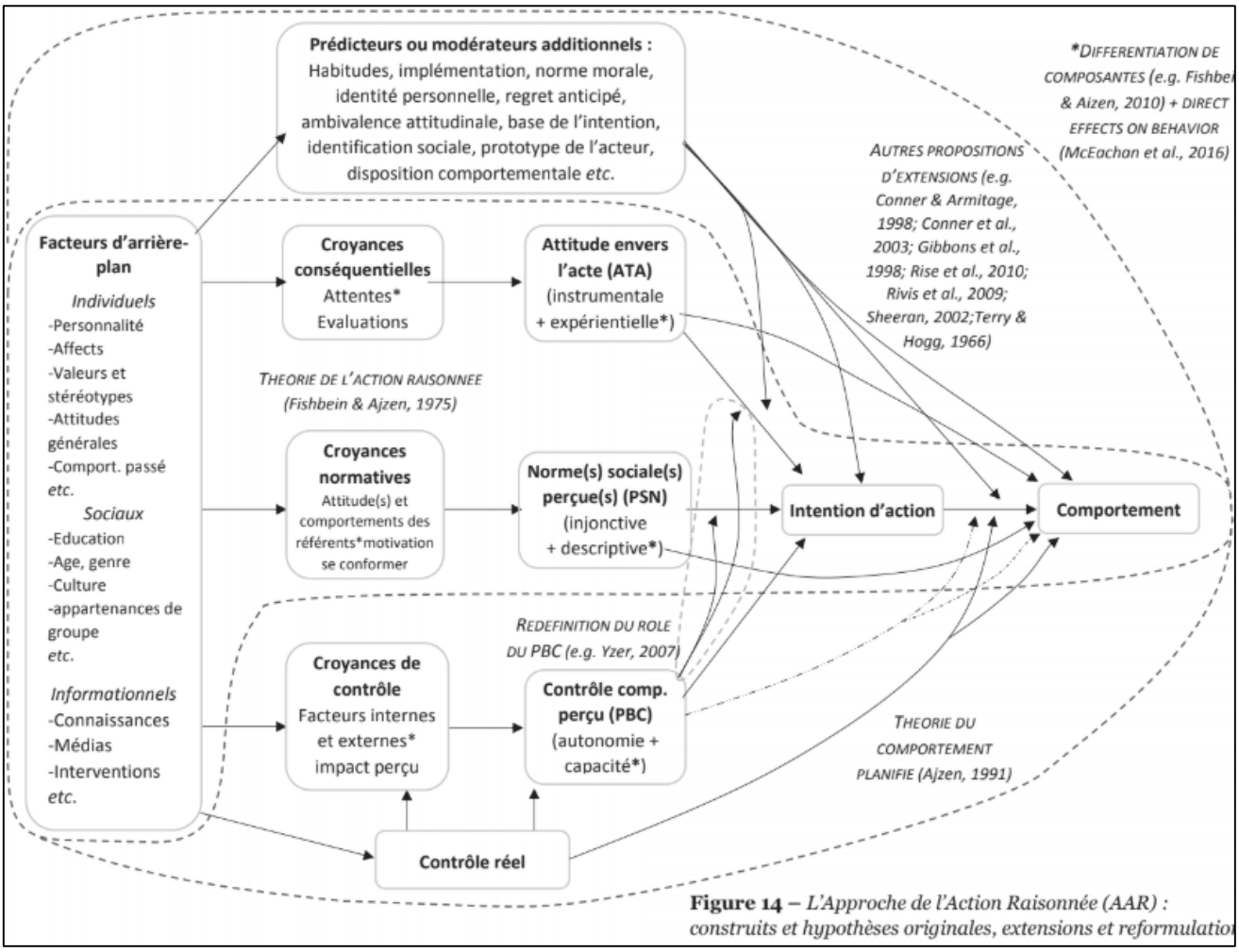


Figure 14 – *L'Approche de l'Action Raisonnée (AAR) : construits et hypothèses originales, extensions et reformulatio*

Annexe 2 : Questionnaire version 1

Enquête quantitative

Ce questionnaire a été élaboré par des étudiantes de l'université de Franche-Comté, dans le cadre de leur formation à l'INSPE (l'école des enseignants). Il concerne les lycéens de STMG et porte sur tes opinions et expériences vis-à-vis de plusieurs « comportements d'apprentissage ».

*Sa durée estimée est d'environ **15 minutes.***

*Il est important pour notre étude que ce questionnaire soit complété dans son **intégralité**, de manière **spontanée et sincère.***

*Les réponses fournies sont strictement **anonymes** et seront **détruites après l'analyse des résultats**.*

Contact pour obtenir davantage de renseignements :

- *anais.cerfogli@ac-besancon.fr*
- *melanie.barnasson@ac-besancon.fr*

Merci de l'intérêt que tu portes à cette recherche.

