

Tables des matières

Introduction.....	1
1. L'évolution des théories de l'apprentissage : l'importance croissante du contexte.....	
1.1 <i>L'apprentissage, concept complexe.....</i>	<i>13</i>
1.2 <i>Le modèle transmissif.....</i>	<i>9</i>
1.3 <i>Du mentalisme au comportementalisme.....</i>	<i>10</i>
1.4 <i>Le cognitivisme.....</i>	<i>12</i>
1.5 <i>Le constructivisme.....</i>	<i>13</i>
1.6 <i>Le socioconstructivisme.....</i>	<i>15</i>
2. Le contexte, ingrédient essentiel de l'apprentissage.....	19
2.1 <i>Dynamique des interactions sociales et apprentissage.....</i>	<i>19</i>
2.2 <i>Le conflit socio-cognitif, moteur didactique.....</i>	<i>19</i>
2.3 <i>Les situations de groupe, apprentissage par l'interaction.....</i>	<i>21</i>
2.4 <i>La performance, fruit de l'apprentissage.....</i>	<i>26</i>
3. La motivation, facteur clé de l'apprentissage.....	30
3.1 <i>La motivation, facteur régulateur de l'apprentissage.....</i>	<i>34</i>
3.2 <i>L'importance de l'autodétermination en contexte scolaire.....</i>	<i>34</i>
4. La théorie de la réactance : l'influence du contexte de liberté.....	39
4.1 <i>La réactance psychologique.....</i>	<i>39</i>
4.2 <i>Mesure de la réactance.....</i>	<i>40</i>
4.3 <i>Réactance psychologique et autodétermination.....</i>	<i>42</i>
5. Problématique.....	43

Deuxième partie. Méthodologie et expérience sur la motivation des élèves en situation de groupe

1. Méthodologie	45
1.1 Hypothèses opérationnelles	45
1.2 Participants.....	46
1.3 Variables dépendantes et indépendantes	47
1.4 Dispositifs.....	48
1.5 Procédures expérimentales	48
2. Résultats.....	63
2.1 Résultats classe n°1.....	63
2.2 Résultats classe n°2	67
3. Discussion.....	74
4. Conclusion.....	74
5. Bibliographie	75

Annexes.....

Annexe n°1 :Extrait du programme officiel de sciences et techniques sanitaires et sociales

Annexe n°2 : Explicitation des niveaux taxonomiques de bloom

Annexe n°3 Evaluation Prétest/post test groupe collaboratif (classe n°1)

Annexe n°4 Evaluation Prétest/post test groupe collaboratif (classe n°2)

Annexe n°5 évaluation prétest/post test groupe coopératif (classe n°1)

Annexe n°6 évaluation prétest/post test groupe collaboratif (classe n°2)

Annexe n°7: Trace écrite groupe collaboratif classe n°1 et n°2 (carte mentale)

Annexe 8 : Trace écrite groupe coopératif classe n°1

Annexe 9 : Trace écrite groupe coopératif classe n°2

Annexe 15 : Questionnaire de réactance

Annexe 16 : Questionnaire de satisfaction

Résumé / Summary



Introduction

L'apprentissage est évidemment l'une des raisons d'être fondamentales de la présence des élèves au sein du système de l'Education Nationale. Toutefois, cet apprentissage ne peut être appréhendé de façon isolée, sans le relier à ses corrélats naturels. Apprendre c'est assimiler un savoir mais c'est également disposer de compétences et réaliser des performances dans des tâches concrètes qui actualisent et illustrent les acquis. L'apprentissage sans la performance se réduirait à une espèce d'objet formel sans contact avec le réel. Inversement, la performance sans l'apprentissage s'apparenterait à des tentatives plus moins désordonnées et aléatoires pour accomplir des objectifs et des tâches pratiques. Ainsi, l'apprentissage et la performance forment à la fois un couple conceptuel et théorique mais encore un couple concret et pratique.

Pourtant, au-delà du dualisme de la théorie et de la pratique, de l'abstrait et du concret se pose la question de la singularité des individus. Chaque élève est différent et chaque élève manifeste un savoir-être différent dans une situation de classe. Le pari et le but de cette étude est ainsi d'articuler des éléments qui ne sont pas spontanément mis en lien les uns avec les autres. Il s'agit plus précisément d'étudier la motivation propre de chaque élève en posant la question de savoir dans quelle mesure elle affecte son apprentissage et, partant, ses performances. A l'universalité des concepts d'apprentissage et de performance est ainsi ajoutée la singularité des contextes d'apprentissage qui incluent la motivation des élèves. L'étude présentée se situe ainsi au carrefour des théories de l'apprentissage, de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale.

L'originalité et l'enjeu de ce travail consiste à réinvestir les concepts de psychologie sociale (spécialement ceux de la théorie de la réactance) qui sont habituellement utilisés pour rendre compte des comportements des individus. Dans notre cas, il s'agit de les employer pour comprendre le processus d'apprentissage des élèves et ainsi questionner et enrichir les théories de l'apprentissage d'une nouvelle perspective critique.

En effet, si l'importance de la motivation est acquise dans la littérature scientifique contemporaine concernant l'apprentissage des élèves, le regard ne porte guère sur les facteurs qui pèsent sur cette motivation. L'intérêt de l'étude présentée est donc d'éclairer sous l'angle psycho-social la motivation des élèves tout en l'articulant simultanément avec l'apprentissage et les performances académiques.

Les retombées pratiques de l'analyse sont potentiellement considérables puisqu'elles pourraient conduire à affiner des dispositifs pédagogiques et didactiques dans les situations de classe afin d'augmenter la performance des élèves.

o Champ de l'étude : les situations de groupe

Le champ de l'analyse étant par principe quasiment illimité en raison de la diversité des situations de classe, son traitement implique forcément certaines restrictions. C'est ainsi que nous choisirons d'étudier spécialement les situations de groupe.

Le choix de privilégier les situations de groupes, c'est-à-dire les tâches collaboratives, n'est toutefois pas arbitraire. En effet, la France se situe entre le 19e et le 23e rang dans le classement des 32 pays de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation des capacités des élèves à résoudre les problèmes de manière collaborative. Tel est l'un des résultats du programme PISA¹ de 2015 dont les résultats ont été publiés en 2017². Or, de plus en plus d'emplois appellent à un travail d'entraide et de groupe pour être structurellement efficaces. Il est donc clair qu'il existe un véritable enjeu pratique à améliorer les performances des élèves en situations de groupes.

Par ailleurs, un autre enjeu lié à l'augmentation des performances des élèves en situations de groupes est de développer des bénéfices parallèles parmi lesquels le bien-être des élèves. Depuis la convention relative aux droits de l'enfant (1989, dans les pays de l'OCDE, le bien-être et la qualité de vie des élèves sont en effet

¹ Programme for International Student Assessment (PISA)

² OCDE (2017), PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.

devenues un véritable défi dans le contexte éducatif contemporain. Sa place est grandissante dans les textes institutionnels et dans les objectifs à atteindre. Plusieurs textes législatifs et réglementaires comme le rapport annexe de la loi sur la refondation de l'école de la République de 2013³ mentionnent que « les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. ». L'importance de la qualité de vie des élèves et du climat scolaire est reprise par d'autres textes tel que l'arrêté sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁴ et la circulaire de rentrée de 2015⁵.

La confiance des élèves étant liée à leur performance, il est donc très intéressant de développer l'une et l'autre dans une forme de cercle vertueux.

Toute situation d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement en lycée se fait normalement en situation de groupe dont l'unité de principe est représentée par la classe. Elle-même peut à son tour être subdivisée en différents groupes de travail. Le but de l'enseignement est en effet de mener les élèves à augmenter leur performance dans le domaine considéré et, dans l'idéal, à leur permettre une autonomie dans la reproduction de ces performances.

○ Précisions terminologiques et conceptuelles

Afin de mieux délimiter le champ de l'analyse nous devons préciser pourquoi certains termes seront utilisés au détriment d'autres et pourquoi nous ne porterons pas notre attention sur certains concepts connexes à ceux utilisés.

L'apprentissage désigne en première approche le fait d'acquérir une connaissance. La performance peut alors se définir comme l'actualisation pratique de la connaissance acquise. Notre objectif est de comprendre le continuum

³ Voir rapport annexe de la Loi no2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

⁴ Voir Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

⁵ voir Circulaire no2015-085 du 3-6-2015 pour la rentrée scolaire de 2015

apprentissage/performance étant qu'il prend son origine dans une motivation elle-même déterminée en partie par la liberté réelle ou perçue comme telle.

Ainsi, nous évitons à dessein le terme de compétence pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il constitue une synthèse entre la théorie et la pratique, la compétence étant la synthèse entre un savoir et sa réalisation. Or, dans notre cas, nous voulons justement distinguer apprentissage et performance : en unifiant ces deux aspects sous une même catégorie, le concept de compétence est inadéquat pour mesurer les aspects projetés. Ensuite, le concept de compétence est massivement employé dans les champs du savoir⁶ ce qui contribue à son ambiguïté. Enfin, l'objectif de l'étude n'est pas de savoir si les élèves sont compétentes mais bien plutôt d'identifier les facteurs qui pèsent en amont sur l'élaboration de leur compétence. Ainsi la compétence se situe plutôt en aval de l'analyse, une fois que les savoirs ont été agrégés et synthétisés pour être investis dans des situations précises.

La motivation peut enfin se définir comme l'ensemble des facteurs qui orientent l'action ou le comportement d'un individu vers un but donné, ici la réalisation de certaines tâches dans le cadre scolaire.

Par didactique nous visons de façon large l'art d'enseigner qui inclut la pédagogie au sens strict comprise comme l'ensemble des méthodes dont le but est est d'adapter un contenu de formation à des individus à former.

Si ces définitions sont purement stipulatives pour répondre au besoin d'explicitation du problème de recherche, en revanche, les concepts fondamentaux de l'étude (apprentissage et motivation) feront l'objet d'une présentation et d'une élaboration plus complexe lorsque nous les étudierons dans la première partie de ce travail.

⁶ Sébastien Charbonnier « La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique », *Revue de métaphysique et de morale*, 2015/4, n°88, p.539.

○ Objet de l'étude : le lien entre motivation et liberté

S'il est trivial de considérer qu'une motivation faible va influencer de façon négative l'apprentissage des élèves et par voie de conséquence leur performance, il est bien moins trivial de mettre la motivation en lien avec la liberté des élèves.

L'objet de notre étude porte ainsi sur la liberté telle qu'elle est perçue et vécue subjectivement par les élèves dans leurs situations d'apprentissage. Pour cela, le concept fondamental la réactance psychologique sera mobilisé. La réactance psychologique est un concept qui appartient aux théories de la motivation. Depuis une expérience *princeps* (Brehm 1966) menée sur les choix que des enfants étaient conduits à faire sur des sucreries, il a été démontré que tout individu qui sent sa liberté menacée aura tendance à vouloir la rétablir. Grossièrement, cela correspond à l'idée que l'interdit stimule la transgression en ce qu'il est perçu comme une restriction de liberté, souvent mal tolérée par les individus.

La voie choisie par la présente recherche consiste à étendre le concept de réactance aux situations d'apprentissage des élèves. Le mécanisme de la réactance a en effet été testé dans de nombreux contextes et sur de nombreux objets, mais, à notre connaissance, il n'a jamais été exploité pour expliquer et éclairer les situations didactiques donnant lieu à des apprentissages.

○ Hypothèse et problématique

L'hypothèse qui sera testée est la suivante : chaque fois que l'élève sentira sa liberté menacée (par ex. par une consigne de travail qu'il juge trop restrictive), son premier souci sera la restauration de sa liberté perçue comme menacée. Ce faisant cette restauration va agir au détriment de sa performance dans l'apprentissage car son énergie cognitive sera investie pour rétablir sa liberté au lieu d'être dépensée pour apprendre.

L'intérêt direct de ce questionnement est de pouvoir à l'avenir influencer le contexte de liberté des élèves pour améliorer de façon significative leur performance ou du moins pour que celle-ci ne soit pas dégradée par des facteurs qui la parasitent.

Les retombées de la recherche seraient à terme de questionner la façon dont les consignes des exercices destinées aux élèves sont formulées. S'il s'avère qu'elles influencent négativement la perception que l'élève a de sa liberté, il se pourrait alors qu'elles sont contre-productives et que des consignes plus ouvertes produisent paradoxalement de meilleures performances ou du moins un meilleur investissement de la part de l'élève.

L'enjeu plus général du sujet relève également du bien-être et de la santé psychique des élèves. L'objectif est d'améliorer et de proposer des situations d'apprentissages qui augmentent le confort psychique des élèves pour en définitive augmenter leurs performances et, *in fine*, consolider leur confiance en eux-mêmes. Bref, la recherche s'inscrit dans la consolidation positive de l'identité psychocognitive de l'élève.

L'hypothèse formulée sera testée par un dispositif expérimental reposant sur la distinction de plusieurs groupes d'élèves. L'hypothèse est bien entendu solidaire d'un cadre théorique qu'il conviendra d'explicitier.

o Plan de l'étude

Dans une première partie, nous étudierons le cadre théorique à l'origine du dispositif expérimental. La spécificité de l'analyse résulte du fait que nous sommes à la croisée des théories de l'apprentissage et de la motivation. L'enseignement est une situation concrète où le contexte est prépondérant ce que les théories de l'apprentissage ont intégré progressivement, incluant également la motivation des élèves. Il s'agira alors de montrer dans cette première partie que la motivation peut elle-même être mise en contexte en étudiant les facteurs psycho-sociaux qui la déterminent. A cet égard, nous nous concentrerons sur l'influence de la perception de la liberté par les élèves sur leur motivation telle qu'elle résulte de la théorie de la réactance.

Dans une deuxième partie, nous exposerons le protocole expérimental mise en place pour tester nos hypothèses en présentant les résultats auxquels ils ont abouti et l'interprétation qu'il est possible d'en donner.

PREMIERE PARTIE.

L'ENSEIGNEMENT, A LA CROISEE DES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA MOTIVATION

Notion centrale dans l'éducation, l'activité d'enseignement fait l'objet d'une recherche abondante dans la littérature.

Dessus (2008) définit l'enseignement « *comme une activité collaborative d'acquisition de comportements généralisables dans le cadre d'une situation supervisée, cette situation étant aménagée par l'enseignant* ». Pour lui, c'est la situation et l'environnement qui sont à l'origine de l'enseignement. Ce dernier ne constitue pas en soi un objet intentionnel.

Une telle conception de l'enseignement nous amène naturellement à la question de l'apprentissage et des méthodes pédagogiques associées dans la mesure où l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves sont indissociables.

1. L'évolution des modèles des théories de l'apprentissage : l'importance croissante du contexte

1.1. *L'apprentissage, concept complexe*

Le contexte l'apprentissage a évolué au fil du temps grâce à l'influence des divers courants de pensée en sciences humaines et particulièrement en psychologie au cours du XXème siècle, transformant ainsi de manière durable l'activité d'enseignement et les pratiques pédagogiques.

Pour De Ketele (1989, p.26) : « l'apprentissage se définit comme un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir ».

Les Travaux de Giordan (1989) ont permis de regrouper les apprentissages en dimensions : cognitive, affective, méta cognitive et sociale. Les apprentissages peuvent se classer en fonction de leur objet (Grooaters 1994) :

- Les connaissances
- Les compétences
- Les habilités
- Les attitudes

1.2. Le modèle transmissif

Avant le développement de la psychologie, l'apprentissage était traditionnellement analysé seulement d'un point de vue pédagogique sans théories dans une perspective de transmission. Cette vision de la pédagogie ancienne est encore dominante dans l'institution scolaire d'aujourd'hui, elle trouve son origine dans les travaux de Locke au XVII^{ème} siècle sur la neutralité conceptuelle de l'apprenant et la non déformation du savoir transmis. On part du postulat selon lequel l'apprenant ou l'élève est vierge de tout savoir, il n'a pas de conception sur le thème traité, c'est une tête vide qu'il faut remplir dès lors, si l'enseignant est clair dans son exposé et si l'élève est attentif, il va intégrer l'information transmise par son enseignant.

De cette idée découle un modèle dit transmissif ou modèle magistral qui repose sur le schéma de la communication émetteur-récepteur⁷. L'enseignant fait « cours », il est au centre de l'apprentissage, en tant qu'émetteur il a pour fonction de délivrer le savoir, l'information qui va remplir la tête de l'élève qui ne sait pas. Ainsi, l'enseignant est chargé de présenter de manière structurée le savoir.

Tandis que l'élève occupe une position passive qui consiste à recevoir l'information par l'écoute attentive, On est dans une logique cumulative de connaissances ou l'élève mémorise ce qui lui est transmis.

Si les apports du modèle transmissif sont non négligeables en termes de gain de temps, dans l'enseignement à un grand nombre d'élèves, il trouve néanmoins des limites. En effet, il est laissé peu de place à l'erreur aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève, en outre l'élève n'est pas acteur dans ses apprentissages et les interactions entre les élèves sont inexistantes. De plus pour certains auteurs comme Bachelard, l'hypothèse de la neutralité conceptuelle chez l'apprenant est fausse, car selon lui : « quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte ».

⁷ Voir modèle de la communication de Shannon et Weaver (1949)

1.3. Du mentalisme au comportementalisme

Les théories de l'apprentissage issues du champ de la psychologie proposent un cadre conceptuel pour comprendre le processus d'apprentissage et d'acquisition des connaissances. Si les premières thèses sur l'apprentissage ont fait leur apparition au début du XXe siècle avec le mentalisme⁸ ou l'étude des phénomènes psychiques, elles ont évolué au cours du temps vers un modèle socio-constructiviste mettant en avant le rôle social des apprentissages. Les premières conceptions sur l'apprentissage étaient dominées par le courant mentaliste. Selon ce courant de pensée, pour comprendre le lien entre processus mentaux et apprentissage, il est nécessaire d'étudier les phénomènes psychiques (sensations et perceptions) sous-jacents car les activités mentales ne se traduisent pas dans le comportement observable de l'apprenant.

Autrement dit, l'apprentissage est appréhendé au travers de l'étude et l'analyse de la conscience qui ne peut se faire que dans une démarche introspective donc subjective (ressenti individuel). La psychanalyse et la *estalt* (perception) sont des approches représentatives de ce courant. Les travaux de Wundt⁹ sur l'approche expérimentale introspective qu'on peut qualifier d'expérience subjective ont permis de poser les premières bases d'une psychologie moderne.

La naissance du béhaviorisme marque la rupture ainsi que l'opposition au mentalisme et à la psychologie introspective. En effet, pour Watson (1942), « la psychologie introspective est fondée sur des hypothèses erronées et ne pourra jamais parvenir à des conclusions vérifiables »¹⁰. Il définit ainsi les jalons d'une psychologie scientifique fondée sur des observations objectives du comportement. Cette prise de position s'explique par l'émergence de la psychologie animale ou psychologie comparée dont les résultats des travaux seront étendus à l'homme.

⁸ Voir glossaire sur l'apprentissage et la pédagogie réalisé par de Pauline Minier de l'université du Québec

⁹ Volonté de Wundt de séparer psychologie et philosophie spéculative. Il est l'auteur du premier laboratoire de psychologie expérimentale en 1879

¹⁰ Voir Pierre Naville, (1963), p.15. de la psychologie du comportement. Le behaviorisme de Watson

Avec le behaviorisme, l'apprentissage est le résultat d'une modification du comportement de l'apprenant. En effet, pour les behavioristes, les processus cognitifs internes sont considérés comme une boîte noire non accessible, non observable. L'environnement extérieur tel que le comportement constitue un indicateur observable.

Pour ce courant provenant de la physiologie animale et de la psychologie expérimentale, l'apprentissage repose sur le modèle « stimulus-réponse » développé par Pavlov¹¹ avec le conditionnement répondant. En associant un stimulus à un comportement, L'apprentissage se fait par essai-erreur ou loi de l'effet (Thorndike 1932), c'est-à-dire que le sujet est actif dans l'apprentissage car c'est en multipliant les essais qu'il va écarter les comportements conduisant à l'échec pour ne garder que les comportements efficaces sources de réussite et résoudre ainsi plus rapidement le problème auquel il est exposé. .