OBJET DE L'ETUDE : Les « comportements scolaires »

Un élève peut adopter plusieurs comportements par rapport à sa scolarité. On s'intéresse plus particulièrement aux comportements suivants :

- Venir au lycée tous les jours (ne pas « sécher » volontairement les cours)
- Être à l'heure pour aller en cours (ne pas être en retard)
- Écouter attentivement l'enseignant-e et prendre en note le cours
- Participer aux échanges en classe (répondre aux questions, poser des questions pour comprendre)
- Faire tous les jours les devoirs demandés pour chaque matière
- Réviser régulièrement ses cours en dehors des heures de classe
- Ne pas perturber le travail de classe (être respectueux de ses camarades et des adultes)

Les questions qui suivent concernent ce que tu penses de ces comportements pris ensemble (quand tu réponds il faut penser à tous ces comportements)

PARTIE 1 : Que penses-tu de ces comportements ?

Faire ces comportements tous les jours de lycée pendant le reste de l'année scolaire…. (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque ligne)

Serait pour moi	1 Très désagréable	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très agréable
Me permettrait de	1 Ne pas progresser du tout	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Beaucoup progresser
Serait pour moi	1 Très ennuyant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très intéressant
Serait une très bonne chose pour mon avenir	1 Pas du tout d'accord	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Totalement d'accord
Serait pour moi	1 Très énervant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très stimulant
Me serait	1 Tout à fait inutile	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Tout à fait utile

PARTIE 2 : Que pense mon entourage de ces comportements ?

Les questions suivantes concernent comment tu perçois les groupes de personnes suivants :

- Ta famille
- Tes camarades du lycée (de ta classe et les autres élèves avec qui tu t'entends bien)
- Tes copains hors du lycée (personnes qui ne sont pas du lycée mais avec qui tu t'entends bien et que tu vois régulièrement)
- Les adultes du lycée (profs, CPE, etc.)

À quel point penses-tu que ces différents groupes de personnes attendent de toi que tu adoptes ces comportements tous les jours pendant le reste de l'année scolaire ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

Ta famille ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes camarades du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes copains hors du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Les adultes du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT

À quel point penses-tu que ces différents groupes de personnes approuveraient ou désapprouveraient que tu **N'ADOPTES PAS** ces comportements tous les jours pendant le reste de l'année scolaire ?

Ta famille ?	1 Désapprouverait très fortement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Approuverait très fortement
Tes camarades du lycée ?	1 Désapprouverait très fortement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Approuverait très fortement
Tes copains hors du lycée	1 Désapprouverait très fortement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Approuverait très fortement
Les adultes du lycée ?	1 Désapprouverait très fortement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou mitigé)	5	6	1 Approuverait très fortement

En ce qui concerne ta scolarité, à quel point l'avis de chacun de ces groupes de personnes est-il important pour toi ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

L'avis de ta famille ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes camarades du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes copains hors du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis des adultes du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important

PARTIE 3 : Penses-tu qu'il est possible pour toi de réaliser ses comportements ?

Je pense pouvoir accomplir ses comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l 'année scolaire ….

Ça dépend	1 Pas du tout de moi (je ne contrôle pas ce qu'il me sera possible de faire)	2	3	4 Moyennement de ma volonté	5	6	7 Totalement de moi (de ce que je décide de faire)
Est une chose dont je me sens	1 Complètement incapable	2	3	4 Moyennement Capable	5	6	7 Complétement capable
Si je le souhaite vraiment, je le peux sans difficulté	1 Totalement en désaccord		3	4 Moyennement d'accord	5	6	7 Totalement d'accord
Compte tenu de mes caractéristiques (personnalité, qualité / défaut …) cela serait une chose	1 Très difficile	2	3	4 Moyennement facile	5	6	7 Très facile

Je dispose de toutes les conditions nécessaires pour bien travailler (lieu pour étudier, calme, temps, …)

À la maison	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement faux
Au lycée	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement Faux

PARTIE 4 : Que penses-tu faire prochainement ?

Je suis prêt(e) à accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année

1 Fortement en désaccord	2	3	4 Avis mitigé	5	6	7 Fortement d'accord

J'ai fermement décidé d'accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année

1 C'est totalement faux	2	3	4 Ce n'est ni vrai, ni faux	5	6	7 C'est totalement vrai

Jusqu'à la fin de l'année, j'ai l'intention d'accomplir ces comportement…

1 Très rarement	2	3	4 Moyennement souvent	5	6	7 Très fréquemment

Renseignements personnels : Coches la bonne réponse.

Es-tu ?

- ☐ Une fille
- ☐ Un garçon

Dans quel lycée étudies-tu ?

- ☐ Lycée Georges Cuvier, Montbéliard

- Lycée Jean Michel, Lons-le-Saunier
- Lycée Xavier Marmier, Pontarlier

Dans quel niveau de classe es-tu ?