L'objectif de ce courant de pensée porté par Watson (1913) est d'agir sur le comportement. L'acquisition des connaissances se fait par paliers successifs. Pour franchir ces paliers, il est donc nécessaire de définir des objectifs à atteindre progressivement afin d'arriver à un objectif final. Le conditionnement s'opère par des renforcements positifs lors des bonnes réponses du sujet. C'est la manifestation du comportement observable, de la maîtrise de la connaissance qui permettra de considérer que l'objectif final est atteint.

D'un point de vue pédagogique, il s'agit de modifier le comportement de l'élève en renforçant les réponses positives. C'est dans ces conditions que l'apprentissage va se produire. Le rôle de l'enseignant est donc déterminant en guidant l'élève vers les réponses positives. Il devra non seulement utiliser des renforcements positifs pour favoriser l'émergence du comportement attendu (acquisition des connaissances) mais aussi construire et organiser les apprentissages sur la base d'objectifs fins, hiérarchisés par niveaux de complexité préalablement déterminés et qui seront atteints étape par étape. L'élève devra réaliser les tâches en étant guidé par l'enseignant.

¹¹Découverte de Pavlov (1898) sur le conditionnement salivaire chez le chien après une association répétitive entre un stimulus neutre et un stimulus inconditionnel

Bien que le behaviorisme constitue un véritable apport dans l'acquisition de connaissances automatiques, il ne permet pas de saisir et d'analyser les processus cognitifs sous-jacents aux apprentissages. Car même si le comportement observable est produit, cet observable ne permet pas de saisir la compréhension ou non de l'élève. De plus, l'approche behavioriste de l'apprentissage ne tient pas compte de l'hétérogénéité et de la diversité des élèves.

1.4. Le cognitivisme

Les sciences cognitives se développent en parallèle avec l'émergence des systèmes informatiques et l'intelligence artificielle dans les années 50, une autre approche de la relation stimuli-réponses dans l'apprentissage va prendre naissance comme l'approche cognitiviste portée en 1956 par Bruner et Miller. Ces derniers vont montrer que pour comprendre les comportements, il est nécessaire de prendre en compte les mécanismes cognitifs. Pour Tardif et al (2017) « Le terme cognition dérive du latin *cognitio*, qui renvoie à l'action de connaître avec tous ses dérivés : percevoir, comprendre, apprendre, réfléchir, juger, etc. La cognition désigne également la fonction qui rend possible chez l'être humain la connaissance : la pensée, l'esprit ou l'intelligence » et définissent les sciences cognitives: « comme des sciences qui étudient le fonctionnement général de la pensée et la manière dont celle-ci gère les connaissances, les sélectionne, les mémorise, les réutilise, etc. »

La conception cognitiviste va plus loin que le behaviorisme en cherchant à mettre en lumière ce qui se passe dans la boîte noire. Il s'agit de comprendre les processus mentaux qui se produisent entre la stimulation par l'environnement et la production du comportement observable. Plus précisément, c'est le fonctionnement de l'intelligence qui est étudié c'est-à-dire les activités mentales en jeu dans la construction des connaissances, la perception, les représentations dans la mémoire

ou encore les mécanismes cognitifs qui interviennent lors de la résolution de problèmes. Ainsi, l'apprentissage est considéré comme un système actif de traitement de l'information (théorie défendue par des auteurs tels que Gagné et Ausubel). Sur le modèle de l'ordinateur, le cerveau de l'apprenant traite et stocke les informations extérieures perçues (environnement) qu'il va trier et réutiliser en fonction de ses besoins.

Dans la perspective cognitiviste, le rôle de l'enseignant est de mettre en place des conditions favorisant le processus de traitement de l'information pour l'élève. Il doit concevoir et gérer les situations didactiques permettant aux élèves de réorganiser leur structure cognitive. Les connaissances présentées aux élèves devront être structurées c'est-à-dire : organisées, hiérarchisées et sélectives pour leur permettre d'identifier et de mémoriser les éléments essentiels.

L'élève est actif, c'est-à-dire qu'il construit lui-même ses savoirs et savoir-faire en mobilisant les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à son apprentissage.

1.5. *Le constructivisme*

A la différence du modèle behavioriste pour d'autres courants comme le constructivisme issu des théories du développement de Piaget, met l'apprenant au cœur de la construction des connaissances, il est acteur. Du point de vue de cette approche, c'est l'apprenant lui-même qui construit ses connaissances. Dès lors, il s'agit de comprendre et d'analyser la manière dont les connaissances se construisent... Dans l'apprentissage, l'apprenant est en interaction avec le milieu ou objet. C'est un processus dynamique où l'individu va s'adapter à ce milieu en étant actif, ainsi il va réorganiser de manière continue sa structure cognitive en donnant du sens au contexte, à l'environnement. Avec cette conception, l'erreur trouve désormais sa place dans la construction des connaissances, on va chercher à comprendre la source de l'erreur et procéder à un ajustement car il permet d'analyser le stade du développement de l'apprentissage.

Le processus d'apprentissage met en œuvre une capacité d'adaptation où l'individu organise progressivement ses connaissances. La capacité d'adaptation met en jeu un mécanisme d'interaction entre l'individu et son milieu de vie défini par l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation est le processus par lequel le sujet intègre une réalité extérieure nouvelle (objet extérieur) à sa structure cognitive (ou schème mental). Il s'agit d'une transformation de la réalité extérieure pour être incorporée dans la structure cognitive ou connaissances antérieures.

L'accommodation est le processus qui permet au sujet de modifier sa structure cognitive pour intégrer une situation nouvelle. Complémentaire à l'assimilation, le mécanisme d'accommodation se produit lors d'une résistance des structures cognitives pour intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation extérieure. L'adaptation est le résultat de la recherche d'équilibre (ou équilibration) entre ces deux principes.

L'élève a pour rôle de participer activement à la résolution de problèmes en fonction des tâches mises à sa disposition. Il n'est pas passif mais il conceptualise par exemple en transformant les informations externes qu'il reçoit.

L'enseignant, a pour fonction de faciliter et de guider l'élève (il devra décomposer par exemple le raisonnement) en créant des situations d'apprentissages complexes conformes à celle de la vie courante, il va favoriser par exemple la résolution de problèmes et la synthèse des connaissances.

Bien que le modèle constructiviste Piagétien confère un rôle central à l'apprenant dans la situation d'apprentissage et qu'il dresse une typologie des apprentissages par rapport aux stades de développement, on peut déplorer que les relations avec les autres élèves ou l'enseignant, la dimension affective soient complètement occultées.

1.6. Le socio-constructivisme

Sur la base de son approche socio-historique, Vygostki intègre la dimension des interactions sociales au constructivisme développé par Piaget. Selon Vygostki, «Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser»¹². L'apprentissage est le résultat des activités socio-cognitives provenant des échanges entre élèves et entre enseignant et élèves. Les apprenants construisent eux-mêmes les connaissances. Dans la perspective socio-constructiviste, l'apprentissage ne se limite pas seulement à l'acquisition de nouvelles connaissances ou une réorganisation des connaissances anciennes comme dans le constructivisme.

Avec la théorie de la zone de proche développement (ZPD), Vygostki prend ses distances avec le constructivisme Piagétien pour lequel l'apprenant ne peut être enseigné que s'il a atteint le stade de développement correspondant à cet apprentissage. Pour lui, c'est l'apprentissage qui devance le développement et non l'inverse comme le suppose Piaget.

Du point de vue de l'apprentissage chez les enfants, Vygostki soutient l'idée que si les tests mentaux permettent de rendre compte de l'état de développement actuel, ils ne reflètent que les capacités de l'enfant à un instant donné mais ils ne permettent pas prédire le développement potentiel de l'enfant. Il avance le concept de Zone de proche développement pour mettre en évidence ce qu'un enfant est en capacité de réaliser avec l'aide de quelqu'un avant de le pouvoir le réaliser seul.

L'enseignant doit aller plus loin et dépasser les niveaux déjà acquis par les élèves en proposant de situations d'apprentissage qui se situent dans cette zone de proche développement. Il est à la fois médiateur et guide de l'élève en définissant les obstacles à franchir. Les niveaux potentiels entre deux personnes pouvant varier même pour une performance identique, l'enseignant devra non seulement les

¹² Extrait, Vygostki (1985) de Pensée et langage éditions sociales

caractériser mais il devra également prévoir l'aide nécessaire pour que chacun puisse réussir sa tâche. L'élève a pour rôle de construire son savoir.

o Conclusion sur les théories de l'apprentissage

A travers cet exposé sur les différentes théories de l'apprentissage et modèles on a pu voir que les conceptions de l'apprentissage ont beaucoup évolué depuis le début du XXème siècle. Au départ l'apprentissage était perçu comme complètement décontextualisé sans lien avec l'environnement avec le modèle transmissif, les théories de l'apprentissage issues de la psychologie ont permis de dépasser les conceptions transmissives et mentalistes de l'apprentissage qui excluent l'effet de l'environnement extérieur sur le processus d'apprentissage. Au fil du temps, les résultats de leur recherche ont progressivement intégré l'influence du contexte sur l'acquisition et la construction des connaissances puis l'interaction entre l'environnement extérieur et l'élève.

Car loin d'être antinomiques, ces modèles coexistent et sont complémentaires pour comprendre l'importance du contexte environnemental, cognitif et social d'acquisition des connaissances et les situations didactiques qui en découlent pour l'enseignant et l'élève.

En effet, les modèles de l'apprentissage ont permis de mettre en évidence :

- 1.- L'effet de la stimulation extérieure sur le comportement (modèle behavioriste)
2. - L'apprentissage est le résultat de processus mentaux complexes liés au fonctionnement de l'intelligence (modèle cognitiviste)
3. - L'élève est acteur de son apprentissage, il construit individuellement son apprentissage en interaction avec l'environnement extérieur (modèle constructiviste)
4. - Cette construction des apprentissages est ancrée socialement (modèle socio-constructiviste)

Sur le plan didactique et pédagogique, ils ont largement contribué à transformer les situations didactiques, le rôle l'enseignant et de l'élève mais aussi les liens enseignant-élèves (voir synthèse, tableau 1). Occupant au départ un rôle passif, l'élève est devenu peu à peu le centre, l'acteur principal de son apprentissage alors que l'enseignant devient un médiateur, facilitateur des situations d'apprentissage adaptés aux besoins de ses élèves.

Tableau 1 : Synthèse des principales conceptions de l'apprentissage d'après Anastassis Kozanitis (2005)¹³

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

¹³ Représentation schématique des principaux courants théoriques réalisée par Anastassis Kozanitis pour le Bureau d'appui pédagogique Ecole Polytechnique

Aujourd'hui l'influence des interactions sociales dans la construction des connaissances est communément admise¹⁴. C'est dans cette perspective que nous orientons la recherche présentée de ce mémoire. En effet, le cadre pédagogique des enseignements sur le plan de l'institution scolaire dans les textes réglementaires et dans les programmes insistent particulièrement sur démarche pédagogique inductive en favorisant le travail en groupe en classe¹⁵. Bien que de nos jours, le modèle transmissif influence encore la conception des situations didactiques dans les classes, la conception socio-constructiviste reste dominante.

Comme dit précédemment, les apprentissages ne dépendent pas seulement des mécanismes internes de l'individu mais ils sont en partie déterminés par des éléments contextuels comme les interactions sociales avec le milieu.

Le travail de groupe étant largement voulu et développé dans nos situations de classe, il nous paraît primordial de comprendre quelle est la nature de ces interactions, les conditions de leur émergence. On peut également s'interroger sur leurs effets précis sur les apprentissages d'un point de vue cognitif, et plus précisément leur évaluation en termes de performance. Cette analyse nous permettra de définir et mettre en place des situations didactiques intégrant le contexte social en particulier.

Sur le plan théorique, de nouvelles études dans la lignée des travaux de Vygotski ont été réalisées afin d'approfondir l'influence des interactions sociales sur les apprentissages.

¹⁴ Voir triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

¹⁵ L'arrêté du 28-12-2011 - J.O. du 13-1-2012 du Programme de l'enseignement de sciences et techniques sanitaires et sociales précise que dans le cadre des activités interdisciplinaires, « ces activités, menées par groupe de deux ou trois élèves, associent temps de travail individuel (recherche documentaire, investigations sur le terrain, etc.) et temps collectif analyse du thème, synthèse, etc.) »

2. Le contexte, ingrédient essentiel de l'apprentissage

2.1 *Dynamique des interactions sociales et apprentissage*

Plusieurs études analysent la dynamique des interactions dans les apprentissages. Selon Allal (1988), il existe trois grandes catégories d'interaction dans les situations d'apprentissage :

- Les interactions apprenant-enseignant
- Les interactions entre apprenant et le matériel, les outils
- Les interactions entre apprenants

2.2 *Le conflit socio-cognitif, moteur didactique*

Le conflit socio-cognitif, Mugny et Doise (1981), est une théorie articulant l'approche cognitive de Piaget et l'approche sociale de Vygotski. Pour ces auteurs, le conflit sociocognitif peut se définir comme une hétérogénéité de réponses face à un même problème cognitif. De la confrontation de ces réponses peut émerger une réorganisation cognitive individuelle. L'objectif du conflit socio-cognitif est d'analyser les conditions favorisant l'apparition du conflit entre les apprenants de niveaux cognitifs équivalents.

En effet, les interactions entre pairs (symétriques) suscitent une confrontation entre les conceptions divergentes. Cette confrontation influence positivement l'apprentissage dans la mesure où elle entraîne une remise en cause des représentations ce qui va favoriser l'apparition de nouvelles connaissances.

Ainsi, la confrontation à des points de vue divergents conduit à un premier déséquilibre individuel (source de tension) par lequel l'apprenant va se décentrer cognitivement par rapport à son propre point de vue en prenant conscience de l'existence d'autres réponses que la sienne. De cette manière il peut intégrer des informations nouvelles dont il ne disposait pas auparavant et élaborer de nouvelles structures cognitives.

Le conflit socio-cognitif a des effets positifs sur la résolution de problème et des tâches complexes alors que les résultats sont peu probants en situation de tâches simples.

Les travaux de Gilly, Fraisse et Roux (1988) sur l'interaction dyadique dans la résolution de problèmes logiques chez des enfants de 11 à 13 ans permettent de relativiser les effets du conflit socio-cognitif. En effet, en l'absence de conflit socio-cognitif les modalités de l'interaction sociale peuvent favoriser l'apprentissage et le progrès chez les élèves dans une situation de résolution de problème. Dans leur étude, Gilly, Fraisse et Roux ont défini quatre modalités de dynamiques interactives à faire :

- la co-élaboration acquiesçante (un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie) ;
- la co-construction ou co-élaboration sans désaccord (l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite) ;
- la confrontation contradictoire sans argumentation (confrontation ou opposition de point de vue avec désaccords non argumentés) ;
- la confrontation contradictoire avec argumentation (présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure.), seule cette dynamique donne lieu à un conflit socio-cognitif.

Ces différentes études en psychologie sociale ont permis de mettre en évidence que les interactions entre pairs jouent un rôle majeur sur les apprentissages des élèves. Cependant la manière dont l'interaction est structurée

influence fortement les apprentissages en particulier dans la résolution de problèmes. L'identification des structures d'interaction et leur organisation s'avèrent essentiel pour évaluer leurs effets sur l'apprentissage chez les élèves.

Bien que l'effet des interactions dyadiques entre pairs sur les apprentissages des élèves dans la résolution de problèmes ait été démontré par les diverses recherches présentées ici, on peut s'interroger sur l'apport concret des dynamiques d'interactions mises en jeu dans un travail coopératif ou collaboratif sur la performance des élèves et son évaluation dans la résolution de problèmes.

2.3 Les situations de groupe, apprentissage par l'interaction

Dans la littérature, on distingue deux types de structures d'interaction entre pairs dans la résolution de problème : la coopération et la collaboration. Car si ces deux concepts reposent sur le groupe (Baudrit 2007), ils renvoient tous deux à des structurations et à des finalités différentes.

L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif font tous deux appels à une structure particulière : le groupe. Faire travailler des élèves ensemble, les réunir pour étudier un point du programme scolaire, les amener à développer des habiletés sociales; ceci n'a rien de très original dans le domaine de l'éducation. Cela dit, il y a là un dénominateur commun qui peut être source de confusions, à même de créer l'amalgame entre ces deux formes d'apprentissage. Cela d'autant que les termes coopération et collaboration sont très voisins. Ils ont des sens très proches et font en général référence à une activité collective impliquant deux ou plusieurs personnes. D'où l'intérêt d'étudier d'un peu plus près ce qu'il faut mettre sous ces deux types d'apprentissage.

2.3.1 L'apprentissage coopératif

Pour Johnson et Johnson (1990) repris par Baudrit (2007) : l'apprentissage coopératif correspond « à un travail dans le cadre de petits groupes, où les sujets partagent un but commun, ce qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». L'objectif du travail coopératif, selon Baudrit (2007) est de faire progresser les élèves et ainsi améliorer leur niveau scolaire.

L'apprentissage coopératif se fait en équipe. Le travail ou la tâche réalisée par équipe constitue l'œuvre collective. Il se caractérise aussi par une structure d'activité pédagogique imposée par l'enseignant.

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement selon laquelle des élèves travaillent ensemble en petites équipes afin d'atteindre un but commun (Slavin, 1985)¹⁶. Il présente les deux caractéristiques suivantes :

- l'interdépendance positive entre les *pairs* où chaque membre contribue au travail de l'équipe et est indispensable à l'accomplissement du travail de l'équipe.
- l'*interaction avec les pairs* et le partage d'informations où la production commune résulte d'un processus de mise en commun d'informations et des discussions entre les participants.
- Une hétérogénéité des groupes : les groupes sont constitués de personnes des deux sexes, dont les compétences ou expériences sont diverses, et dont les appartenances sociales ou culturelles peuvent aussi différer. Cette hétérogénéité vise à dynamiser les échanges entre les élèves, à favoriser l'interactivité.
- La responsabilisation individuelle : chacun participe à l'activité commune, chacun a une part de travail à assumer. Ainsi, une défaillance individuelle a inmanquablement des conséquences au niveau de la réalisation collective.

¹⁶ Repris par Slavin (2010) en français

Pour l'Université de Genève¹⁷, le travail coopératif repose sur une répartition du travail entre les participants. Chaque participant aura une tâche précise. L'ensemble des travaux individuels constitue le travail final. Le découpage de la tâche en parties et les rôles individuels sont déterminants dans l'apprentissage coopératif.

La vocation de l'apprentissage coopératif est bien de faire progresser les élèves, d'améliorer leur niveau scolaire.

2.3.2 L'apprentissage collaboratif

Walckiers & De Praetere, (2004) définissent l'apprentissage collaboratif : « est apprentissage collaboratif toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs ».

Dans le travail collaboratif, il n'y a pas de répartition du travail entre les participants. Ces derniers travaillent ensemble à chaque étape de l'élaboration. Lors de la production finale, il est impossible d'identifier les contributions individuelles des participants.

Pour Dillenbourg (1999), la place des interactions dans l'apprentissage collaboratif est centrale. Les interactions et échanges s'exercent entre pairs de niveaux cognitifs égaux avec une communication et participation à l'interaction de même niveau.

Contrairement à l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif implique ainsi principalement :

- La négociation au sein du groupe pour faire valoir son point de vue,

¹⁷ Recherches menées par le TECFA, qui est l'unité de recherche et d'enseignement dans le domaine des technologies éducatives, de la [Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education](#) - [Université de Genève](#).

- Un va-et-vient constant entre la pensée individuelle et collective,
- Les membres du groupe ont un même niveau cognitif et se considèrent égaux entre eux dans leur statut (des élèves qui adopteraient les statuts de « leaders » ou de « suiveurs » rompraient cet équilibre).

Dans ces conditions, l'apprentissage collaboratif présente l'intérêt de rapprocher les personnes, de les responsabiliser et, ce faisant, il devrait contribuer à l'émergence d'un esprit communautaire. Vivre ensemble paraît plus important que travailler ensemble.