- Première
- Terminale

Ta présence dans la filière STMG est le résultat d'une orientation :

- Subie
- Choisie

Regrettes-tu ton orientation ?

- Oui
- Non

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire

Annexe 3 : Questionnaire version 2

Enquête quantitative

Ce questionnaire a été élaboré par des étudiantes de l'université de Franche-Comté, dans le cadre de leur formation à l'INSPE (l'école des enseignants). Il concerne les lycéens de STMG et porte sur tes opinions et expériences vis-à-vis de plusieurs « comportements d'apprentissage ».

*Sa durée estimée est d'environ **15 minutes.***

*Il est important pour notre étude que ce questionnaire soit complété dans son **intégralité**, de manière **spontanée et sincère.***

*Les réponses fournies sont strictement **anonymes** et seront **détruites après l'analyse des résultats**.*

Contact pour obtenir davantage de renseignements :

- *anais.cerfogli@ac-besancon.fr*
- *melanie.barnasson@ac-besancon.fr*

Merci de l'intérêt que tu portes à cette recherche.

OBJET DE L'ETUDE : Les « comportements scolaires »

Un élève peut adopter plusieurs comportements par rapport à sa scolarité. On s'intéresse plus particulièrement aux comportements suivants :

- Venir au lycée tous les jours (ne pas « sécher » volontairement les cours)
- Être à l'heure pour aller en cours (ne pas être en retard)
- Écouter attentivement l'enseignant-e et prendre en note le cours
- Participer aux échanges en classe (répondre aux questions, poser des questions pour comprendre)
- Faire tous les jours les devoirs demandés pour chaque matière
- Réviser régulièrement ses cours en dehors des heures de classe
- Ne pas perturber le travail de classe (être respectueux de ses camarades et des adultes)

Les questions qui suivent concernent ce que tu penses de ces comportements pris ensemble (quand tu réponds il faut penser à tous ces comportements)

PARTIE 1 : Que penses-tu de ces comportements ?

Faire ces comportements tous les jours de lycée pendant le reste de l'année scolaire…. (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque ligne)

Serait pour moi	1 Très désagréable	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très agréable
Me permettrait de	1 Ne pas progresser du tout	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Beaucoup progresser
Serait pour moi	1 Très ennuyant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très intéressant
Serait une très bonne chose pour mon avenir	1 Pas du tout d'accord	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Totalement d'accord
Serait pour moi	1 Très énervant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très stimulant
Me serait	1 Tout à fait inutile	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Tout à fait utile

PARTIE 2 : Que pense mon entourage de ces comportements ?

Les questions suivantes concernent comment tu perçois les groupes de personnes suivants :

- Ta famille
- Tes camarades du lycée (de ta classe et les autres élèves avec qui tu t'entends bien)
- Tes copains hors du lycée (personnes qui ne sont pas du lycée mais avec qui tu t'entends bien et que tu vois régulièrement)
- Les adultes du lycée (profs, CPE, etc.)

À quel point penses-tu que ces différents groupes de personnes attendent de toi que tu adoptes ces comportements tous les jours pendant le reste de l'année scolaire ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

Ta famille ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes camarades du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes copains hors du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Les adultes du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT

Si tu ne te comportes pas comme décrit précédemment (Venir au lycée, Être à l'heure, Écouter, Participer, Faire les devoirs, Réviser, Ne pas perturber la classe), à quel point ces groupes de personnes te jugeraient positivement ou négativement ?

Ta famille ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Tes camarades du lycée ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Tes copains hors du lycée	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Les adultes du lycée ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou mitigé)	5	6	1 Très négativement

En ce qui concerne ta scolarité, à quel point l'avis de chacun de ces groupes de personnes est-il important pour toi ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

L'avis de ta famille ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes camarades du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes copains hors du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis des adultes du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important

PARTIE 3 : Penses-tu qu'il est possible pour toi de réaliser ses comportements ?

Je pense pouvoir accomplir ses comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l 'année scolaire ….

Ça dépend	1 Pas du tout de moi (je ne contrôle pas ce qu'il me sera possible de faire)	2	3	4 Moyennement de ma volonté	5	6	7 Totalement de moi (de ce que je décide de faire)
Est une chose dont je me sens	1 Complètement incapable	2	3	4 Moyennement Capable	5	6	7 Complétement capable
Si je le souhaite vraiment, je le peux sans difficulté	1 Totalement en désaccord		3	4 Moyennement d'accord	5	6	7 Totalement d'accord
Compte tenu de mes caractéristiques (personnalité, qualité / défaut …) cela serait une chose	1 Très difficile	2	3	4 Moyennement facile	5	6	7 Très facile

Je dispose de toutes les conditions nécessaires pour bien travailler (lieu pour étudier, calme, temps, …)

À la maison	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement faux
Au lycée	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement Faux

PARTIE 4 : Que penses-tu faire prochainement ?

Je suis prêt(e) à accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année

1 Fortement en désaccord	2	3	4 Avis mitigé	5	6	7 Fortement d'accord

J'ai fermement décidé d'accomplir ces comportements tous les jours de lycée jusqu'à la fin de l'année

1 C'est totalement faux	2	3	4 Ce n'est ni vrai, ni faux	5	6	7 C'est totalement vrai

Jusqu'à la fin de l'année, j'ai l'intention d'accomplir ces comportement…

1 Très rarement	2	3	4 Moyennement souvent	5	6	7 Très fréquemment

Renseignements personnels : Coches la bonne réponse.

Es-tu ?

- Une fille
- Un garçon

Dans quel lycée étudies-tu ?

- Lycée Georges Cuvier, Montbéliard
- Lycée Jean Michel, Lons-le-Saunier
- Lycée Xavier Marmier, Pontarlier

Dans quel niveau de classe es-tu ?

- Première
- Terminale

Ta présence dans la filière STMG est le résultat d'une orientation :

- Subie
- Choisie

Regrettes-tu ton orientation ?

- Totalement non
- Plutôt non
- Je ne sais pas
- Plutôt oui
- Totalement oui

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire

Annexe 4 : Questionnaire version 3

Enquête quantitative

Ce questionnaire a été élaboré par des étudiantes de l'université de Franche-Comté, dans le cadre de leur formation à l'INSPE (l'école des enseignants). Il concerne les lycéens de STMG et porte sur tes opinions et expériences vis-à-vis de plusieurs « comportements d'apprentissage ».

*Sa durée estimée est d'environ **15 minutes.***

*Il est important pour notre étude que ce questionnaire soit complété dans son **intégralité**, de manière **spontanée et sincère.***

*Les réponses fournies sont strictement **anonymes** et seront **détruites après l'analyse des résultats**.*

Contact pour obtenir davantage de renseignements :

- *anais.cerfogli@ac-besancon.fr*
- *melanie.barnasson@ac-besancon.fr*

Merci de l'intérêt que tu portes à cette recherche.

OBJET DE L'ETUDE : Les « comportements scolaires »

Un élève peut adopter plusieurs comportements par rapport à sa scolarité. On s'intéresse plus particulièrement aux comportements suivants :

- Venir au lycée tous les jours (ne pas « sécher » volontairement les cours)
- Être à l'heure pour aller en cours (ne pas être en retard)
- Écouter attentivement l'enseignant-e et prendre en note le cours
- Participer aux échanges en classe (répondre aux questions, poser des questions pour comprendre)
- Faire tous les jours les devoirs demandés pour chaque matière
- Réviser régulièrement ses cours en dehors des heures de classe
- Ne pas perturber le travail de classe (être respectueux de ses camarades et des adultes)

Les questions qui suivent concernent ce que tu penses de ces comportements pris ensemble (quand tu réponds il faut penser à tous ces comportements)

PARTIE 1 : Que penses-tu de ces comportements ?

Faire ces comportements …. (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque ligne)

Est pour moi	1 Très désagréable	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très agréable
Me permet de	1 Ne pas progresser du tout	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Beaucoup progresser
est pour moi	1 Très ennuyant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très intéressant
Est une très bonne chose pour mon avenir	1 Pas du tout d'accord	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Totalement d'accord
Est pour moi	1 Très énervant	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Très stimulant
M'est	1 Tout à fait inutile	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	7 Tout à fait utile

PARTIE 2 : Que pense mon entourage de ces comportements ?

Les questions suivantes concernent comment tu perçois les groupes de personnes suivants :

- Ta famille
- Tes camarades du lycée (de ta classe et les autres élèves avec qui tu t'entends bien)
- Tes copains hors du lycée (personnes qui ne sont pas du lycée mais avec qui tu t'entends bien et que tu vois régulièrement)
- Les adultes du lycée (profs, CPE, etc.)

À quel point penses-tu que ces différents groupes de personnes attendent de toi que tu adoptes ces comportements ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

Ta famille ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes camarades du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Tes copains hors du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT
Les adultes du lycée ?	1 PAS DU TOUT	2	3	4 MOYENNEMENT	5	6	7 ENORMEMENT

Si tu ne te comportes pas comme décrit précédemment (Venir au lycée, Être à l'heure, Écouter, Participer, Faire les devoirs, Réviser, Ne pas perturber la classe), à quel point ces groupes de personnes te jugeraient positivement ou négativement ?