2.3.3 Comparaison entre l'apprentissage collaboratif et coopératif

o Distinction entre apprentissage coopératif et collaboratif

Heutte (2003), cite à ce propos « La distinction entre coopératif et collaboratif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe, sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. »

Le tableau 2 ci-dessous présente les principaux critères distinctifs des deux types d'approche entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif (selon Baudrit, 2007c).

Critères distincts	Apprentissage collectif	Apprentissage coopératif
Échanges, interaction	Structurés (<i>principe d'indépendance</i>)	Non structurés (<i>mise en commun des savoirs</i>)
Contrôle de l'enseignant	Réel (<i>observation des groupes</i>)	Faible (<i>autonomie des élèves</i>)
Responsabilité des élèves	Garantie par l'interdépendance	Incertaine (<i>à la discrétion de chacun</i>)
Equité entre élèves	Impossible (<i>caractère hétérogène des groupes</i>)	Improbable (<i>organisation libre des groupes</i>)
Rôle tenu par les élèves	Risque de spécialisation	Risque d'émiettement
Apprentissage visés	Savoirs fondamentaux (<i>liés aux différentes activités scolaires</i>)	Savoirs non-fondamentaux (<i>esprit critique, raisonnement, découverte collective</i>)

○ Points forts et points faibles des apprentissages

Tous deux ont l'avantage de rassembler, de réunir pour travailler ensemble, ceci afin d'œuvrer dans le sens de réalisations collectives. Tous deux privilégient les interactions, les relations entre pairs dans les groupes. Mais ils font appel à des coordinations sociales différentes.

Tableau 3 : Forces et faibles des apprentissages et coopératif et collaboratif¹⁸

	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
Points forts	L'apprentissage coopérative requiert « des savoir-faire opératoires et suppose des habiletés acquises par imitation »	L'apprentissage collaboratif paraît propice à la réorganisation des connaissances, permet d'approfondir le raisonnement, de découvrir de nouvelles idées, de résoudre des problèmes à plusieurs (Damon & Phelps, 1989, p.152-153)
Points faibles	L'apprentissage coopératif présente un risque de spécialisation des membres du groupe (les élèves peuvent ne s'intéresser qu'à leur propre partie, sans faire l'effort de s'approprier celles qui ont été traitées par les autres). De plus lorsqu'il y a une forte hétérogénéité du niveau scolaire des élèves au sein des groupes, les meilleurs ont tendance à jouer le rôle d'expert, ce qui n'est pas favorable aux apprentissages des élèves les plus faibles, qui se voient alors affecter un rôle mineur dans la réalisation de la tâche commune (Baudrit, 2005).	Il rend les groupes indépendants mais les élèves ne se responsabilisent peut-être pas de façon équivalente en leur sein, leurs niveaux d'implication ne sont certainement pas similaires. Les groupes collaboratifs ne semblent donc pas à l'abri de sérieux déséquilibres en matière d'investissement dans l'activité collective. Des élèves ont la possibilité de s'investir beaucoup, d'autres nettement moins. Dans ces conditions, il y a peu de chances qu'ils se considèrent comme égaux

¹⁸ Tableau construit à partir des travaux de Baudrit (2007)

2.4 La performance¹⁹, fruit de l'apprentissage

2.4.1 L'évaluation des connaissances et des compétences : la taxonomie de Bloom

Bloom (1956) propose une classification par niveaux d'acquisitions des compétences impliquées dans l'apprentissage. Dans les pratiques d'enseignement, cette taxonomie révisée par Krathwohl (2002) est un outil qui permet de définir et de formuler des objectifs pédagogiques. Elle offre également l'avantage à l'enseignant d'évaluer le niveau de compétence des élèves. La taxonomie de Bloom²⁰ s'organise en 6 habilités cognitives des plus simples (connaissances factuels) au plus complexes (connaissances procéduraux), chaque niveau renvoie à un verbe d'action.

Description des processus cognitifs selon la classification de Bloom :

- Les connaissances : capacité à mémoriser et à restituer une connaissance
- La compréhension : capacité à d'interpréter l'information apprise
- L'application consiste sélectionner et réinvestir l'information dans la résolution de problèmes, aux situations concrètes
- L'analyse : consiste à percevoir des tendances, à organiser les différentes parties d'un ensemble et établir des relations logiques et de significations
- La synthèse : consiste à rassembler un ensemble de connaissances et d'habilités pour concevoir, créer un nouvel objet cohérent.
- L'évaluation consiste à porter un jugement critique à partir de valeurs et de normes.

¹⁹ la performance est peut être considérée comme un indicateur de la réussite scolaire

²⁰ Voir partie 2 méthodologie p44

2.4.2 L'évaluation des compétences collaboratives en situation de résolution de problème

La taxonomie de Bloom porte essentiellement sur la mesure des connaissances et des compétences d'un point de vue cognitif chez les élèves, toutefois, il est également possible d'évaluer les compétences collaboratives ou compétences sociales déployées par les élèves avec leurs pairs dans une situation de classe. Leur prise en compte permet d'intégrer la dimension des interactions sociales dans la construction des situations pédagogiques. Considérées comme centrales pour s'insérer dans la société, l'intérêt porté aux compétences collaboratives développées par les élèves, ne cesse de grandir dans les politiques éducatives²¹. Car loin de s'opposer, les compétences collaboratives prennent sens avec les habilités cognitives.

L'évaluation de ces compétences collaboratives en résolutions de problèmes a été intégrée pour la première fois dans la dernière enquête PISA de 2015. Elle a été faite sur la base des travaux de Wang et al (2009) sur les compétences collaboratives chez les pairs.

Trois compétences majeures en résolution de problème collaborative étaient évaluées :

- 1) Etablir et maintenir une compréhension partagée
- 2) Entreprendre des actions partagées pour résoudre un problème
- 3) Etablir et maintenir l'organisation de l'équipe.

Dans l'enquête PISA 2015, ces trois compétences sont croisées avec les mécanismes de la résolution de problème individuelle utilisés dans l'enquête PISA 2012. (Ci-dessous la matrice des habilités²² de résolution de problèmes en collaboration).

²¹ Pays de l'OCDE

²² Réalisée par Marie-. Desneiges Hamel de l'équipe TACT de l'université de Laval

Tableau 4 : Matrice des habilités de résolution de problèmes en collaboration pour l'enquête PISA 2015, Université de Laval

Collaboration Résolution de problèmes	(1) Établir et maintenir une compréhension partagée	(2) Entreprendre des actions appropriées pour résoudre le problème	(3) Établir et maintenir l'organisation de l'équipe
(A) Explorer et comprendre	(A1) Découvrir les points de vue et les habiletés des autres membres de l'équipe	(A2) Découvrir le type d'interaction collaborative pour résoudre le problème et découvrir les buts	(A3) Comprendre les rôles à remplir pour résoudre un problème
(B) Représenter et formuler	(B1) Construire une représentation partagée et négocier le sens du problème (<i>espace partagé</i>)	(B2) Identifier et décrire les tâches à compléter	(B3) Décrire les rôles et l'organisation de l'équipe (protocole de communication/règles d'engagement)
(C) Planifier et exécuter	(C1) Communiquer avec les membres de l'équipe à propos des actions à entreprendre ou étant entreprises	(C2) Mettre les plans en œuvre	(C3) Suivre les règles d'engagement (par exemple, inciter les autres membres de l'équipe à accomplir leurs tâches.)
(D) « Monitorer » et réfléchir	(D1) « Monitorer » et réparer la compréhension partagée	(D2) « Monitorer » les résultats des actions et évaluer le succès de la résolution de problèmes	(D3) « Monitorer », fournir des rétroactions et adapter l'organisation de l'équipe et les rôles.

L'évaluation des compétences collaboratives a été effectuée à partir des réponses des élèves à des tests sur ordinateur. Ils devaient interagir avec des personnages virtuels pour résoudre les problèmes posés.

3. La motivation, facteur clé de l'apprentissage

3.1 *La motivation, facteur régulateur de l'apprentissage*

Dans nos précédents développements, nous nous sommes attachés à démontrer les conséquences de l'intégration progressive d'éléments environnementaux et sociaux dans les théories de l'apprentissage. Malgré cette intégration, les théories de l'apprentissage ne suffisent pas à elles seules à éclairer les relations entre les processus didactiques et les processus d'apprentissage comme les performances qui en résultent. Depuis trente ans, une nouvelle série de recherches dans le domaine de la motivation a permis d'établir qu'il existe un lien étroit entre motivation et réussite scolaire. Les recherches de Ryan et Patrick (2001) sur la réussite scolaire montrent que celle-ci est fortement corrélée à la motivation, qui dépend elle-même des conditions d'enseignement.

La motivation peut être considérée comme un processus médiateur de la relation enseignement-apprentissage²³ car elle détermine le comportement, c'est-à-dire qu'elle pousse les individus à agir. Il existe plusieurs définitions du concept de motivation. Selon Vallerand et Thill (1993, p.18) : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Pour ces deux auteurs, la manifestation d'un état de motivation repose sur plusieurs caractéristiques interdépendantes :

- Le déclenchement du comportement indique un changement d'état allant de l'absence d'activité à l'exécution d'une tâche.
- Le comportement est dirigé par la motivation en fonction des besoins

²³ Voir travaux de Leroy *et al* (2013)

- La persistance d'un comportement est un indicateur de la motivation à s'engager dans une activité.

Williams et Burden (1997) précisent le concept de motivation comme « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ». Avec cette définition, ils insistent davantage sur l'influence des facteurs cognitifs, psychologiques et affectifs sur le concept de motivation qui va permettre à l'individu d'atteindre un but, un objectif fixé.

3.1.1 La théorie de l'autodétermination

Il existe plusieurs approches de la motivation en psychologie. L'une d'entre elles, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 2002) présente l'avantage de proposer un cadre théorique complet pour comprendre et expliquer les déterminants de la motivation qui sont sous-tendent les comportements en lien avec l'apprentissage et la réussite scolaire²⁴. La théorie de l'autodétermination offre le double intérêt d'identifier les facteurs du contexte social et leur effet sur la motivation et de proposer également une classification de la motivation par type.

Pour Deci et Ryan, la motivation humaine repose sur trois besoins psychologiques innés : le besoin d'autodétermination, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Ainsi, chaque individu est engagé activement dans la détermination de ses comportements et la satisfaction de ses besoins psychologiques. En effet, la satisfaction de besoins est essentielle au bien-être et au développement psychologique de chacun.

. Le besoin d'autodétermination ou d'autonomie - Il fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir libre de faire ses propres choix, d'être l'initiateur de ses propres actions. De cette façon, l'individu se considère comme à l'origine de ses propres initiatives. Dès lors, il se représente sa propre action de façon qualitative (issue de sa propre volonté) plutôt que contrainte par des agents extérieurs. Ainsi, la

²⁴ Voir article de Sarrazin et Trouilloud (2006): comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination.

volonté, le contrôle interne et choix perçu sont les trois composantes qualitatives du profil motivationnel autodéterminé. Elles permettent à l'agent d'adhérer à ses propres comportements.

. **Le besoin de compétence** - Il correspond au besoin d'interagir efficacement avec son environnement, à la capacité d'atteindre la performance désirée ou de relever de nouveaux défis.

. **Le besoin d'appartenance sociale ou d'affiliation** - Ce besoin correspond au besoin d'être connectés aux autres, d'établir des relations affectives réciproques et sécurisantes avec autrui, et au sentiment d'appartenance à un groupe ou une communauté.

La satisfaction de ces trois besoins fondamentaux présentés ci-dessus va favoriser une motivation dite autodéterminée lorsque l'activité est réalisée librement et spontanément, sans contrainte tandis qu'une faible satisfaction de ces besoins va inversement favoriser une motivation dite non autodéterminée lorsque l'activité est réalisée par contrainte d'ordre interne ou externe.

3.1.2 Les types de motivation

A partir de la satisfaction ou non des besoins, Deci et Ryan distinguent différents types de motivation qu'ils classent sur un continuum en fonction de leurs degrés d'autodétermination. Ce continuum allant de la catégorie de la motivation la plus autodéterminée (motivation intrinsèque) à la moins autodéterminée (motivation extrinsèque).

. **La motivation intrinsèque** - L'action engagée pour atteindre un but est faite pour elle-même, elle est liée au plaisir, à l'intérêt que l'individu retire de l'action. Dans le cas de la situation d'enseignement, l'élève n'attend pas de récompense extérieure.

Les types de motivation intrinsèque peuvent se décliner en trois catégories : motivation intrinsèque pour la connaissance, motivation intrinsèque pour

l'accomplissement d'une action ; motivation intrinsèque à la stimulation pour les sensations liées à l'activité.

. **La motivation extrinsèque** - L'action engagée est le résultat de circonstances extérieures, telles que les punitions et les récompenses. On peut prendre l'exemple d'un élève qui va réaliser une tâche pour éviter une punition ou pour être approuvé par les parents ou l'enseignant, ou même pour acquérir un statut social.

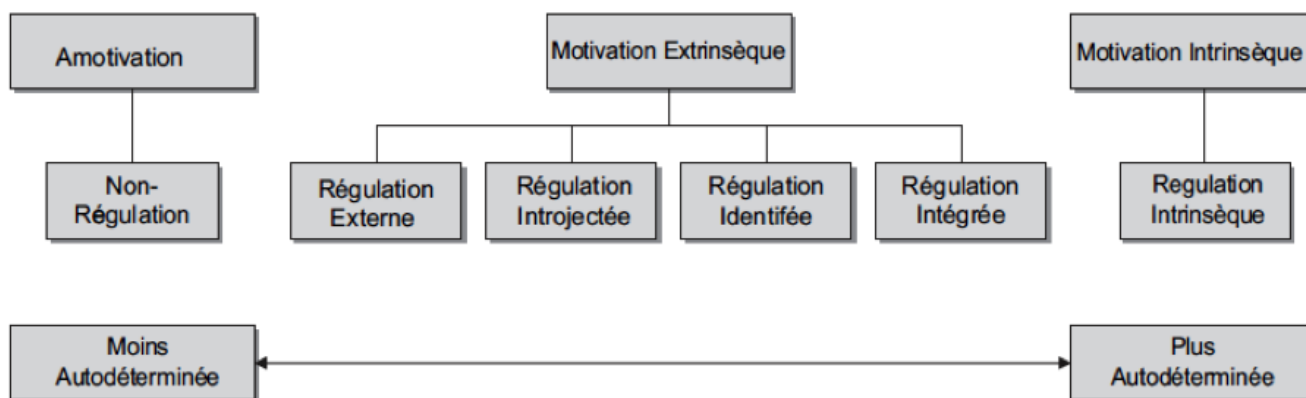
Les types de motivation extrinsèques peuvent pareillement se classer en plusieurs catégories : la pression externe, la pression interne (dite encore « introjectée »), la régulation identifiée qui conserve le caractère instrumental de l'action mais se combine avec un choix initial de l'agent.

. **L'amotivation** - L'amotivation est hors de ce *continuum*, elle correspond à l'absence totale de motivation autodéterminée. Elle se produit dans la situation où l'individu ne perçoit aucun lien entre son comportement et le résultat obtenu, Il a le sentiment d'être soumis à des facteurs qui sont hors de son contrôle. Piché 2003, donne l'exemple suivant pour illustrer l'amotivation : « le cas d'un étudiant engagé dans un cheminement universitaire et qui se questionnerait sur les raisons qui le poussent à poursuivre ses études, puisqu'il n'en voit pas les bénéfices à long terme ». Il s'agit d'un état proche de la résignation acquise²⁵.

Figure 1 : représentation des différents types de motivation et de régulation sur le continuum d'autodétermination d'après Deci et Ryan, (2008, p. 27)

Continuum d'autodétermination

²⁵ Voir théorie de la réactance psychologique



3.2 L'importance de l'autodétermination en contexte scolaire

Sarrazin, Tessier, Trouilloud (2006) reprennent également le modèle de l'autodétermination pour l'appliquer au contexte scolaire. C'est ainsi que la motivation sera considérée comme autodéterminée lorsque les élèves réalisent une tâche pour des raisons intrinsèques; qu'ils effectuent une tâche car ils la voient comme cohérente avec leurs besoins et valeurs ou qu'ils s'engagent dans une activité scolaire en raison d'un objectif personnel qu'ils souhaitent atteindre.

Inversement, la motivation ne sera pas autodéterminée si la tâche scolaire produit un sentiment d'obligation, si elle est réalisée pour des raisons psychologiques comme la culpabilité, voire dans l'hypothèse d'une résignation (désintérêt total).

Dans l'échelle de la motivation, l'activité autodéterminée se situe au plus haut niveau de la motivation intrinsèque tandis que l'absence totale de motivation s'identifie avec le degré le plus faible (sinon nul) d'autodétermination.

Il est acquis que tous les types de motivation ont des conséquences cognitives, outre les conséquences émotionnelles ou comportementales. Sans surprise, l'application de ces théories en contexte scolaire a montré que les formes de motivation ayant le plus fort degré d'autodétermination était corrélées avec des

retombées éducatives très positives telles que le plaisir, le maintien de l'effort dans l'apprentissage, l'attention voire des performances élevées.

Les recherches de Deci et Ryan (1985a) montrent que des élèves placés dans des conditions favorables à la motivation intrinsèque avaient un meilleur apprentissage et des performances supérieures. Par ailleurs, les conséquences négatives d'un apprentissage fondé sur des récompenses ou l'évaluation, le contrôle sur la motivation des élèves ont été mises en évidence par McGraw (1978).

En effet, plusieurs recherches ont démontré que les conditions favorables ou non à une motivation intrinsèque, va augmenter ou baisser les performances. L'influence positive de la motivation intrinsèque sur les performances scolaires a été montrée au cours d'expériences. On peut citer celle de Benware et Deci (1984) qui ont montré que l'apprentissage chez des étudiants placés dans des conditions favorables à la motivation intrinsèque (par exemple apprendre pour aider un autre étudiant à apprendre) était supérieur à celui des étudiants placés dans des conditions qui réduisent la motivation intrinsèque (apprendre une leçon pour être évalué).

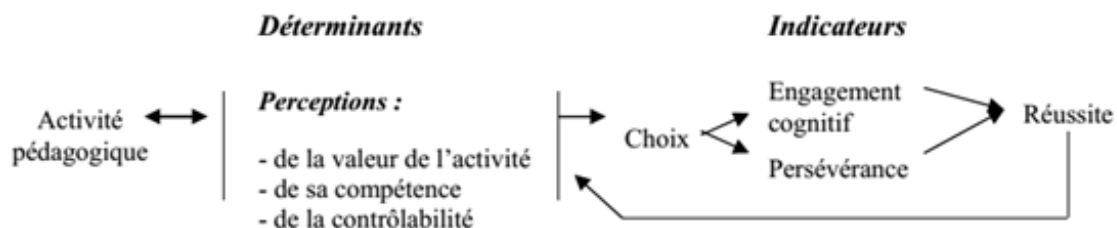
Vallerand et Thill (1993.p550) concluent sur l'idée que la motivation intrinsèque qu'elle soit induite par des facteurs contextuels ou interne à l'individu en tant que trait de personnalité conduit à de meilleurs performances.

Viau (1994) définit la motivation scolaire : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

Dans une perspective socio-cognitiviste, Viau (1998) propose spécifiquement un modèle dynamique de la motivation en contexte scolaire. Selon son approche, d'un point de vue interne, la motivation d'un élève lors d'une activité pédagogique repose sur plusieurs déterminants et indicateurs.

*Figure 2 : La dynamique motivationnelle d'après Vivau*²⁶

²⁶ ²⁶Source : Rolland Viau, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004



La motivation dépend des trois grandes perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique :

. **De la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité pédagogique** - Il s'agit du jugement porté par l'élève sur l'intérêt et l'utilité de l'activité. Ce jugement est déterminé par les buts visés par l'élève (désir d'apprendre ou désir de réaliser une performance).

. **De la perception de sa compétence à accomplir l'activité** - L'élève évalue sa capacité à réaliser de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. Cette perception va dépendre des activités antérieures, l'observation des pairs engagés dans la même tâche, la persuasion d'autrui ainsi que les réactions psychologiques et émotives.