Ta famille ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Tes camarades du lycée ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Tes copains hors du lycée	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou avis mitigé)	5	6	1 Très négativement
Les adultes du lycée ?	1 Très positivement	2	3	4 Ni l'un ni l'autre (ou mitigé)	5	6	1 Très négativement

En ce qui concerne ta scolarité, à quel point l'avis de chacun de ces groupes de personnes est-il important pour toi ? (Entoures le chiffre de la réponse qui convient le plus pour chaque groupe)

L'avis de ta famille ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes camarades du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis de tes copains hors du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important
L'avis des adultes du lycée ?	1 Très peu important	2	3	4 Moyennement important	5	6	7 Extrêmement important

PARTIE 3 : Penses-tu qu'il est possible pour toi de réaliser ses comportements ?

Faire ses comportements …

Ça dépend	1 Pas du tout de moi (je ne contrôle pas ce qu'il me sera possible de faire)	2	3	4 Moyennement de ma volonté	5	6	7 Totalement de moi (de ce que je décide de faire)
Est une chose dont je me sens	1 Complètement incapable	2	3	4 Moyennement Capable	5	6	7 Complétement capable
Si je le souhaite vraiment, je le peux sans difficulté	1 Totalement en désaccord		3	4 Moyennement d'accord	5	6	7 Totalement d'accord
Compte tenu de mes caractéristiques (personnalité, qualité / défaut …) cela est une chose	1 Très difficile	2	3	4 Moyennement facile	5	6	7 Très facile

Je dispose de toutes les conditions nécessaires pour bien travailler (lieu pour étudier, calme, temps, …)

À la maison	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement faux
Au lycée	1 Totalement vrai	2	3	4 Moyennement	5	6	7 Totalement Faux

PARTIE 4 : Qu'as-tu fait depuis le début de l'année scolaire ?

Depuis le début de l'année scolaire 2019-2020, à quelle fréquence j'ai effectué ce comportement :

Venir au lycée tous les jours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Être à l'heure en cours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Écouter l'enseignant-e et prendre en note le cours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Participer aux échanges en classe	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Faire tous les jours les devoirs demandés pour chaque matière	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Réviser régulièrement ses cours en dehors des heures de classe	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours
Ne pas perturber le travail de classe	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Très souvent	5 Toujours

Renseignements personnels : Coches la bonne réponse.

Es-tu ?

- Une fille
- Un garçon

Dans quel lycée étudies-tu ?

- Lycée Georges Cuvier, Montbéliard
- Lycée Jean Michel, Lons-le-Saunier
- Lycée Xavier Marmier, Pontarlier

Dans quel niveau de classe es-tu ?

- Première
- Terminale

Ta présence dans la filière STMG est le résultat d'une orientation :

- Subie
- Choisie

Regrettes-tu ton orientation ?

- Totalement non
- Plutôt non
- Je ne sais pas
- Plutôt oui
- Totalement oui

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire

Annexe 5 : Note d'information

Note d'information

Objet : enquête par questionnaire destiné aux élèves de STMG.

Mesdames, messieurs les professeurs principaux,

Dans le cadre de notre mémoire de recherche du master MEEF économie-gestion, à l'INSPE de Besançon, nous souhaiterions diffuser un questionnaire à tous les élèves des classes de STMG de vos établissements respectifs.

La problématique du mémoire est la suivante :

« À quel point l'implication des lycéens dans leurs scolarité dépend-elle des normes des groupes auxquels ils appartiennent ? »

Nous avons obtenu l'accord de chacun de vos chefs d'établissements qui sont les suivants :

- M. Herzog : Lycée Georges Cuvier, 25210 Montbéliard,
- M. Grisard : Lycée Jean-Michel, 39000 Lons-le-Saunier,
- M. François Dupuis : Lycée Gustave Courbet, 90020 Belfort.

Cette recherche a pour objectif d'identifier les groupes d'appartenances et leurs normes des lycéens, et comment ils se mettent en action pour leur réussite scolaire. La filière STMG a été choisie en cohérence avec notre futur public d'enseignant économie-gestion.

Les informations suivantes seront à communiquer à tous vos élèves :

▪ Un questionnaire à caractère anonyme sera disponible sur leur application Pronote via un lien entre **début février et début mars** *(les dates ne sont pas encore définitives, et vous seront transmises dès le questionnaire achevé et testé).*

▪ Vous pouvez informer les élèves qu'il s'agit d'une enquête faite sur plusieurs établissements et que le sujet concerne l'implication des élèves dans leur travail scolaire par rapport à leurs groupes d'amis. Il s'agit d'une recherche en sciences humaines réalisée au sein d'EPLE.

▪ Le questionnaire fera environ 5 pages sans questions ouvertes avec une durée moyenne estimée de 15 minutes.

▪ Il est important qu'un grand nombre d'élèves participe pour garantir un minimum la représentativité des réponses.

Il serait bien d'avertir les élèves dès réception de cette note avec un rappel avant la diffusion.

N'hésitez pas à nous communiquer vos questionnements, nous vous ferons parvenir le questionnaire avant sa diffusion. Nous comptons sur vous pour l'intérêt que représente cette recherche.