. **Perception de du contrôle qu'il peut exercer sur l'activité** - Il s'agit du degré de contrôle de l'élève sur le déroulement et les conséquences de l'activité. Cette perception correspond aux attributions causales que peut faire l'élève sur l'origine de ses réussites ou de ses échecs. On retrouve une forte contrôlabilité lorsqu'un pense être à l'origine de son échec ou sa réussite, et inversement, une faible contrôlabilité lorsque celui-ci attribue son échec ou sa réussite à un tiers (ex : le professeur ou le camarade...).

A partir de ses perceptions liées à la valeur de l'activité, à compétence et à la contrôlabilité, si l'élève est motivé, il va mobiliser un degré d'effort mental important en utilisant des stratégies d'apprentissage dans l'activité et va persévérer en se consacrant du temps à l'activité et favorisera au final ses chances de réussite.

A l'inverse, un élève démotivé sera peu engagé cognitivement en privilégiant la mémorisation voire des stratégies d'évitement face à l'activité et manquera de persévérance, en s'investissant au minimum, ce qui réduit ses chances de réussite.

Selon, Viau, au final, « la réussite est la conséquence de la motivation elle en est également une source, car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de sa motivation »²⁷

3.1.3.1 Les déterminants externes de la motivation scolaire

Cependant, les facteurs contextuels sont quant à eux peu étudiés or une prise en compte du contexte nous semble importante pour comprendre et saisir le lien entre processus didactique et apprentissage. Cette prise en compte des facteurs contextuels a permis de montrer les effets du contexte sur les acquisitions scolaires. Parmi ces facteurs contextuels, Duru-Bellat (2003) souligne l'impact de l'environnement scolaire sur les performances des élèves. Ames (1992) parle de concept d'environnement pédagogique. Selon lui, ce concept correspond à « l'ensemble des facteurs contextuels qui dans la classe peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage des élèves ».

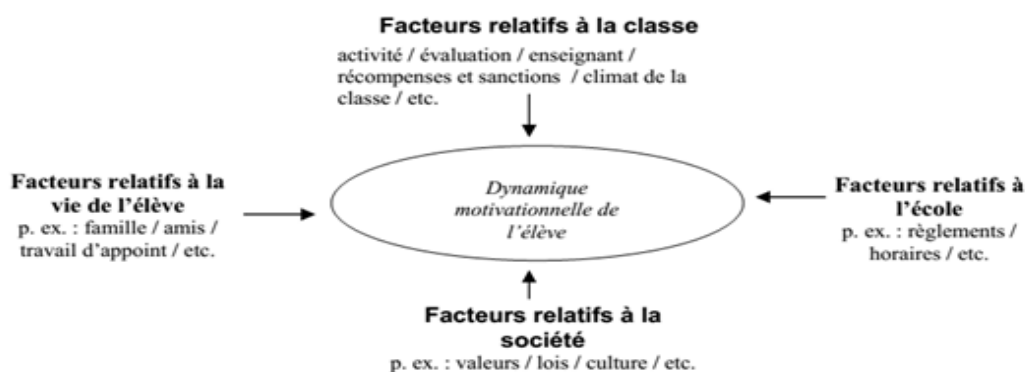
Gurtner, Monnard et Genoud (2001) soulignent les premiers, les facteurs contextuels en lien avec l'évolution de la motivation chez les élèves. Ainsi, la volonté d'apprendre est une composante de la motivation

Les apports du modèle de Viau ne se limitent pas aux déterminants internes de la motivation chez l'élève mais il fournit un cadre d'analyse plus large en intégrant les facteurs externes qui influencent les déterminants de la dynamique motivationnelle chez l'élève.

²⁷ Rolland Viau, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004

En effet, plusieurs facteurs externes sont susceptibles d'agir sur la motivation de l'élève : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à l'école, les facteurs relatifs à la classe et les facteurs relatifs à la société.

Figure 3 : Les facteurs qui influencent la dynamique de l'élève, d'après Viau²⁸



Selon Viau, la connaissance de ces facteurs pour l'enseignant est importante car il lui permet de connaître les éléments extérieurs sur lesquels il peut exercer un contrôle. Les facteurs liés à la classe sont les seuls sur lesquels l'enseignant peut agir. Pour favoriser la motivation chez les élèves, un enseignant peut agir sur la nature des activités proposées aux élèves, sur l'évaluation qu'il va élaborer, le système de récompense comme nous l'avons vu plus haut peut augmenter ou réduire la motivation, le climat de classe et les modalités de travail et d'interaction entre élèves et pour finir, l'enseignant lui-même va avoir un effet sur la motivation des élèves.

²⁸ Rolland Viau, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004

4. La théorie de la réactance : l'influence du contexte de liberté

De nombreux facteurs influencent de manière négative ou positive la motivation chez les élèves. L'application des théories de la motivation au domaine de l'apprentissage a montré le caractère central de l'idée d'autodétermination.

En effet, au plus un élève tend à penser qu'il est libre d'effectuer une tâche, au plus il sera motivé pour le faire. En conséquence, il apparaît que la perception que l'élève a de sa liberté est déterminante dans l'investissement qu'il va réaliser pour les tâches scolaires. Dans cette voie, nous allons à présent introduire une théorie psychologique qui décrit la façon dont la restriction de la liberté peut avoir une influence sur le comportement, ce qui signifie, pour le domaine qui nous occupe, que les élèves peuvent être plus ou moins motivé selon les contraintes qui pèsent sur leur liberté. C'est ainsi que la théorie de la réactance psychologique démontre que la perception d'une restriction de liberté affecterait la motivation et le comportement des individus.

4.1 La réactance psychologique

Pour Brehm et Brehm (1981 p137), la réactance psychologique est un état motivationnel qui se déclenche quand un individu est privé de liberté ou a le sentiment de l'être. En d'autres termes, la théorie de la réactance psychologique souligne que la privation de liberté - qu'elle soit réelle ou perçue, ou même la simple menace de restriction de liberté - motivera l'individu à rétablir cette liberté. Brehm (1966), puis Brehm & Brehm (1981) précisent que toute force qui pourrait s'exercer sur l'individu pour restreindre l'expérience de liberté constituerait une menace, à condition que la liberté soit un enjeu important aux yeux de l'individu (Clee & Wicklund, 1980 ; Lessne & Venkatesan, 1989). La restauration de liberté peut emprunter une voie directe : faire ce qui est interdit ; elle peut également emprunter une voie indirecte : sous-estimer l'attrait du choix ou de l'objet menacé, en

discréditant la source de la menace, en déniaient l'existence de la menace ou en exerçant d'une autre façon la liberté, dans l'objectif de gagner ou regagner un sentiment de contrôle et de choix (Dillard & Shen, 2005)

Fischer (2005) complète cette définition en soulignant l'affect négatif généré par la situation et son caractère social. : « La réactance peut être définie comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue ».

La première étude sur l'impact de la réactance psychologique a été réalisée sur des enfants par Hammock et Brehm (1966). Dans un premier temps, ils ont demandé à des enfants de ranger 9 barres de sucreries différentes. Dans le groupe expérimental, Les enfants sont informés qu'ils auront le droit de choisir entre deux barres de sucrerie (sur les 9) pour les récompenser. Dans le groupe contrôle, ils disent aux enfants qu'ils pourront ensuite choisir entre les deux types de barres de confiserie. Dans un deuxième temps, une fois que les enfants ont ordonné leur troisième et leur quatrième choix, les expérimentateurs leur demandent de prendre celle qu'ils préfèrent parmi ces deux-là. Puis, ils demandent aux enfants de réordonner l'ensemble des barres, avant qu'ils ne mangent leurs barres de sucrerie. Les résultats de l'étude démontrent que l'attractivité de l'objet de convoitise qui n'a pas pu être choisie augmente. De plus, le rang de la barre de sucrerie (3e rang pour le groupe expérimental) qui a fait l'objet d'une obligation de choix, diminue. Cette étude démontre que lorsque le sujet sent sa liberté d'agir menacée, il va chercher à retrouver sa liberté en prenant le contre-pied de la position qu'on souhaite lui faire adopter.

4.2 La mesure de la réactance

Au début des années 1990, Hong (1992) a proposé une échelle de réactance psychologique composé de 14 items. Cette échelle était conçue par Hong comme étant unidimensionnelle. Il faudra attendre les travaux de Shen et Dillard (2005) pour considérer que cette échelle est composée de quatre dimensions : la réponse

émotionnelle (par ex. 'je me sens frustré-e lorsque je ne pense pas prendre mes décisions de façon indépendante'), la réactance à la soumission (par ex. 'lorsque que quelque chose est interdit, je me dis généralement "c'est exactement ce que je vais faire)'), la résistance à l'influence ('quand quelqu'un me pousse à faire quelque chose, je ressens le besoin de faire le contraire') et la réactance aux conseils (par ex. 'je considère l'avis des autres comme malvenu').

L'importance de la réactance dépend de trois facteurs ²⁹:

- L'importance des comportements éliminés ou menacés de l'être
- La proportion de comportements éliminés ou menacés de l'être
- L'intensité d'une menace

4.3 Réactance psychologique et autodétermination

Selon Vallerand et Thill (1993), il existe un lien étroit entre le besoin d'autodétermination et la réactance psychologique. Le besoin d'autodétermination comme nous l'avons vu, est un facteur motivationnel important. Lorsqu'il est satisfait, il va favoriser la motivation intrinsèque : car plus un individu se perçoit comme l'initiateur de ses choix et de ses décisions, plus il sera motivé intrinsèquement dans ses actions. Cependant ces mêmes auteurs, « il est important de noter que le besoin d'autodétermination est si important que s'il est brimé, la personne réagit afin de recouvrer son autodétermination et sa liberté de choisir (c'est ce qu'on appelle la réactance psychologique ...) ». Autrement dit, un individu qui a le sentiment d'être privé de sa liberté, de ne plus être l'agent causal de ses choix sera dans un état motivationnel pour restaurer cette liberté. Une privation de liberté (ressentie ou réelle) prolongée dans le temps peut conduire à l'impuissance apprise (ou résignation acquise)³⁰ qui correspond à un état de démotivation total (ou amotivation) très proche du syndrome dépressif.

²⁹ Voir Mugny et Papastamou (1979)

³⁰ Voir Seligman 1975

5. Problématique

Les théories de l'apprentissage fournissent un cadre de compréhension sur les processus en jeu dans l'apprentissage. Toutefois, à elles seules, elles sont insuffisantes pour rendre compte de l'apprentissage. En effet, un tel processus est influencé par facteurs complexes comme la motivation qui est elle-même régulée par des déterminants internes ou externes à l'individu. C'est dire que l'apprentissage ne peut être réduit au choix d'une seule théorie si raffinée soit-elle. La motivation est une pièce essentielle dans la compréhension et surtout dans la réussite du processus d'apprentissage.

La motivation intrinsèque présentée dans la théorie de l'autodétermination est caractérisée comme le niveau de motivation où l'individu est le plus engagé. En effet, c'est alors qu'il se perçoit comme l'agent causal de ses propres comportements. C'est ce type de motivation qui détermine les apprentissages et les performances en contexte scolaire le plus significativement. De nombreuses études ont montré l'importance de mettre en place des conditions favorables pour susciter une motivation intrinsèque dans les situations didactiques. Compte tenu de l'effet de la réactance psychologique sur le comportement des individus, qui diminue la perception de leur propre liberté et donc de leur motivation, on peut se demander dans quelle mesure les états motivationnels affectent l'apprentissage des élèves. Cette question s'inscrit ici spécifiquement dans les situations de groupe et plus particulièrement encore à propos des performances des élèves. Plus précisément, des élèves soumis à la réactance psychologique (chez lesquels on a induit le sentiment d'une menace de leur liberté) seront-ils performants lors de la résolution collaborative ou coopérative de problèmes ?

Nous pouvons alors formuler les **hypothèses** suivantes :

Hypothèse n°1 : effet de la réactance psychologique.

On s'attend à un effet de la réactance en fonction du groupe du groupe expérimental. Le niveau de réactance psychologique induite devrait être plus élevé dans le groupe coopératif que dans le groupe collaboratif.

Hypothèse n°2 : évaluation des compétences développées

On s'attend performances différentes en fonction des groupes. Les performances devraient être plus élevées dans le groupe collaboratif par rapport au groupe coopératif.

Hypothèse n°3 : effet du niveau de compétences développé et type de groupe

Pour les connaissances factuelles, on s'attend à ce qu'il n'ait pas de différence de performances entre les groupes coopératif et collaboratif.

Pour les niveaux procéduraux, on s'attend à une différence selon les groupes

Hypothèse n°4 : On s'attend à une corrélation entre réactance et performances

DEUXIEME PARTIE.

METHODOLOGIE ET EXPERIENCE SUR LA MOTIVATION DES ELEVES EN SITUATION DE CLASSE

1. Méthodologie

Afin de répondre à nos hypothèses de la manière la plus précise possible, il a fallu élaborer une démarche méthodologique, celle-ci permet de situer les différentes étapes suivies dans la réalisation de ce travail de recherche, à savoir une présentation des participants, la description du protocole d'expérimentation et le traitement des données (résultats).

Ainsi dans le cadre expérimental il nous paraît important de rappeler les hypothèses suivantes qui seront mises à l'épreuve :

1.1. Hypothèses opérationnelles

- **Hypothèse n°1** : effet de la réactance psychologique en fonction du groupe

On s'attend à un effet de la réactance en fonction du groupe du groupe expérimental. Le niveau de réactance psychologique induite devrait être plus élevé dans le groupe coopératif que dans le groupe collaboratif.

- **Hypothèse n°2** : effet de la performance en fonction du groupe

On s'attend à des performances différentes en fonction des groupes. Les performances moyennes devraient être plus élevées dans le groupe collaboratif par rapport au groupe coopératif.

- **Hypothèse n°3** : effet du niveau de compétences développées et type de groupe

Pour les connaissances factuelles, on s'attend à ce qu'il n'ait pas de différence de performances entre les groupes coopératif et collaboratif.

Pour les niveaux procéduraux, on s'attend à une différence selon les groupes

- **Hypothèse n°4** : On s'attend à une corrélation entre réactance psychologique et performances

Au plus la réactance psychologique sera importante, au plus les performances seront faibles

1.2. Participants

L'étude s'est déroulée dans deux établissements différents ; au Lycée Antonin Artaud et au Lycée Marie Curie. Les établissements sont répartis entre le lycée général et technologique, La population sur laquelle a porté l'étude est composée d'une classe de 1ère ST2S de chaque établissement, dont l'enseignement se déroule en groupe à effectif réduit lors des activités technologiques thématiques (ATT) et en classe entière. Nous partirons sur les groupes à effectif réduit pour notre expérimentation. En effet cela nous a paru pertinent de travailler en groupe à effectif réduit afin de distinguer les deux modes d'apprentissage et répondre aux hypothèses énoncées.

Tableau 5 : Caractéristiques de la population étudiée par établissement et par sexe, en nombre d'élèves

Etablissements	1ère ST2S classe n°1	1ère ST2S (lycée Marie Curie)
Sexes	Filles	Garçons
Effectifs	24	31
Effectif	11	3
Total	35	34

1.3. Variables dépendantes et indépendantes

Les deux **variables dépendantes** utilisées lors de notre expérimentation ont été les suivantes :

VD 1 : la performance des élèves, il s'agira de la note à l'activité de résolution d'une situation de problème

VD 2 : la mesure la réactance psychologique à l'aide l'échelle de réactance psychologique de Hong (1992) que nous avons modifiée pour l'expérience.

La **variable indépendante (VI)** manipulée dans l'expérimentation est le type du groupe. : il est coopératif ou collaboratif

Lors de l'expérimentation, certains élèves étaient absents au pré-test ou au post-test nous avons donc fait le choix de les éliminer des échantillons afin de ne pas influencer les résultats.

1.4. Dispositif expérimental

L'élaboration des cours de science sanitaire et sociale passe par l'exploitation du bulletin officiel (annexe n°1 extrait du programme officiel de sciences et techniques sanitaires et sociales), selon nos progressions annuelles le thème que nous exploiterons lors des séances d'expérimentation sera différent. Pour la classe n°1 l'étude portera sur les divers indicateurs (sanitaires, socioéconomiques...).tandis que pour la classe n°2, elle portera sur la protection sociale plus précisément les risques sociaux

Toutefois les notions abordées par ces thèmes se prêtent bien à une apprentissage coopératif et collaboratif, tant d'un point de vue des connaissances assez complexes, permettant de créer des interactions et des objectifs et des buts communs entre les élèves.

1.5. Procédure

Pour pouvoir répondre aux hypothèses, l'expérimentation s'est déroulée selon plusieurs étapes consécutives.

Nous avons réalisé une évaluation prétest (voir annexe n°3) sur des notions non étudiées par les élèves. Nous voulions savoir leur niveaux de connaissances en amont sur des thèmes non traités afin de pouvoir faire des comparaisons selon les groupes d'apprentissage . (collaboratif/coopératif)

Nos dispositifs expérimentaux ont été mis en place lors des temps scolaire, pour une durée moyenne de 3h.

1.51 Passation des évaluations au pré-test

Nous avons décidé de partir sur une évaluation orientée sur la résolution de problème ; il s'agit d'une aptitude à résoudre des problèmes dans des contextes de la vie réelle, c'est-à-dire comprendre les informations disponibles, y repérer les éléments pertinents et les relations qui les unissent, résoudre le problème et, enfin, évaluer, justifier et communiquer leurs solutions.

La passation de l'évaluation des performances lors du pré-test s'est faite en classe entière. Avant de distribuer les supports d'activité, nous avons expliqué aux élèves sur quoi l'activité portait . Pour élaborer les évaluations nous nous sommes appuyées sur les taxonomies de Bloom (v. annexe n°2). C'est un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. Nous avons divisé les questions en trois parties, celles-ci correspondent aux 3 niveaux attendus mentionné dans le bulletin officiel du programme de 1^{ère} ST2S. Elle correspond à un niveau savoirs et de méthodes et de avec un niveau de complexité croissant.

Concernant l'évaluation, nous avons attribué des notes selon trois niveaux de compétence : allant progressivement du niveau factuel au niveau procédural. Par exemple, au plus la compétence est élevée et plus la note sera élevée, de ce fait ; la compétence 1 correspond à 2 points, la compétence 2 à 3 points pour finir la compétence 3 à 5 points.

Nous avons ensuite précisé aux élèves que l'évaluation n'était pas notée afin qu'ils perçoivent aucune pression et qu'ils ne mettent pas les mêmes réponses que leurs voisins.

1.5.1 Déroutement de l'expérience dans les classes n°1 et n°2

Pour ces séances, dans chacune des classes :

- Un groupe va suivre un apprentissage coopératif avec contrainte, ainsi la notion de réactance est mise en œuvre au cours de cette séance. De ce fait l'apprentissage se fait en équipe. Le travail réalisé par chaque équipe contribue à l'œuvre collective. L'exploration et la découverte du contenu sont guidées par l'enseignant selon une structure imposée
- tandis que l'autre groupe va suivre un apprentissage collaboratif tel qu'il est réalisé la plupart du temps, celui-ci sera sans contrainte. Il résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe ou d'équipe. L'élève partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre la structure de l'activité Nous partirons donc sur les mêmes supports.

Les modalités ont été inversées d'une séance à l'autre : chaque groupe a donc réalisé une activité en mode coopératif, et l'autre en mode collaboratif. Dans les groupes coopératifs pour chaque classe nous appliquerons donc la réactance psychologique.

Tableau 6 : Déroulement des séances d'apprentissage groupe collaboratif et coopératif

	Séances	Mode d'apprentissage	Classe et Groupes	Nombres d'élèves
<p align="center">Classe n°2 du lycée Antonin Artaud</p>	<p align="center">Quelle protection sociale pour garantir les individus contre les risques sociaux ?</p> <p align="center">Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des droits fondamentaux aux droits sociaux <p align="center">Caractériser la notion de risque social</p>	<p align="center"><u>Séance n°1 :</u></p> <p align="center">Travail coopératif avec contrainte : dispositif imposé : méthode Jigsaw, support, la modalité de travail, le rendu de la synthèse</p>	Groupe 1	16 élèves
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les risques traditionnels - Analyser l'émergence de nouveaux risques sociaux 	<p align="center"><u>Séance n°2 :</u></p> <p align="center">Travail collaboratif</p> <p align="center">Sans contrainte la notion de réactance n'est pas mise en œuvre au cours de cette séance</p>	Groupe 2	16 élèves

<p>Cla sse N°1 du lycée Marie curie</p>	<p>Mesure par des indicateurs diversifiés :</p> <p>- Diversité, intérêts et relativité des indicateurs</p> <p><u>Objectifs</u> de la séance :</p> <p>- Expliquer la nécessité d'une mesure de l'état de santé ou de bien-être social d'une population</p> <p>- Présenter la complémentarité des indicateurs pour mesurer un phénomène particulier</p>	<p><u>Séance n°1 :</u></p> <p>Travail coopératif avec contrainte : dispositif imposé : méthode Jigsaw, le support, la modalité de travail, le rendue de la synthèse</p> <p><u>Séance n°2 :</u></p> <p>Travail collaboratif</p> <p>Sans contrainte la notion de réactance n'est pas mise en œuvre au cours de cette séance</p>	<p>1^{er} ST2s</p> <p>Grou pe 1</p> <p>Grou pe 2</p>	<p>14 élèves</p> <p>17 élève s</p>
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

Figure 4a : Une séance d'apprentissage coopératif : méthode JIGSAW

Lycée Antonin Artaud (classe n°2)

Risque maladie : 1

Risque famille : 2

Risque dépendance : 3

Risque précarité : monoparentalité :
4

E. Rouvière & Z. Mhoumadi

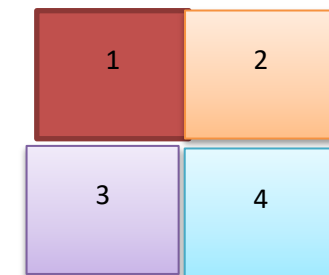
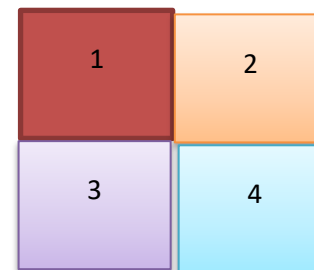
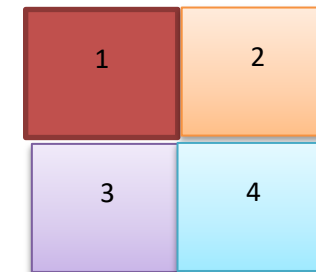
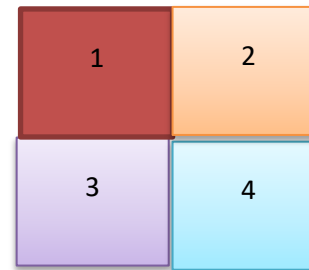
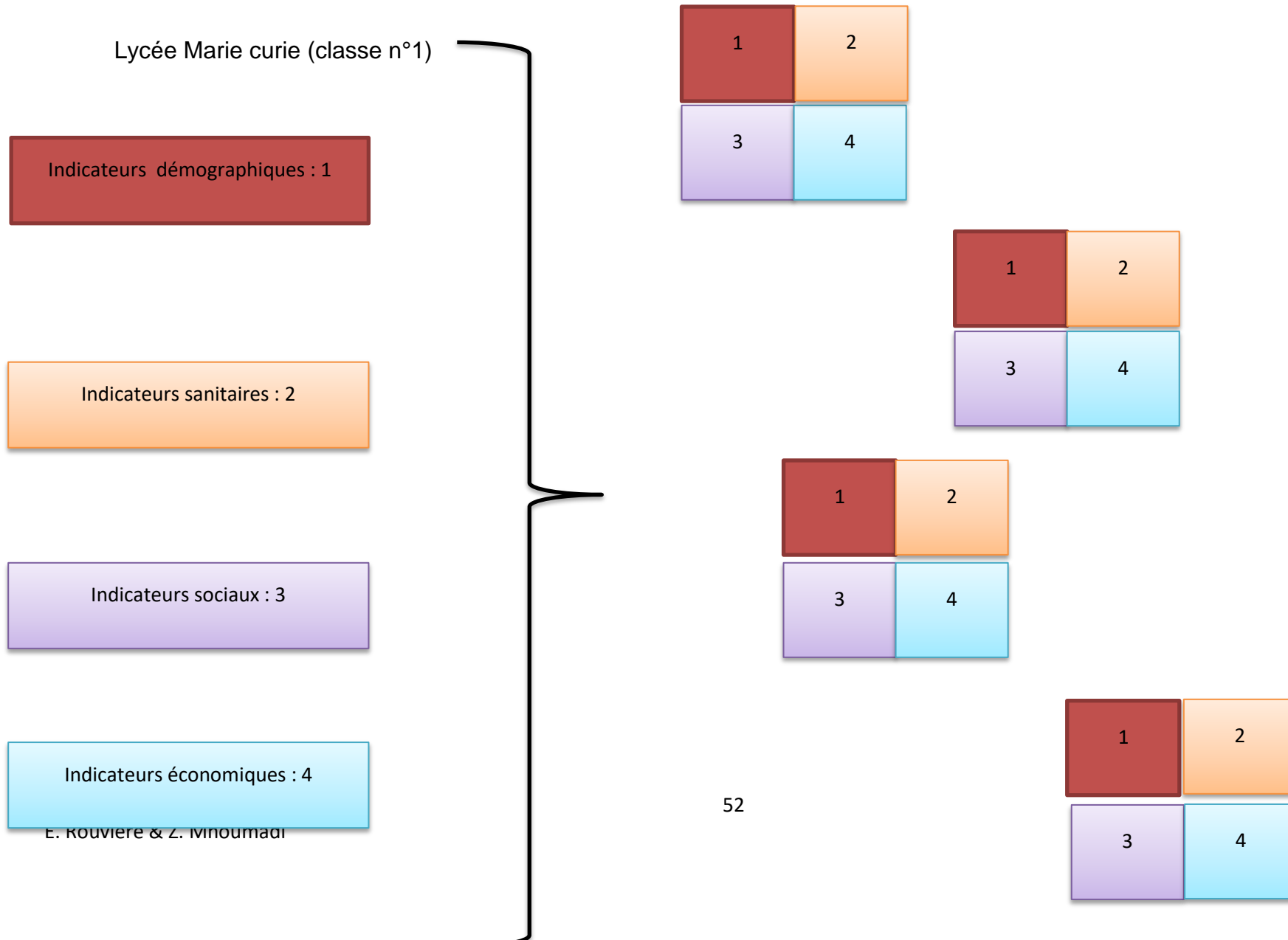


Figure 4b Une séance d'apprentissage coopératif méthode JIGSAW



- Pour **l'apprentissage coopératif** nous utiliserons la méthode jigsaw.

C'est une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot Aronson. Elle utilise une stratégie d'apprentissage coopératif destinée à l'enseignement primaire et secondaire. Celle-ci encourage fortement les élèves à l'écoute, à l'engagement, à l'interaction, au partage et donc, confère à chacun un rôle essentiel à jouer dans l'activité académique. Pour mettre les élèves en situation de contrainte, nous avons fait le choix de constituer nous même les groupes de travail, ainsi que les thèmes qu'ils devaient étudier. La structure de l'activité pédagogique est imposée

Les élèves ont donc été placés dans des groupes d'apprentissage de 4 personnes, les activités sont divisées en 4 parties de sorte que chaque élève reçoive une seule partie de l'information. Toutes les parties, comme les pièces d'un puzzle, doivent alors être mises ensemble pour que chacun puisse étudier le sujet en entier.

Chaque élève est expert en effet au temps écoulé chaque élève se sépare de son groupe d'apprentissage et doit lire son paragraphe ou activité, le comprendre et tenter de le mémoriser aux autres experts de ce même groupe.

A la fin de la séance une production collective, les élèves ont dû remplir un tableau synthèse traitant les thèmes étudiés lors de la séance coopérative.

○ **Une séance d'apprentissage collaboratif**

Pour l'apprentissage collaboratif les élèves disposent de la totalité du sujet, en effet, le type de production attendue diffère de celui de la séance précédente.

« Dans le cadre d'un travail réalisé de façon collaborative, il n'y aura aucune répartition du travail entre ses participants. En effet ces derniers travailleront tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. Il sera donc impossible, une fois le travail réalisé, d'identifier le travail fourni par chacun. Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. »

Lors de la séance collaborative, nous avons laissé les élèves en autonomie sur le choix des groupes certains se sont mis en îlots de 4, d'autre en groupe de 2.

Pour les groupes en apprentissage collaboratif, les consignes données étaient :

- *Rendre en fin de séance une carte mentale*

En effet nous avons choisi la carte mentale (voir. annexe n°7) car elle permet un travail collaboratif entre les élèves cela leur a permis de reprendre et assimiler les connaissances et les compétences du travail mené.

1.5.2 Passation du questionnaire de réactance

La réactance psychologique a été considérée comme un état motivationnel par les pionniers de cette théorie. Les élèves selon les groupes d'apprentissage (collaboratif et coopératif) ont été mis en situation de réactance. Pour mesurer le niveau de réactance des élèves nous avons distribué en fin d'activité un questionnaire de réactance (voir annexe n° 15) Nous avons en amont procédé à une définition simple de l'objet et de l'objectif ; de ce questionnaire. Pour élaborer le questionnaire de réactance nous nous sommes appuyés des questions de Hong de 1992. La réactance psychologique était mesurée par une échelle de Lickert en 9 points La consigne était la suivante : indiquez sur l'échelle de 1 à 9, si vous êtes: 1 " Pas d'accord du tout" avec la phrase proposée, à 9 "Tout à fait d'accord".

Nous avons sélectionné 9 items sur 14 items proposés par Hong, compte tenu de la durée de la séance. Notre échelle est multidimensionnelle, elle est composée de quatre dimensions : la réponse émotionnelle ou restriction de liberté (exemple : je me sens frustré-e lorsque je ne pense pas prendre mes décisions de façon indépendante), la réactance à la soumission (e.g. 'lorsque quelque chose est interdit, je me dis généralement "c'est exactement ce que je vais faire)', la résistance à l'influence (quand quelqu'un me pousse à faire quelque chose, je ressens le besoin de faire le contraire') et la réactance aux conseils (je considère l'avis des autres comme malvenu'). Les dimensions dans notre expérience seront identifiées comme facteurs de réactance comportant des items nommés R : réactance (tableau 1 ci-dessous)

Tableau 7 mesure des facteurs de réactance psychologique

Dimensions de réactance	Items (R : réactance)
Facteur 1 : F1 réactance émotionnelle	R4+R5+R7
Facteur 2 : F2 réactance à l'influence d'autrui	R1+R8
Facteur 3 F3 réactance aux conseils	R3+R9
Facteur 4 F4 réactance à la soumission	R6+R2

Nous avons bien insisté sur le fait que le questionnaire était anonyme, en leur disant que ce n'était pas la peine d'inscrire leur prénom. Ces indications leur ont permis de s'exprimer réellement sur leurs ressentis, car ils savaient que cela n'aurait donné suite à aucun jugement.

Nous avons également fait passer de manière anonyme un questionnaire de satisfaction³¹ qui n'a pas été exploité dans les résultats de l'étude

1.5.3 Passation de l'évaluation au post-test

Lorsque l'activité a été réalisée, nous avons distribué l'évaluation identique au pré-test nommé « post-test ». L'objectif étant d'observer si il y'avait une différence au niveau des performances entre le prétest et le post-test et de faire une comparaison entre les performances du groupe collaboratif et coopératif. La durée de l'évaluation post-test était estimée à 45 minutes.

³¹ Voir annexe16

2. Résultats

2.1 Résultats de la classe n°1

2.1.1 Les compétences développées en pré-test en post-test

Tableau 8 : Performance moyenne des élèves au pré-test et au post-test en fonction du groupe

Groupe	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Groupe1	4,21	2,32	5,71	1,35
Groupe2	3,42	1,95	6,17	1,92

○ En pré-test

La performance moyenne des élèves du groupe 1 (4,2/10) est supérieure celle du deuxième groupe (3,4/10) avec un écart type plus important dans le groupe 1 (ec = 2,32). Toutefois, cette différence de moyenne est non significative, on obtient pour le test de Mann-Whitney $p=0.43$. L'hypothèse nulle n'est pas rejetée.

○ En post-test

La performance moyenne des élèves du Groupe Coopératif (G1) est de 5,7/10, cette note est légèrement inférieure à la performance moyenne des élèves du Groupe Collaboratif (G2) soit 6,1/10. Si ce résultat va dans le sens attendu, la différence de moyenne entre les deux groupes expérimentaux n'est pas significative avec le test de Mann-Whitney $p=0.57$ (test bilatéral), nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse selon laquelle le travail en collaboration des élèves augmente leurs performances.

2.1.2 L'évolution des performances entre le pré-test et le post-test

Entre le pré-test et le post-test, les performances des élèves ont augmenté pour les deux groupes. Le Groupe 1 passe d'une moyenne de 4,2/10 à 5,7/10. Cette différence est significative avec $p=0,03$ pour le Test de Wilcoxon.

De même entre le pré-test et le post-test, les performances moyennes des élèves du groupe 2 ont augmenté : 3,4/10 contre 6,1/10 en condition expérimentale. Cette différence est très significative avec $p=0.002$

2.1.3 L'effet du type de groupe sur les niveaux de compétences développées

Tableau 9 : Performance moyenne par niveau de compétences et de réactance en fonction du groupe expérimental

	compétence C1		compétence C2		Compétence C3		Niveau de réactance totale	
Groupe	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Coopératif (G1) N=14	1,21	0,72	1,85	0,86	2,35	,96	4,88	1,48
Collaboratif (G2) N=17	1,55	0,65	1,79	0,73	2,82	1,31	4,05	1,08

Dans le détail, quel que soit le groupe expérimental (coopératif ou collaboratif), il n'y a pas d'effet du niveau de compétence. Les différences de moyennes entre des Niveau 1 à 3 sont non significatives (1,27/2) $p=0.23$, Niveau 2 (1,8/ 3,5) $p=.23$ et niveau 3 $p=.86$ (2,3/5) sont non significatives. Notre hypothèse selon laquelle, il n'y a pas de différence de performance pour le niveau1 entre le groupe coopératif et collaboratif est vérifiée mais celle selon laquelle le groupe collaboratif aurait des performances supérieures au groupe coopératif pour les compétences complexes (C2 et C3) est invalidée.

En condition expérimentale, on observe un effet de la réactance dans le groupe coopératif (G1) : leur niveau moyen de réactance mesurée (4,8/9) est supérieur à celui du groupe Collaboratif (G2) :4,0/9. Notre hypothèse selon laquelle le groupe coopératif serait plus propice à la réactance est confirmée, $p=0.04$.

2.1.4 L'effet du type de groupe sur les différents facteurs de réactance psychologique

Tableau 10 : Niveau moyen de réactance des élèves par type de facteur de réactance en fonction de leur groupe expérimental

	F1 Restriction de liberté		F2 Réactance à l'influence d'autrui		F3 Réactance au conseil		F4 Réactance à la soumission		Niveau de réactance totale	
Groupe	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Coopératif (G1) N=14	4,54	2,35	4,10	2,01	6,75	2,61	4,53	2,20	4,88	1,48
Collaboratif (G2) N=17	3,84	1,50	4,05	2,03	5,26	1,69	3,35	1,50	4,05	1,08

Une analyse détaillée des différents facteurs de réactance montre que le facteur 3 (réactance au conseil) est celui qui génère le plus de réactance que ça soit chez le groupe coopératif (6,7/9 contre 4,8/9 pour l'ensemble des facteurs) $p= 0.005$ ou collaboratif (5,2/9 contre 4,0/9). $p=0.004$. Les différences de moyennes entre les autres facteurs : restriction de liberté (F1), réactance à l'influence d'autrui (Fact2), Réactance à la soumission (Fact4) sont non significatives.

2.1.5 Le lien entre réactance et performance

Tableau 11: *Corrélation statistique entre la performance totale des élèves et leur niveau de réactance psychologique au post-test*

	Réactance totale	Performance totale
Réactance Totale		
-Corrélation de Pearson	1	-0.092
-signification		0.622
Performance totale		
-Corrélation de Pearson	-0.092	1
-signification	0.622	

De manière générale, il n'y a pas de corrélation entre réactance et performance. Si il existe un faible lien négatif entre degrés de réactance et performance totale ($r=-0.092$) notre hypothèse selon laquelle plus la réactance est élevée, plus les performances sont faibles n'est pas vérifiée, $p=0.62$.

2.2 Résultats de la classe n°2

2.2.1 Les compétences développées en pré-test en post-test

Tableau 12 : Performance moyenne des élèves au pré-test et au post-test en fonction du groupe

Groupe	Pré-test		Post-test	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Groupe1 (coopératif)	3,72	1,44	6,08	1,23
Groupe2 (collaboratif)	3,86	1,63	6,86	1,11

- En pré-test

La performance moyenne des élèves du groupe 1 (3,7/10) est inférieure à celle du deuxième groupe (3,9/10) avec un écart type plus important dans le groupe 2 (ec = 1,63). Toutefois, cette différence de moyenne est non significative, on obtient pour le test de Mann-Whitney $p=0,92$.

- En post-test

La performance moyenne des élèves du Groupe Coopératif (G1) est de 6,08/10, cette note est légèrement inférieure à la performance moyenne des élèves du Groupe Collaboratif (G2) soit 6,86/10. Si ce résultat va dans le sens attendu, la différence de moyenne entre les deux groupes expérimentaux n'est pas significative le test de Mann-Whitney $p=0.82$ (test bilatéral), nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse selon laquelle le travail en collaboration des élèves augmente leurs performances.

2.2.2 Evolution des performances entre le pré-test et le post-test

Entre le pré-test et le post-test, les performances des élèves ont augmenté pour les deux groupes. Le Groupe 1 passe d'une moyenne de 3,07/10 à 6,08/10. Cette différence est très significative avec $p=0,002$

De même entre le pré-test et le post-test, les performances moyennes des élèves du groupe 2 ont augmenté : 3,86/10 contre 6,86 /10 en condition expérimentale. Cette différence est très significative avec $p=0.002$.

2.2.3 L'effet du type de groupe sur les niveaux de compétences développées

Tableau 13 : Performance moyenne par niveau de compétences et de réactance en fonction du groupe expérimental

Groupe	compétence C1		compétence C2		compétence C3	Niveau de réactance totale	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne
Coopératif (G1) N=16	1,21	0,27	2,17	0,70	2,48	,78	4,62
Collaboratif (G2) N=16	1,64	0,40	2,26	0,5	2,90	0,8	4,11

Dans le détail, quel que soit le groupe expérimental (coopératif ou collaboratif), il n'a pas d'effet du niveau de compétence. Les différences de moyennes entre des Niveau 1 à 3. Notre hypothèse selon laquelle, il n'y a pas de différence de performance pour le niveau1 entre le groupe coopératif et collaboratif est vérifiée mais celle selon le groupe collaboratif aurait des performances supérieures au groupe coopératif pour les compétences complexes (C2 et C3) est invalidée.

2.2.4 : L'effet du type de groupe sur la réactance

Tableau 14 : Niveau moyen de réactance en fonction de leur groupe expérimental

Réactance T			
groupes	Moyenne	N	Ecart type
Groupe 1	4,6269	16	1,98076
Groupe 2	4,1106	16	1,25579
Total	4,3687	32	1,65235

En condition expérimentale, on observe un effet de la réactance dans le groupe coopératif (G1) : leur niveau moyen de réactance mesurée (4,6/9) est supérieur à celui du groupe Collaboratif (G2) : 4,1/9. Toutefois ces résultats montrent que pour la classe n°2 l'hypothèse selon laquelle le groupe coopératif serait plus propice à la réactance n'est pas confirmée, $p=0.06$.