Bien cordialement.

Anais Cerfogli, Mélanie Barnasson.

La problématique a été modifiée afin de la rendre accessible à un large public.

Annexe 6 : Message commun Pronote

Bonsoir à tous,

Dans le cadre d'une enquête vous concernant sur la mobilisation scolaire, un questionnaire à remplir vous ai proposé.

Je trouve cela intéressant de pouvoir donner votre ressenti vis-à-vis de votre scolarité.

Ce questionnaire ne dure pas plus de 15 minutes et est bien entendu anonyme.

Vous pouvez prendre tout votre temps pour y répondre et revenir dessus avant de l'enregistrer. Le but est de le finaliser avant de l'envoyer. Il sera **disponible jusqu'au 24 avril.**

Je vous joins le lien :

https://enquetes.univ-fcomte.fr/limesurvey/index.php/381242?lang=fr

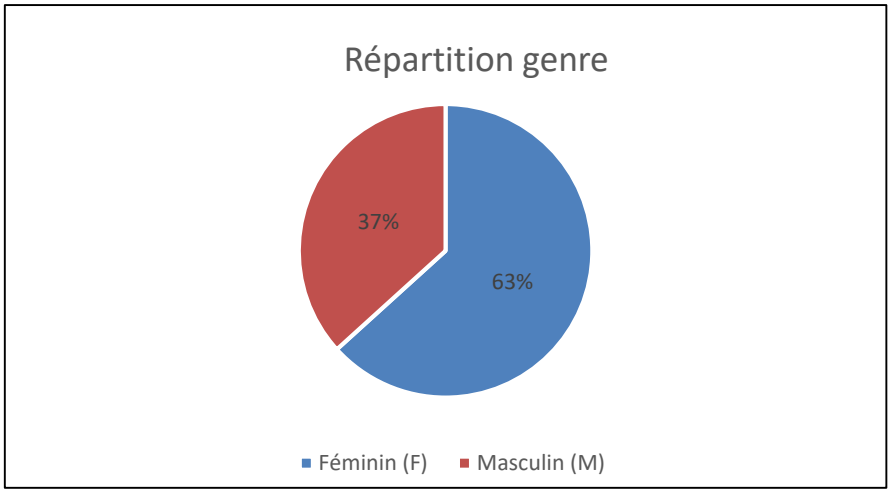
Je vous pense assez curieux pour aller y jeter un coup d'œil !

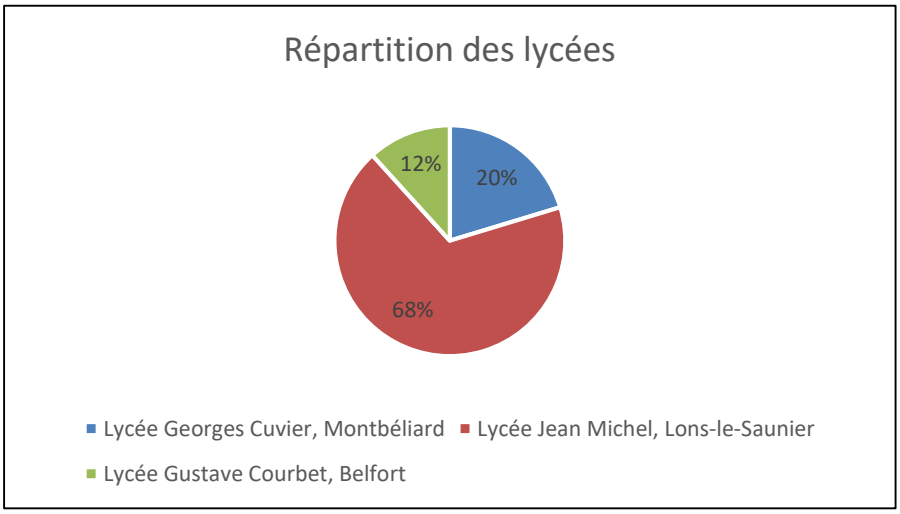
N'hésitez pas à me poser des questions si vous souhaitez des précisions.