Cela s'explique car En effet, avec un questionnaire de réactance faible, le lien statistique entre réactance et performance ne peut être établi de manière significative. De plus les résultats nous montrent que nous retrouvons les résultats habituels. En effet de manière générale la performance des élèves du groupes 2 et souvent plus élevés que celle du groupe 1 donc les résultats de l'expérimentation peuvent s'expliquer.

3. Discussion

La recherche menée dans ce mémoire avait pour ambition de connaître dans quelle mesure la perception de restriction de liberté chez les élèves pouvait affecter leurs performances. Pour répondre à cette question nous avons voulu tester expérimentalement l'effet de la restriction de liberté parmi deux structures de groupes les plus répandus dans les situations de classe : le groupe coopératif et le groupe collaboratif. Si dans la littérature ces deux structures de groupes présentent des similitudes dans leur organisation et dans leurs finalités, ils diffèrent néanmoins dans le degré d'autonomie laissé aux élèves pour réaliser la tâche. Compte tenu, de l'absence d'effet de réactance et du niveau de compétences développées dans la classe n°2, notre discussion portera principalement sur les résultats de la classe n°1.

Nos premiers résultats préalables sur les performances au pré-test et au post-test (voir comparaison des niveaux de compétences entre pré-test et post-test) ont montré qu'il y a bien un effet de l'apprentissage entre la première évaluation et la seconde, ce qui est conforme aux résultats classiques d'apprentissage après entraînement.

De la même manière, nos résultats avec la classe1, confirment l'idée que les élèves travaillant dans un groupe coopératif auront davantage un sentiment de liberté menacée ou réactance psychologique que les élèves travaillant dans un groupe collaboratif. Pour nous, cette différence de réactance s'explique par la structuration même des groupes. En effet, dans les groupes coopératifs le degré d'autonomie accordé aux élèves est plus faible que dans les groupes collaboratifs. Dans notre expérience, les élèves du groupe coopératif étaient dans une organisation de travail plus rigide : la composition de chaque sous-groupe, par l'enseignant stagiaire ou encore les étapes de travail et les productions imposées ont contribué à induire un sentiment de liberté menacée dans ce groupe. Inversement, la grande autonomie d'organisation du travail et de répartition des tâches avec une plus grande flexibilité (moins de contraintes de temps) laissée au groupe collaboratif a permis qu'ils aient un sentiment de restriction de liberté moins important que le groupe coopératif. Comme nous l'avons vu, avec la théorie de l'autodétermination et de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan 1985), l'individu a besoin de sentir qu'il est l'initiateur de ses choix, d'être décideur de ses actions, c'est le sentiment perçu d'

d'autonomie, de compétence ou d'affiliation qui va influencer négativement ou positivement la motivation intrinsèque des individus. Ainsi, lorsqu'un individu se perçoit comme incompetent pour une activité, sa motivation intrinsèque pour cette activité diminue.³² Or, la réactance psychologique se produit lorsque l'individu perçoit sa liberté menacée et devient motivé à restaurer la perception de sa liberté, il rentre en résistance. La réactance poussent les individus à adopter un comportement opposé à celui attendu, il s'agit pour les individus de s'opposer à la pression perçue (Roux 2007). On peut alors considérer dans notre expérience que les élèves ayant un degré de réactance plus élevé sont ceux qui ont les performances les plus faibles. Autrement dit, les performances plus faibles du groupe coopératif traduiraient un effet de réactance, c'est-à-dire un comportement d'opposition tourné vers la restauration de sa liberté. Ce qui laisse penser que l'apprentissage chez les élèves peut mobiliser dans les conditions de restriction de liberté perçue, des processus motivationnel contreproductif à l'objectif apprentissage. D'un point de vue théorique, on peut également déduire que la réactance psychologique génère chez les élèves un sentiment d'autodétermination ou d'autonomie plus faible qui contribue à réduire chez eux la motivation intrinsèque. Comme nous l'avons vu, il existe un lien entre motivation intrinsèque et performance : au plus cette motivation est faible au plus les performances sont faibles. Les faibles performances du groupe coopératif pourraient donc s'expliquer par une motivation intrinsèque réduite en raison d'un besoin d'autodétermination non satisfait consécutif à un sentiment de perception de liberté menacée. Un état de réactance psychologique prolongé peut conduire à une situation d'amotivation (absence totale de motivation) qui est la résignation apprise

33

Cependant, malgré l'effet de la réactance dans le groupe coopératif, le degré de réactance reste assez faible. Selon nous, Ce résultat peut s'expliquer par la manière dont nous avons construit l'échelle de réactance. Nous avons réduit le questionnaire original. En passant de 14 items de départ à 9 items dans notre expérience car nous le considérons trop long pour un contexte scolaire. En

³²Voir les travaux de Deci (1971) et de Deci & Cascio, (1972) sur la perception de compétence : les feedbacks positifs augmentent le sentiment de compétence contrairement aux feedbacks négatif qui réduisent le sentiment de compétence et par conséquent diminue la motivation intrinsèque de l'individu pour l'activité

³³ Voir Seligman (1975)

conséquence, nous avons également réduit le nombre d'items par facteur. Par exemple le facteur 1 n'est plus mesuré par 4 items mais par 2. Nous pensons que cette réduction du nombre d'items a influencé l'importance de la réactance ressentie par les élèves car le nombre d'items par facteur étant trop faible, le questionnaire perd en partie sa capacité à rendre compte de l'importance de la réactance. Avec un nombre d'items insuffisants, il devient alors difficile d'avoir une moyenne de réactance élevée. Toutefois, au vu des résultats obtenus, la réactance au conseil est le facteur qui a généré le plus de résistance chez les élèves du groupe coopératif. Outre la construction de l'échelle, d'autres facteurs peuvent également expliquer les résultats obtenus. Selon Deci et Ryan (1985), la motivation est modulée non seulement par les caractéristiques personnelles (ou internes) des individus mais aussi par les caractéristiques situationnelles (liés au contexte). En effet, les facteurs contextuels liés à la nature de la tâche et sa valeur perçue (ou encore le contexte social lié à la nature des interactions avec autrui sont d'autres pistes qui peuvent éclairer les résultats obtenus. Vallerand (1997) souligne le lien entre nature de la tâche et motivation intrinsèque : avec cette motivation, les tâches considérées comme intéressantes donnent de meilleures performances que celles considérées comme inintéressantes tandis que sa valeur perçue³⁴ (valeur accordée à la tâche et la perception des ses chances de réussite) vont augmenter ou réduire la motivation chez l'élève (Eccles et Wigfield en 2002).

La cohésion du groupe est aussi un facteur contextuel qui peut permettre d'expliquer ce résultat. Divers travaux font un lien entre cohésion du groupe et performance. Pour Maisonneuve (1966), il existe un lien positif entre cohésion et performance³⁵. En interprétant ce résultat à la lumière des travaux de Maisonneuve, on peut déduire que cette réactance au conseil chez les élèves du groupe coopératif conduit à une cohésion de groupe négative ayant pour conséquence des performances plus faibles.

Pour finir, la faiblesse de notre instrument de mesure de la réactance (questionnaire de réactance) a également eu un impact négatif sur nos autres

³⁴ Traduit de l'anglais Expectancy value

³⁵ Voir Emotions et cognition de Channouf (2002)

résultats en lien avec la réactance quel que soit la classe. En effet, avec un questionnaire de réactance faible, le lien statistique entre réactance et performance ne peut être établi de manière significative.

Si dans notre étude nous avons mis l'accent sur l'effet des déterminants internes de la motivation sur la performance des élèves, l'influence des interactions sociales ne doivent pas non plus être négligés. En effet, aujourd'hui, les compétences sociales des élèves est un enjeu majeur des politiques éducatives. Selon les résultats de l'enquête PISA 2015 sur les compétences collaboratives des élèves en résolution de situation-problème :

- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 8 % des élèves sont très performants en résolution collaborative de problèmes, ce qui signifie qu'ils sont capables de rester sensibles à la dynamique de groupe, de veiller à ce que les membres de leur équipe agissent en accord avec les rôles convenus, et de résoudre les désaccords et conflits, tout en identifiant les voies et moyens efficaces et en surveillant de près les progrès menant à une solution.
- Les résultats de l'enquête soulignent également que la performance en résolution collaborative de problèmes est positivement corrélée avec celle manifestée dans les trois grands domaines cognitifs des évaluations PISA³⁶ (sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques).

L'importance des interactions sociales sur la performance n'est pas nouvelle, en effet Triplett (1898) est le premier à mettre en évidence l'effet de la facilitation sociale. D'après ses observations, la simple présence d'autrui influence positivement les performances. Plus tard, Zajonc (1966) démontrera que bien que certaines conditions (dans les tâches simples où les réponses dominantes ou réponses justes sont fortement probables) conduisent à la facilitation sociale. La même présence d'autrui peut être néfaste et aboutir à une inhibition sociale des performances dans certaines situations (pour les tâches plus complexes où les réponses secondaires, avec risque d'erreurs sont plus probables).

³⁶ Programme for International Student Assessment (PISA)

Il est donc crucial de prendre en compte l'ensemble des déterminants internes et externes pour comprendre les apprentissages chez les élèves au travers de leurs performances.

Sur le plan pédagogique, la mise en place du dispositif coopératif et collaboratif était une expérience nouvelle pour la première classe. Quel que soit le groupe, les élèves se sont montrés intéressés par les activités (au vu des résultats du questionnaire de satisfaction) des groupes car tous, y compris les élèves habituellement les moins impliqués dans les activités de groupe se sont investis dans la tâche. Habituellement les moments en groupe présentent simultanément des modalités coopératives et collaboratives, elles ne sont jamais isolées. De plus, les élèves n'ont jamais travaillé en groupe sur la durée totale (2heures) d'une séance d'activité technologique thématique. L'expérience d'une autonomie plus grande dans le groupe collaboratif a porté ses fruits au niveau de la performance alors qu'en début de séance, cette autonomie était plus perçue comme une gêne. Lors de la séance nous avons pu observer un niveau de pression, de stress plus intense chez les élèves du groupe coopératif qui avaient la crainte de ne pas terminer dans les temps impartis leur travail.

Conclusion

De cette expérimentation, nous retenons l'importance de favoriser l'autonomie des élèves par un cadre souple facilitant les interactions entre les élèves. Le travail en collaboration, plus souple (autonomie plus importante) nous semble être celui qui répond le plus à cette exigence, à l'inverse d'un cadre plus contraignant qui comme nous avons vu peut nuire au sentiment de liberté et affecter négativement la dynamique motivationnelle pouvant conduire à des contre-performances chez les élèves. Car si la distinction entre coopération et collaboration n'est pas aisée, dans les situations de classe, il est possible d'agir sur le degré d'autonomie dans l'organisation des activités, cela consiste à privilégier des situations et des consignes de travail favorisant un sentiment de liberté chez les élèves.

Bibliographie

➤ Ouvrages, chapitres d'ouvrages & articles de revues

ALLAL, L. (1988), « Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive, proactive », in Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires : les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

AMES, C. (1992a), « Achievement goals and the classroom climate », in D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, L. Erlbaum, p. 327-308.

AMES, C. (1992b), « Classrooms : Goals, structures, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, p. 261-271.

AUSUBEL, D.P. et al. (1968), *Educational psychology a cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (2005) *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.

BAUDRIT, A. (2005), *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. DeBoeck, Pédagogies en développement.

BAUDRIT, A. (2007a), *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* De Boeck, Pédagogies en développement.

BAUDRIT, A. (2007b) « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *Savoirs*, 2007/2 n° 14, p. 73-92. DOI : 10.3917/savo.014.0073école

BAUDRIT A. (2007c), « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2007/1 Vol. 40, p. 115-136. DOI : 10.3917/lse.401.0115

BENWARE, C. & DECI, E. L. (1984), « Quality of learning with an active versus passive motivational set », *American Educational Research Journal*, 21, p.755-765.

BLOOM, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, David McKay.

BREHM, J. W. (1966), *A theory of psychological reactance*, New York: Academic Press.

BREHM, J. W., & BREHM, S. S. (1981), *Psychological reactance: A theory of freedom and control*, San Diego, CA: Academic Press.

BRUNER, J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

COSNEFROY, L. (2004), « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue française de pédagogie*, 147, p.107-128.

DECI, E. L. (1971), « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), p.105-115.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0030644>

DECI, E.L., & CASCIO, W.F. (1972), « Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats », Communication présentée au colloque *Eastern Psychological Association*, Boston, États-Unis.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, NY Plenum Press.

DECI E. L. & RYAN R. M. (2002), *Handbook of Self-determination research*, Rochester, The University of Rochester Press.

DE KETELE, J.M. & al. (1989), *Guide du formateur, Pédagogie en développement*, De Boeck Université.

DESSUS, P. (2008), « Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie*, n°164, 139-158.

DILLARD, J. P., & SHEN, L. (2005). « On the nature of reactance and its role in persuasive health communication », *Communication Monographs*, 72, 144-168.

DILLENBOURG P. (1999), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches.*, Oxford, Elsevier, p.1-19, <hal-00190240>

DOISE, W., & MUGNY, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Inter Editions.

DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1994), « La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maître », in M. Crahay et A. Lafontaine (éd.), *Évaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 131-145.

ECCLES, J. S. & WIGFIELD, A. (2002), « The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence », *Development of achievement motivation*, p.91-120.

FLORIN, A., GUIMARD, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*, Paris, Cnesco.

GAGNE, R.M. (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*, HRW, Montréal.

GAUDONVILLE, T. (2017), « L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement », Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecoucation-et-didactique>, 5.3 | 2011, 33-60.

GILLY, M. ; FRAISSE, J.C. ; ROUX J.P. (1988), « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs », in A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (éds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Fribourg : Del Val, p.73-92.

GILLY, M. (1995), « Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire », in G. Gaonach' & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, p.130-167.

GRÉGOIRE Y. & FISCHER R.E. (2005), « The effects of prior relationship on consumer retaliation », *Advances in Consumer Research*, 32, p.98-99

GURTNER, J.-L., MONNARD, I., & GENOUD, P.A. (2001), « Towards a multilayer model of context and its impact on motivation », in S. Volet, & S. Jarvela (Eds.) *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological Implications*, Oxford, Elsevier Pergamon, p.189-208.

HAMMOCK, T. & BREHM, J. (1966), « The Attractiveness of Choice Alternatives When Freedom to Choose is Eliminated by a Social Agent », *Journal of Personality*, 34, p.546-554.

HEUTTE J. (2003), *Apprentissage collaboratif : vers l'Intelligence Collective*. <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article55>

HONG, S. (1992), «Hong's Psychological Reactance Scale: a further factor analytic validation», *Psychological Reports*, 70, p.512-514.

JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. What is cooperative learning ? In : Brubacher M., Payne R. & Rickett K. (ed.). Perspectives on small group learning. Oakville : Rubicon Publishing Inc., 1990, pp. 68-80.

KRATHWOHL, D.R. (2002), « A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview », *Theory into Practice*, 41(4), p.212-218.

LEROY, N. & al. (2013), « Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels », *Revue française de pédagogie*, 182, p.71-92.

MAISONNEUVE, J. (1966), *Psychosociologie des affinités*, Paris, PUF.

MCGRAW, K. O. (1978), « The detrimental effects of reward on performance: a literature review and a prediction model », in M. R. Lepper, & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.33-60.

MUGNY, G. & PAPASTAMOU, S. (1979), « When Rigidity does not Fail: Individualization and Psychologisation as Resistances to the Diffusion of Minority Innovations », *European Journal of Social Psychology*, vol. 9, p. 43-61.

OCDE (2017), PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.

MUGNY, G. (1985), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

PERRET-CLERMONT, A.N., & NICOLET, M. (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, Delval.

PIAGET, J. (1989), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, 2ème édition, Paris.

ROUX D. (2007), « La résistance du consommateur : proposition d'un cadre d'analyse », *Recherche et Applications en Marketing*, décembre, 22, 4, p.59-80.

RYAN, A. M., & PATRICK, H. (2001), « The classroom social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school », *American Educational Research Journal*, 38, p.437-460.

SARRAZIN, PH. ; TESSIER, D. ; TROUILLOUD D. (2006), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157, p.147-177.

SELIGMAN M. (1975), *Helplessness. On Development, Depression and Death*. Freeman, San Francisco.

SHANNON, C.E., WEAVER, W., (1949) *A Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press.

SHEN L. & DILLARD J. (2005), « Psychometric properties of the Hong psychological reactance scale », *Journal of Personality Assessment*, 85, 1, p. 74-81.

SLAVIN, R. E. (2010), « Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche? », in H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*, Paris, France, Éditions OCDE, p.171-189.

THORNDIKE, E. (1932), *The Fundamentals of Learning*, New York, Teachers College Press.

TILMAN F., GROOTAERS D. (1994), *Les chemins de la pédagogie - Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*, Chronique sociale, Vie Ouvrière, Bruxelles

VALLERAND, R.J. (1997), « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », in M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, 29, p.271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)

VALLERAND, R. J. & E. THILL (dir.) (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Canada, Éditions Études Vivantes.

VIAU, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} éd.

VYGOTSKI, L. S. (1985), *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève suivie de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget, Éditions Sociales.

VYGOTSKI, L.S (1985c), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in B. Shneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé, p.95-117.

WALCKIERS, M., & DE PRAETERE, T. (2004), « L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must », *Distances et Savoirs*, 1(2), p.1-23. DOI : 10.3166/ds.2.53-75

WANG. L, & al. (2009) « Assessing Teamwork and Collaboration in High School Students: A Multimethod Approach Canadian », *Journal of School Psychology* -Vol 24, Issue 2, p.108-124. <https://doi.org/10.1177/0829573509335470>

WILLIAMS, M., & BURDEN, R. (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press.

Zajonc, R. & al. (1966), « Social facilitation of dominant and subordinate responses », *Journal of Experimental Social Psychology*, 2(2), p.160-168.

➤ **Site internet**

<https://www.lesmotivations.net/spip.php?article98>

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/de-quoi-parle-t-on/notion-collaboratif/apprentissage-collaboratif>

http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf

Annexes

Annexe n°1 : Extrait du programme officiel de sciences et techniques sanitaires et sociales

2 - COMMENT APPRÉCIER L'ÉTAT DE SANTÉ ET DE BIEN-ÊTRE SOCIAL ?	<i>La notion d'indicateur sera construite à partir de la mise en évidence de la nécessité d'évaluer précisément l'état de santé et de bien-être social d'une population pour mieux le connaître et envisager des actions adaptées. L'utilisation du tableur est indispensable pour montrer des évolutions, l'importance relative de certaines données, pour comparer des populations, etc.</i>				
Mesure par des indicateurs diversifiés : - Diversité, intérêts et relativité des indicateurs	- Expliquer la nécessité d'une mesure de l'état de santé ou de bien-être social d'une population - Présenter la complémentarité des indicateurs pour mesurer un phénomène particulier - Analyser un ensemble de données pour caractériser une population quant à sa santé ou son bien-être social - Porter un regard critique sur la mesure d'un phénomène sanitaire ou social par un ou plusieurs indicateurs				
Contenu	Objectifs et indications complémentaires	1	2	3	4
5. QUELLE PROTECTION SOCIALE POUR GARANTIR LES INDIVIDUS CONTRE LES RISQUES SOCIAUX ?	<i>L'étude de la protection sociale s'appuiera sur des documents d'approche et de nature variées.</i>				
La protection sociale :					
- Des droits fondamentaux aux droits sociaux	- Repérer l'origine des droits sociaux - Illustrer l'influence des contextes socio-politique et économique dans l'évolution des droits sociaux				
- Risque social	- Caractériser la notion de risque social - Identifier les risques traditionnels - Analyser l'émergence de nouveaux risques sociaux				

Annexe n°2 : Explication des niveaux taxonomiques de bloom

Niveaux	Présentation	Compétences attendues	Exemples (classe de première)
1 - Niveau d'information	<p>Le contenu est relatif à l'appréhension d'une vue d'ensemble d'un sujet. Les réalités sont montrées sous certains aspects de manière partielle ou globale. Ceci peut se résumer par la formule " l'élève en a entendu parler et sait où trouver l'information".</p> <p>Il n'y a pas d'évaluation envisageable à l'examen pour les savoirs situés à ce niveau d'approfondissement.</p>	Être capable de savoir où trouver l'information	L'élève sait trouver des données épidémiologiques locales, nationales et internationales
2 - Niveau d'expression	<p>Le contenu est relatif à l'acquisition de moyen d'expression et de communication permettant de définir et utiliser les termes composant la discipline. Le "savoir" est maîtrisé. Ceci peut se résumer par la formule "l'élève sait en parler".</p>	<p>Être capable de se rappeler de faits, de phénomènes, de principes...</p> <p>Être capable de définir, d'expliquer, d'identifier les éléments, de comprendre.</p>	<p>L'élève sait définir, différencier des indicateurs sanitaires et sociaux.</p> <p>L'élève sait identifier les données épidémiologiques présentées dans un tableau.</p>
3 - Niveau de maîtrise des outils	<p>Le contenu est relatif à la maîtrise de procédés et d'outils d'étude ou d'action (lois, démarches, actes opératifs, ...) permettant d'utiliser, de manipuler des règles, des principes ou des opérateurs techniques en vue d'un résultat à atteindre.</p> <p>Il s'agit de maîtriser un "savoir-faire". Ceci peut se résumer par la formule "l'élève sait faire".</p>	Être capable de transposer, d'analyser, d'établir des relations, des principes d'organisation, de synthétiser, de porter un regard critique.	<p>L'élève sait analyser, établir des liens entre les indicateurs, les déterminants et les contextes.</p> <p>L'élève sait relativiser la portée des indicateurs.</p> <p>L'élève sait regrouper et exploiter sous forme de synthèse, de schémas, de graphiques... des informations épidémiologiques issues de sources différentes.</p>

Annexe n°3 Evaluation Prétest/post test groupe collaboratif (classe n°1)

POLE 2 ETAT DE SANTE ET BIEN-ETRE SOCIAL

ATT comment mesurer l'état de santé de la population ?