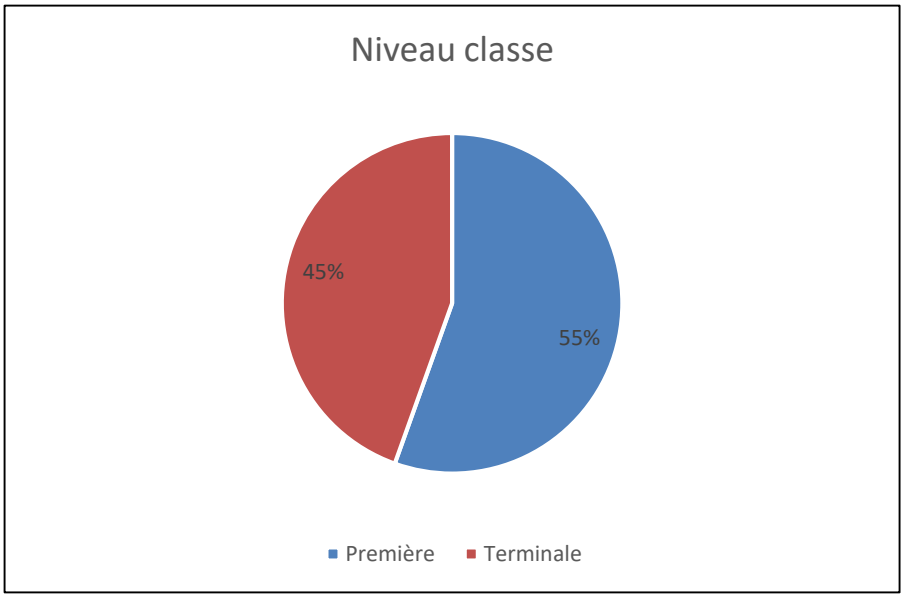
Bonne soirée.

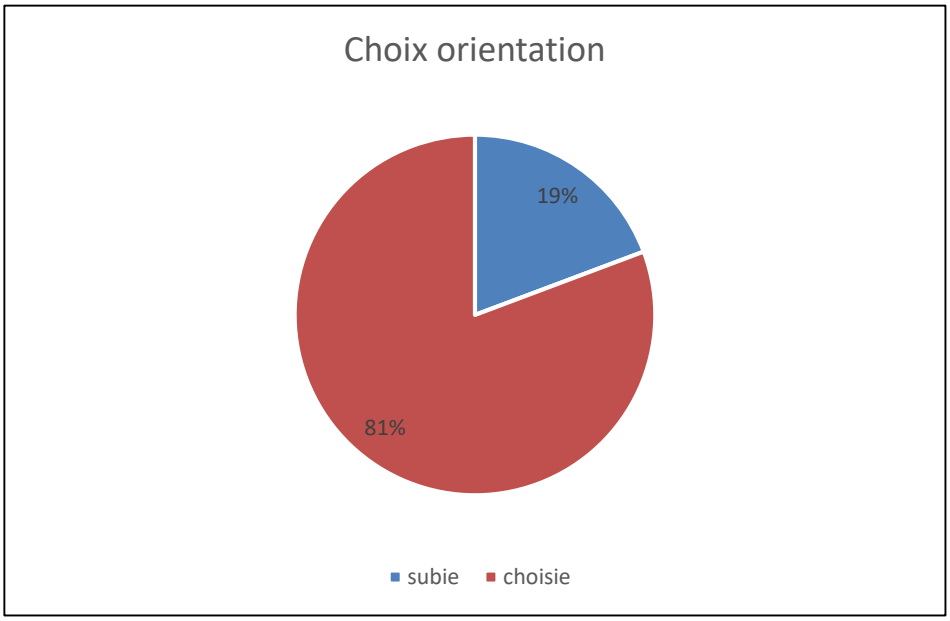
Mme Barnasson et Mme Cerfogli.

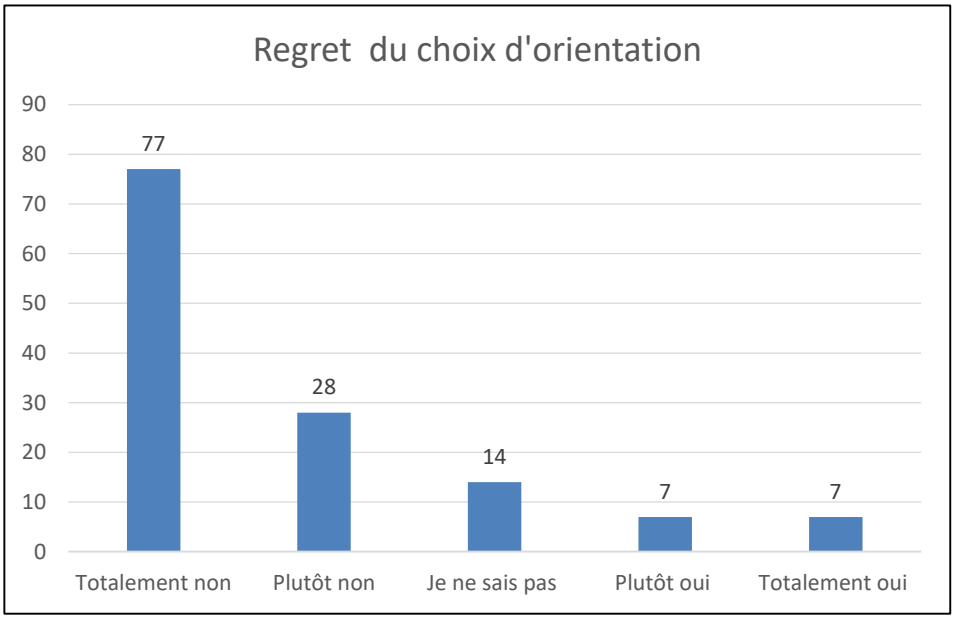
Annexe 7 : Résultats d'identification générale de l'échantillon








Choix orientation
19%
81%
subie
choisie


Regret du choix d'orientation
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
77
28
14
7
7
Totalement non
Plutôt non
Je ne sais pas
Plutôt oui
Totalement oui

Annexe 8 : Analyse statistiques descriptives de chaque variable

STATISTIQUES DESCRIPTIVES	ATTITUDE	PRESSION FAMILLE	PRESSION CAMARADES	PRESSION AMIS EXT.	PRESSION ADULTES	PRESSION SOCIALE	CONTRÔLE	COMPORTEMENTS
Moyenne éch.	5,25	5,54	4,13	4,26	5,20	4,78	4,83	4,32
Ecart-type éch.	1,51	1,20	0,55	0,69	1,14	0,70	0,77	0,84
M-1ET	3,99	4,35	3,57	3,58	4,06	4,08	4,06	3,48
M+1ET	7,01	6,74	4,68	4,95	6,34	5,48	5,60	5,17
Val. mini.	1,00	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	2,33	2,14
Val. Maxi	7,00	7,00	6,08	6,50	7,00	6,38	6,50	6,00

	Assiduité	Ponctualité	Attention	participation	Devoir	Réviser	Discipline
Moyenne éch.	4,81	5,13	4,69	3,59	4,12	3,44	4,47

Légende :

- **Moyenne des échelles** : calculée à partir des moyennes des échelles des questions pour chaque enquêté.
- **Écart-type échelle** : dispersion des réponses autour de la moyenne. *Plus l'écart-type est faible plus la population est homogène (*INSEE).
- **M-1 ET** : écart-type soustrait à la moyenne.
- **M+1 ET** : écart-type additionné à la moyenne.
- **Val. Mini** : valeur maximale dans le score moyen (moyenne des échelles) de la variable.
- **Val Maxi** : valeur minimale dans le score moyen (moyenne des échelles) de la variable.

Annexe 9 : Analyses des corrélations entre les variables

Les corrélations sont calculées à partir des résultats de chaque variable ; moyenne des questions d'une variable part individus.

La formule utilisée est le coefficient de corrélation.

CORRELATIONS	ATTITUDE	PRESSION FAMILLE	PRESSION CAMARADES	PRESSION AMIS EXT.	PRESSION ADULTES ET.	PRESSION SOCIALE	CONTRÔLE	COMPORTEMENTS
ATTITUDE		0,44	0,42	0,38	0,49	0,57	0,41	0,45
PRESSION FAMILLE	0,44		0,35	0,35	0,66	0,85	0,17	0,29
PRESSION COPAINS	0,42	0,35		0,67	0,33	0,65	0,19	
PRESSION AMIS EXT.	0,38	0,35	0,67		0,35	0,67	0,30	0,10
PRESSION ADULTES	0,49	0,66	0,33	0,35		0,84	0,20	0,23
PRESSION SOCIALE	0,57	0,85	0,65	0,67	0,84		0,26	0,27
CONTRÔLE	0,41	0,17	0,19	0,30	0,20	0,26		0,17
COMPORTEMENTS	0,45	0,29	0,13	0,10	0,23	0,27	0,17	

Comportements	Assiduité	Ponctualité	Attention	Participation	Devoir	Réviser	discipline
PRESSION FAMILLE	0,09	0,07	0,18	0,20	0,27	0,28	0,16
COMPORTEMENTS	0,48	0,55	0,76	0,46	0,80	0,73	0,64

Rouge : résultats inférieurs à 0.196.

Résumé du mémoire : L'objet d'étude de cette recherche s'attachera à mesurer l'identification des élèves à leurs différents groupes sociaux et donc l'attachement à leurs normes associées. Plusieurs facteurs sociocognitifs comme les normes, l'attitude, le contrôle peuvent influencer les comportements des élèves en faveur ou en défaveur de la mobilisation scolaire.

Cette enquête a pour but de mettre en lumière la variable influençant le plus les comportements en faveur de la mobilisation scolaire. Pour cela, une enquête quantitative basée sur la méthode AAR (approche de l'action raisonnée) a été menée sur les élèves de la filière STMG par deux professeurs-stagiaires dans l'académie de Besançon.

Les élèves de STMG semblent attachés à deux groupes en particuliers : la famille et les adultes du lycée. Cela interroge sur le rôle de la famille et des enseignants dans le processus de mobilisation scolaire.

Mots-clés : Mobilisation scolaire - Normes - Groupes sociaux - Approche de l'action raisonnée - Filière STMG.