Objectif

- Présenter la complémentarité des indicateurs pour mesurer un phénomène particulier
- Analyser un ensemble de données pour caractériser une population quant à sa santé ou son bien-être social
- Porter un regard critique sur la mesure d'un phénomène sanitaire ou social pour un ou plusieurs indicateurs

Supports :

- Dossier documentaire
- Poste informatique

Organisation du travail :

[Groupe de 4 élèves](#)

Activité 1 : Diversité d'indicateurs (durée 20min)

Vous êtes un collectif d'experts désignés par le ministère de la santé pour évaluer l'état de santé et de bien-être des français.

Votre collectif d'experts comprend :

- Un représentant d'association de lutte contre la pauvreté
- Un médecin épidémiologiste spécialiste étude et l'apparition des maladies
- Un enquêteur chargé de recensement de la population par l'INSEE
- Un sociologue

Consigne : A l'aide des documents 1 à 9, répondre aux questions suivantes

I. Les indicateurs démographiques

Document 1

Bilan démographique 2017

Plus de 67 millions d'habitants en France au 1^{er} janvier 2018

Au 1^{er} janvier 2018, la France compte 67,2 millions d'habitants. Au cours de l'année 2017, la population a augmenté de 233 000 personnes, soit une hausse de 0,3 %. Comme les années précédentes, cette progression est principalement due au solde naturel, différence entre les nombres de naissances et de décès, bien que ce solde soit historiquement bas.

En 2017, 767 000 bébés sont nés en France, soit 17 000 de moins qu'en 2016. Il s'agit de la troisième année consécutive de baisse. L'indicateur conjoncturel de fécondité est également en recul pour la troisième année et s'établit à 1,88 enfant par femme en 2017 (contre 1,92 en 2016). Il reste néanmoins le plus élevé d'Europe.

En 2017, 603 000 personnes sont décédées, soit 9 000 de plus qu'en 2016. L'espérance de vie à la naissance reste stable pour les femmes et progresse pour les hommes. Elle s'établit à 85,3 ans pour les femmes et 79,5 ans pour les hommes. L'écart entre les femmes et les hommes continue donc de se réduire.

En 2017, 228 000 mariages ont été célébrés, dont 7 000 entre personnes de même sexe. Le nombre de Pacs continue d'augmenter en 2016 et atteint 192 000.

Sylvain Papon et Catherine Beaumel, division Enquêtes et études démographiques, Insee

Document 2

1 Évolution générale de la situation démographique

Année	Population au 1 ^{er} janvier	Nombre de naissances vivantes	Nombre de décès	Solde naturel	Solde migratoire évalué
					en milliers
2006	63 186	829,4	526,9	+ 302,4	+ 112
2007	63 601	818,7	531,2	+ 287,5	+ 74
2008	63 962	828,4	542,6	+ 285,8	+ 57
2009	64 305	824,6	548,5	+ 276,1	+ 32
2010	64 613	832,8	551,2	+ 281,6	+ 39
2011	64 933	823,4	545,1	+ 278,3	+ 30
2012	65 241	821,0	569,9	+ 251,2	+ 72
2013	65 565	811,5	569,2	+ 242,3	+ 100
2014 hors Mayotte	65 907	811,4	558,7	+ 252,7	+ 30
2014 y c. Mayotte	66 130	818,6	559,3	+ 259,3	+ 32
2015 y c. Mayotte	66 421	798,9	593,7	+ 205,3	+ 69 (p)
2016 y c. Mayotte	66 695 (p)	783,6	593,9	+ 189,8	+ 69 (p)
2017 y c. Mayotte	66 954 (p)	767,0 (p)	603,0 (p)	+ 164,0 (p)	+ 69 (p)
2018 y c. Mayotte	67 187 (p)

(p) résultats provisoires à la fin 2017. ... non disponible.

Champ : France hors Mayotte jusqu'en 2014 et y compris Mayotte à partir de 2014.

Source : Insee, estimations de population et statistiques de l'état civil.

1. Citer le nom de l'organisme chargé de collecter les données démographiques présentées dans les documents ci-dessus
2. Relever et présenter sous forme de tableau (numérique ou papier ?) les indicateurs démographiques en donnant un exemple pour chaque indicateur.
3. Commenter en quelques lignes, l'état général de la population française

II. Les indicateurs sanitaires

Document 3

"Les Français sont globalement en bonne santé par rapport aux pays de niveau de richesse similaire", avec une espérance de vie de 85 ans pour les femmes et 78,9 pour les hommes, relève ce [rapport](#) de plus de 400 pages. Il est publié par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) et l'agence nationale Santé publique France.

En 2013, quelque 567.000 décès ont été enregistrés en France (métropole et outre-mer). Les [cancers](#) et les [maladies cardio-vasculaires](#) sont les causes les plus fréquentes (27,6 et 25,1%), suivis par les maladies respiratoires autres que les cancers (6,6%) et les morts violentes comme les accidents ou les suicides (6,5%).

Des morts évitables en réduisant les comportements à risque

Sur ce total de décès, 106.400 (18,8%) étaient des *"morts prématurées"*, c'est-à-dire survenues avant 65 ans. Près d'un tiers (30%, soit environ 32.000) aurait pu être évité en réduisant les comportements à risques (tabagisme, consommation d'alcool, mais aussi conduite routière dangereuse et suicides).

Cette mortalité évitable est plus de trois fois supérieure chez les hommes (24.200) que chez les femmes (7.700).

Le rapport insiste par ailleurs sur les inégalités sociales en matière de santé. A 35 ans, un homme qui travaille comme cadre peut espérer vivre encore 49 ans, contre moins de 43 pour un homme ouvrier (53 et moins de 50 pour les femmes).

Encore de fortes disparités selon les régions

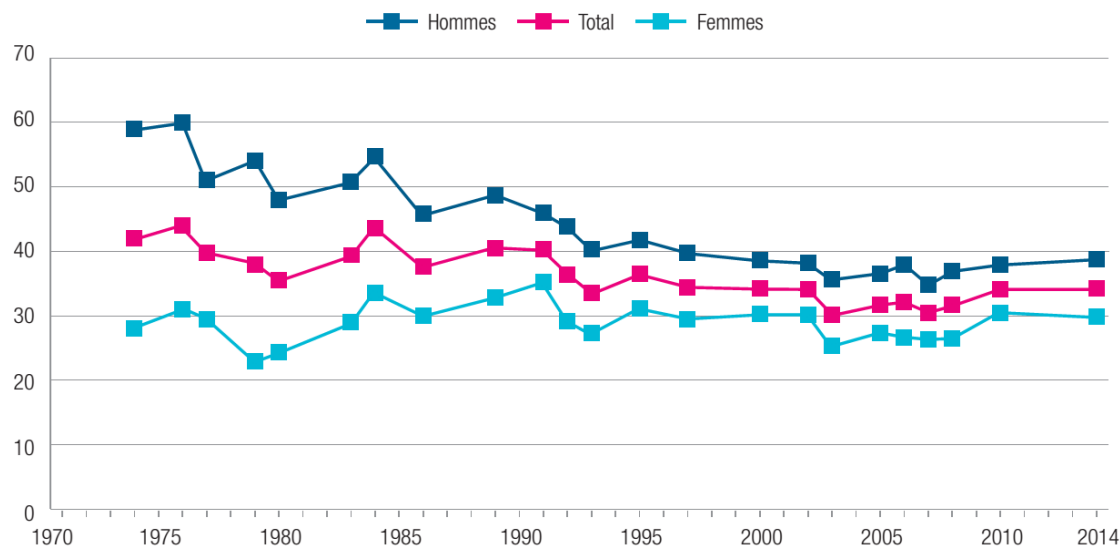
"L'espérance de vie est en moyenne plus élevée dans la moitié sud de la France métropolitaine, en Île-de-France et, pour l'outre-mer, en Martinique. Elle est en moyenne plus basse dans les Hauts-de-France et, pour l'outre-mer, à Mayotte et en Guyane", souligne le rapport. Les écarts entre régions peuvent aller jusqu'à quatre ans pour les hommes et deux ans pour les femmes en métropole, trois ans pour les hommes et six ans pour les femmes dans les départements et régions d'outre-mer.

Enfin, le rapport souligne que *"la moitié des adultes est en surpoids"*, dont un sur six souffre d'[obésité](#). *"La consommation de fruits et légumes et l'activité physique restent insuffisantes"*, déplore le rapport.

Souce : www.francetvinfo.fr

Document 4

Évolution de la prévalence de fumeurs actuels* au sein de la population adulte, entre 1974 et 2014 (en %)



* Part des personnes répondant positivement à la question : « Est-ce que vous fumez, ne serait-ce que de temps en temps ? ».

Champ • France métropolitaine. Population des 18-75 ans vivant en ménage ordinaire.

Sources • Enquêtes CFES de 1974 à 2000 ; EROPP 2002 (OFDT) ; Enquêtes Prévalences 2003-2005 (INPES) ; Baromètres santé 2005, 2010 et 2014 (INPES), Baromètre santé environnement 2007 (INPES) ; Baromètre santé nutrition 2008 (INPES).

4. Citer le nom de l'organisme qui est à l'origine du rapport sur l'état de santé des français ?
5. Relever et présenter sous forme de tableau (numérique ou papier ?) les indicateurs sanitaires en donnant un exemple chiffré pour chaque indicateur.
6. En quelques lignes, Justifier pourquoi « l'état de santé des français est globalement bon »

III. Les indicateurs économiques

Document5

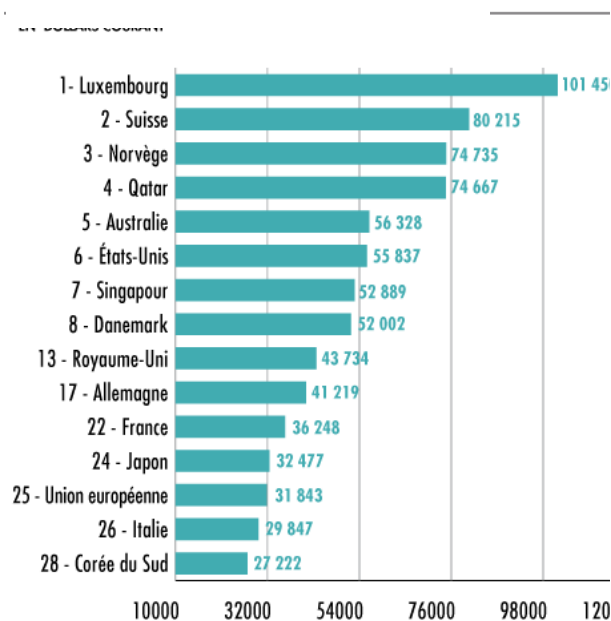
Indicateurs monétaires du bien-être

Le PIB et les autres indicateurs des comptes nationaux

Les économistes évaluent souvent le bien-être au moyen du PIB par habitant. Dans le cadre des comptes nationaux, cependant, il existe de meilleurs indicateurs du niveau de vie matériel que le PIB par habitant, même si la disponibilité et la fiabilité des données restreignent les possibilités de comparaisons internationales et intertemporelles. L'un de ces indicateurs est le *revenu national*. Le PIB est un concept qui relève de la production mais, de par sa construction, il est égal au revenu total dégagé lors du processus de production. Une partie de ce revenu est versée aux non-résidents, et les résidents perçoivent des revenus d'opérations de production réalisées dans d'autres pays. On peut corriger le PIB du « revenu net de l'extérieur » pour obtenir le revenu national brut, RNB, concept qui reflète mieux le bien-être des résidents d'un pays.

Par ailleurs, le PIB ne tient pas compte de l'usure des équipements lors du processus de production et surestime ainsi la valeur de la production qui contribue au bien-être. Si l'on soustrait du PIB et du RNB l'amortissement du capital,

Source : oecd.org

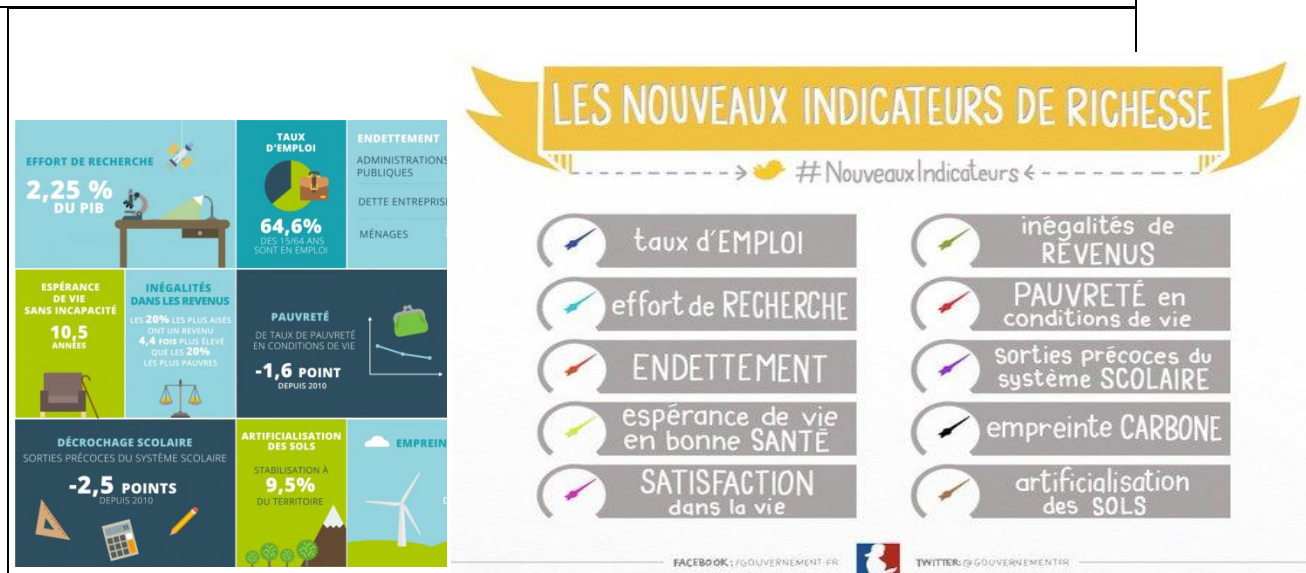


Source : lafinancepourtous.com d'après Banque Mondiale

Le 27 septembre 2015, le gouvernement a publié son premier rapport annuel « Les nouveaux indicateurs de richesse ». Son but est très clair : créer une mesure de la richesse adaptée au 21ème siècle en l'étendant au-delà du simple Produit intérieur brut (PIB). En effet, le PIB a des origines lointaines. Il a été créé par le célèbre économiste américain Simon Kuznets en 1932 pour que le gouvernement états-unien puisse jauger l'effet de la Grande Dépression sur l'économie.

Il est évident qu'aujourd'hui les besoins en statistiques de nos sociétés contemporaines ont radicalement changé. C'est pourquoi France Stratégie et le Conseil économique, social et environnemental (CESE) ont décidé fin 2014 de se pencher sur des nouveaux indicateurs pour mesurer la croissance et les richesses générées par l'économie française.

Source : strategie.gouv.fr



source : gouvernement.fr

7. Qui est à l'origine du rapport sur « les nouveaux indicateurs de richesse » ?
8. Relever et présenter sous forme de tableau (numérique ou papier ?) les indicateurs économiques en donnant un exemple chiffré pour chaque indicateur.
9. En quelques lignes, Justifier l'intérêt des nouveaux indicateurs de richesse par rapport au PIB

IV. Les indicateurs sociaux

Document7



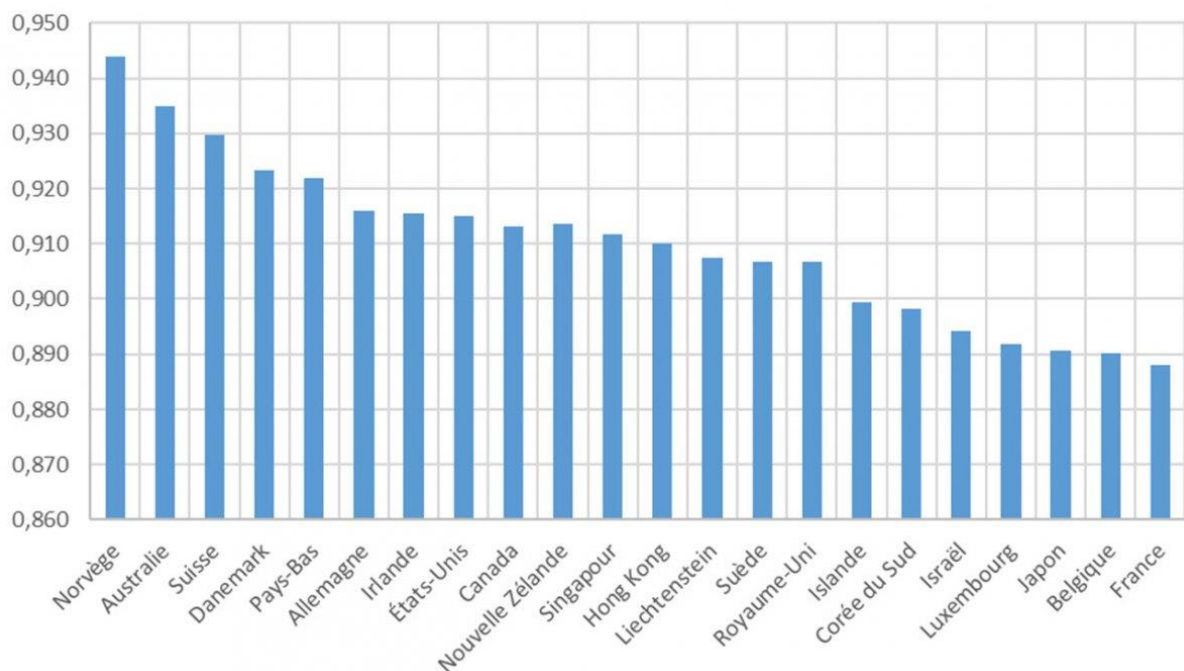
Le rapport sur le développement humain 2016 dévoile les Etats où la population bénéficie de la meilleure qualité de vie.

Le produit intérieur brut (PIB) n'est pas un outil suffisamment complet pour apprécier la conjoncture économique et sociale d'un pays à un instant T. Pour estimer le bien-être d'une population, il faut également regarder de près la façon dont les richesses matérielles et immatérielles sont distribuées. Cette année encore, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) a réalisé ce travail pour calculer l'Indice de Développement Humain (IDH) de chaque Etat du monde et les classer. Au-delà du revenu national brut par habitant, l'IDH prend en compte l'espérance de vie à la naissance et le niveau de scolarisation des jeunes. Ce 21 mars 2017, l'organisation a présenté son palmarès 2016.

source : journaldunet.com

Indice de développement humain (2015)

Document8



source : <https://fr.irefeurope.org>

10. Qui est à l'origine du rapport sur le développement humain 2016 ?

11. A l'aide du document 1 et de la vidéo suivante : un indicateur de développement humain à l'échelle régionale : l'IDH-2 <https://www.youtube.com/watch?v=Qv8R1vkIVeI> (jusqu'à 1min30) : Définir l'IDH et présenter sous forme de tableau (numérique ou papier ?) les


composantes de cet indicateur.


12. En quelques lignes, Justifier l'intérêt des nouveaux indicateurs de richesse par rapport au PIB, commenter la position de la France dans le classement mondial

Document9


Comment apprécier l'état de santé et de bien-être social ?

On mesure l'état de santé et de bien-être social grâce aux indicateurs :
Statistiques permettant de mesurer la situation d'une population sur une période donnée.
Ils s'expriment soit en valeur absolue (effectif), soit en valeur relative (%).


 **Les indicateurs sanitaires renseignent sur l'état de santé d'une population.**


 Les principaux indicateurs de santé sont la :

- Morbidité : Nombre de personnes malades dans une population donnée.
- Prévalence : Nombre total de personnes atteintes par une maladie.
- L'incidence : Nombre de nouveaux cas d'une maladie.


 Ces indicateurs sont utilisés en épidémiologie = étude scientifique des maladies. Il existe 3 types d'épidémiologies :

- Épidémiologie descriptive : étude de l'évolution d'une maladie.
- Épidémiologie analytique : étude des causes et des conséquences d'une maladie.
- Épidémiologie évaluative : bilan des mesures prises pour lutter contre une maladie.

 **Les indicateurs socio-démographiques renseignent sur la situation sociale d'une population.**

 Les principaux indicateurs de bien-être social sont :

- L'espérance de vie à la naissance : durée de vie moyenne qu'un individu peut espérer vivre en fonction du taux de mortalité du moment.
- L'espérance de vie sans incapacité : Nombre moyen d'année qu'un individu peut espérer vivre sans incapacité, sans infirmité, sans handicap.
- Mortalité prématurée : Nombre de décès avant 65 ans pour une période donnée.
- Taux de natalité : nombre de naissances pour 1000 habitants pour une année donnée.
- Taux de mortalité : nombre de décès pour 1000 habitants pour une année donnée.
- Solde naturel : Différence entre nombre de naissance et de décès.
- Solde migratoire : Différence entre nombre entrants et sortants d'un territoire
- Taux de pauvreté : Proportion d'individus dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté (60% du niveau médian soit 987 euros en 2015).
- Taux de chômage : Pourcentage de chômeurs dans la population active.

 **Les indicateurs sont utilisés par les pouvoirs publics et les acteurs du sanitaire et du social pour :**

- orienter et décider en politiques sanitaires et sociales
- cibler des populations concernés par certains problèmes.
- connaître l'état de santé et de bien-être social de la population.

Source INSEE Y.BONUS 2015

Activité 2 : intérêt et relativité des indicateurs (durée 20min)

Vous êtes un collectif d'experts désignés par le ministère de la santé pour évaluer l'état de santé et de bien-être des français.

En vous aidant de vos réponses à l'activité 1, vous **Vous ferez une présentation** sous forme de **carte mentale** les indicateurs nécessaires à l'évaluation de l'état de santé.

Annexe n°4 Evaluation Prétest/post test groupe collaboratif (classe n°2)

Nom

Prénom

Date

ATT : Des risques traditionnels aux nouveaux risques

Objectifs

- Risque social - Caractériser la notion de risque social
- Identifier les risques traditionnels
- Analyser l'émergence de nouveaux risques sociaux

Supports :

- Dossier documentaire
- Poste informatique

Organisation du travail : 4/5 élèves

Activité : Des risques traditionnels aux risques émergents

Vous êtes un collectif d'experts désignés par le ministère des affaires sociales et de la santé afin d'étudiez les différents risques sociaux susceptibles de toucher la population

Votre collectif d'experts comprend :

- **Une conseillère en économie sociale et familiale à la caisse d'allocation familiale (CAF)**
- **Un conseiller à la caisse primaire d'assurance maladie**
- **Vous êtes infirmier en EHPAD**
- **Vous êtes technicien de l'intervention social et familiale à l'association « X »**

Consigne : A l'aide des documents répondre aux questions suivantes 1 à 12

I- Le risque famille

- 1- En quoi la famille peut- elle être caractérisée comme étant un risque social ? document 1
- 2- Analyser le document 2
- 3- Quelles sont les différentes prestations familiales ?

Document 1

En matière de famille, les trois notions sont très différentes. Dans les comptes de la protection sociale, le risque famille fait référence strictement aux prestations maternité-famille. Cela inclue les dépenses liées à la maternité (indemnités journalières, prime de naissance, etc.), les allocations et autres prestations familiales, ainsi que l'action sociale gérée par les caisses en charge des prestations familiales. La notion de politique familiale a des dimensions plus vastes. Au-delà de transferts financiers effectués en direction des familles, il y a aussi le financement de services et structures d'accueil pour les jeunes enfants et des mesures fiscales visant à alléger la charge d'impôts des ménages ayant des enfants (quotient familial et autres réductions d'impôts liées aux enfants). La politique familiale a également investi le domaine de la retraite en instaurant en 1972 l'assurance vieillesse des parents au foyer (AVPF) dans le but d'assurer aux parents se consacrant à l'éducation de leurs enfants l'acquisition de droits à la retraite [1] Pour un point détaillé sur ce dispositif voir dans.... Des majorations de durée d'assurance pour les mères ayant eu des enfants ont été mises en place ainsi qu'une bonification de pension pour les parents ayant eu au moins trois enfants.

6

Quant à la branche famille de la Sécurité sociale, elle s'assimile aux organismes gérant les transferts financiers effectués en direction des familles (hors mesures fiscales) et le financement de services et structures d'accueil pour les jeunes enfants. Il s'agit pour l'essentiel des caisses d'allocations familiales. Cependant, la branche famille de la Sécurité sociale a une fonction plus large que le domaine de la famille au sens strict, puisqu'elle s'occupe également d'autres risques de la protection sociale, tels que le logement et le risque pauvreté et exclusion sociale (gestion par les CAF du RMI/RSA, de l'allocation de parent isolé, de l'allocation d'adulte handicapé et des aides au logement).

Source : <https://www.cairn.info/>

Familles bénéficiaires des principales prestations familiales

en milliers

Au 31 décembre	2014 (r)	2015	15/14 en %
Allocations familiales (AF)	5 038	5 032	-0,1
Complément familial (CF)	865	881	1,8
Allocation de rentrée scolaire (ARS)	3 089	3 128	1,3
Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH)	233	242	4,1
Allocation de soutien familial (ASF)	756	760	0,4
Prime à la naissance ou à l'adoption ¹	50	49	-1,8
Allocation de base (AB)	1 881	1 805	-4,0
Prestation partagée d'éducation de l'enfant (PrePare) ou complément de libre choix d'activité (CLCA) ²	495	455	-7,9
CMG ³ assistante maternelle et AFEAMA ⁴	759	750	-1,2
CMG ³ garde d'enfants à domicile et AGED ⁵	60	60	-0,7
CMG ³ structure ⁶	49	58	18,3
Prestation d'accueil du jeune enfant (PAJE)	2 303	2 205	-4,2

r : données révisées.

1. Effectifs en décembre.

2. Y c. COLCA : complément optionnel de libre choix d'activité. PrePare depuis le 1^{er} janvier 2015.

3. Complément de libre choix du mode de garde.

4. Aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle agréée.

5. Allocation de garde d'enfant à domicile.

6. Micro-crèche ou association, entreprise qui emploie une assistante maternelle ou une garde à domicile.

Source : DRESS

II- Le risque maladie

4- Quelles dépenses la branche maladie prend-t-elle en charge ?

5- La maladie est-elle un risque social ? Justifiez vos réponses

6- Pourquoi faut-il réguler les dépenses de santé ? et comment peut-on les réguler ?

Document 1

Les prestations du risque maladie s'élèvent à 196,1 milliards d'euros en 2014. Ces dépenses sont constituées:

- des soins pris en charge par l'assurance maladie et par l'État, délivrés en ville et en établissements de santé, qui s'élèvent à 148,7 milliards d'euros ;
- des soins pris en charge par d'autres acteurs (fonds CMU, mutuelles, institutions de prévoyance et Caisse d'assurance maladie des industries électriques et gazières [CAMIEG]), qui représentent 21,9 milliards d'euros ;
- des prestations médico-sociales en direction des personnes âgées¹ et des personnes toxicomanes ou alcooliques pour 8,8 milliards d'euros
- des dépenses au titre du remplacement temporaire de revenu (indemnités journalières, maintien de salaire...), soit 11,8 milliards d'euros ; [...]

<http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/>

III- Le risque dépendance

7- Proposer une définition de la notion de dépendance

8- D'après la vidéo quelles mesures ont été mises en place pour la dépendance ?

9- Donnez la définition de risque émergent, pourquoi est-ce que la dépendance est caractérisée comme étant un risque émergent

Document 1 : support vidéo , Dépendance / Vieillesse : Une réforme satisfaisante ?

<https://www.youtube.com/watch?v=h3T-sYbTswg>



document 2

La dépendance des personnes âgées

La dépendance des personnes âgées est aujourd'hui un enjeu bien identifié dans la plupart des pays développés. Des dispositifs s'appuyant sur les différents mécanismes de la protection sociale ont été mis en place en Europe. Si la dépendance tend à être présentée comme un nouveau risque social, les manières de l'organiser apparaissent non encore stabilisées et faiblement cohérentes à l'échelle de l'UE

Philippe Martin : la dépendance, émergence d'un risque social 2011

Une personne seule vit sous le seuil de pauvreté monétaire si elle dispose de moins de 774 euros par mois (INSEE, chiffres 2003) [NDLR : 795 euros en 2009, seuil à 50 %; 954 euros, seuil à 60 %]. Pour fixer grossièrement les idées, il faut 1,5 Smic pour qu'un couple avec deux enfants dépasse ce seuil.

Parmi ceux qui se trouvent en dessous du seuil de pauvreté, on compte environ 3 millions de « travailleurs pauvres », c'est-à-dire des personnes qui, bien qu'actives, vivent dans un ménage pauvre.

Le Livre des États généraux « L'exclusion n'est pas une fatalité », www.frans.org/, novembre 2006

Support vidéo : La monoparentalité, une source de précarité

<https://www.youtube.com/watch?v=CeHU2gUguGE>

10- Donnez une définition de précarité

11- Pourquoi est-ce que le risque monoparentalité est considéré comme un risque émergent

12- Quelles problématiques les familles monoparentales peuvent-elles rencontrer ?

Annexe n°5 évaluation prétest/post test groupe coopératif (classe n°1)

ATT comment mesurer l'état de santé de la population ?

Objectif

- Présenter la complémentarité des indicateurs pour mesurer un phénomène particulier
- Analyser un ensemble de données pour caractériser une population quant à sa santé ou son bien-être social
- Porter un regard critique sur la mesure d'un phénomène sanitaire ou social pour un ou plusieurs indicateurs

Supports :

- Dossier documentaire
- Poste informatique

Organisation du travail :

[Groupe de 4 élèves](#)

Activité 1 : Diversité d'indicateurs (durée 20min)

Consigne : en fonction de votre groupe de travail, répondre aux questions suivantes

GROUPE 1 : Vous êtes des enquêteurs chargés du recensement de la population pour l'INSEE

Pour connaître l'état global de la population répondre aux questions 1 à 3 sur les indicateurs démographiques.

GROUPE 2 : Vous êtes des médecins épidémiologistes

Pour connaître l'état de santé de la population répondre aux questions 4 à 6 sur les indicateurs sanitaires.

GROUPE 3 : Vous êtes des représentants d'une association de lutte contre la précarité

Pour connaître la situation économique de la population répondre aux questions 7 à 9 sur les indicateurs économiques.

GROUPE 4 : Vous êtes des sociologues

Pour connaître la situation sociale de la population répondre aux questions 9 à 12 sur les indicateurs sociaux.

Annexe n°6 Support évaluation prétest/post test groupe coopératif (classe n°2)

ATT : Des risques traditionnels aux nouveaux risques

Objectifs

- Risque social - Caractériser la notion de risque social
- Identifier les risques traditionnels
- Analyser l'émergence de nouveaux risques sociaux

Supports :

- Dossier documentaire
- Poste informatique

Organisation du travail :

Groupe de 4 /5 élèves

Consigne : en fonction de votre groupe de travail, répondre aux questions suivantes

GROUPE 1 (Risque famille) : Vous êtes conseillère en économie sociale et familiale à la caisse d'allocation familiale (CAF)

Pour connaître les différentes prestations dédiées à la branche famille répondre aux questions 1 à 3

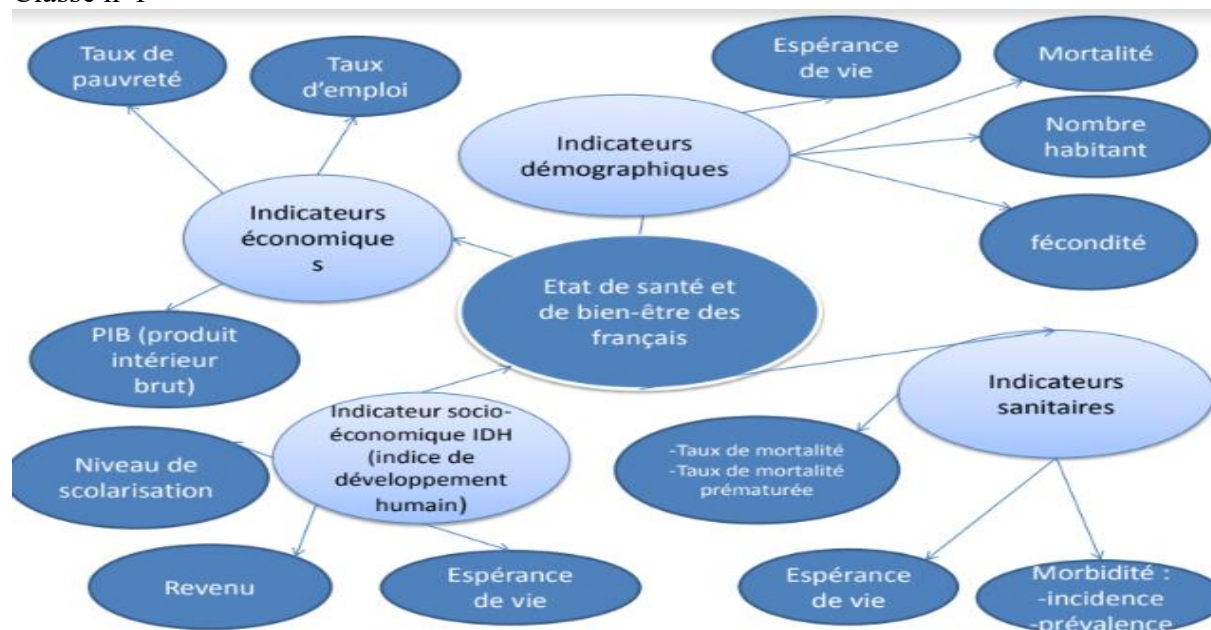
GROUPE 2 (Risque maladie) : Vous êtes conseillé à la caisse primaire d'assurance maladie

Pour connaître l'état de santé de la population répondre aux questions 4 à 6 sur le risque maladie

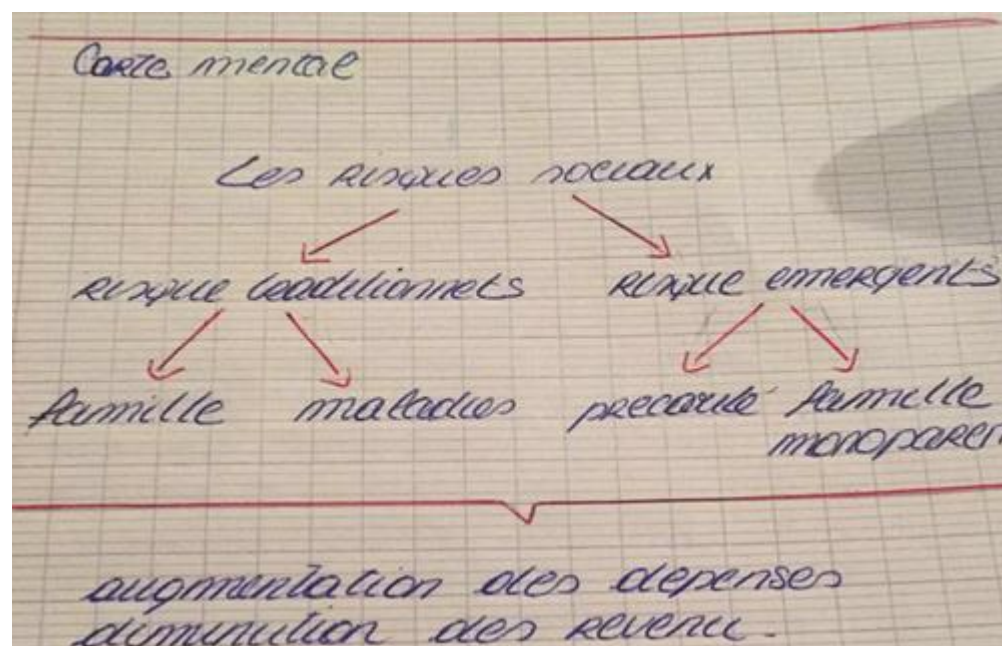
GROUPE 3 (Le risque dépendance) : Vous êtes infirmier en EHPAD

Annexe 7 : Trace écrite groupe collaboratif classe n°1 et n°2 (carte mentale)

Classe n°1



Classe n°2



Annexe 8 : Trace écrite groupe coopératif classe n°1

Activité 1 : Diversité des indicateurs

Consigne: en fonction de votre groupe compléter le tableau suivant

Les indicateurs de l'état de santé et du bien-être social

Indicateurs	Exemple(s) avec donnée(s) chiffrée(s)
Groupe 1	
Indicateurs démographiques	
Groupe 2	
Indicateurs Sanitaires	
Groupe 3	
Indicateurs économiques	
- effort de recherche	→ PIB (2,25 %)
- endettement	→ administrations publiques (9 %)
- Arelification des sols	→ stabilisé à 9,5 % du territoire.
- inégalités dans les revenus	→ 20 % des + riches ont 44 % des revenus
Groupe 4	
Indicateurs sociaux	→ que les 20 % des + pauvres

Annexe 9 Trace écrite groupe coopératif classe n°2

I. De chaque famille

- ① Un risque social augmente les dépenses et diminue les revenus. Dans la famille de un risque social, au plus on est confronté, au plus les dépenses se multiplient. Et les revenus sont diminués de par les cotisations.
- ② Le document ci-dessous présente les principales prestations familiales. Les plus grandes dépenses sont pour les allocations familiales (AF) (5032 millions en 2011 et 5032 millions en 2015). Et les dépenses les moins grandes sont la prime à la naissance ou à l'adoption (50 millions en 2011 et 49 millions en 2015).
- ③ Les prestations sociales familiales sont de 2. différentes

II. Hétérogénéité

C'est un risque émergent car il peut surgir à tout moment, c'est-à-dire que les parents peuvent devenir/mieux à tout moment des familles à besoins plus importants plus difficiles.

- payer le loyer, les taxes...
- être obligés
- avoir peu de revenu

III. Dépendance

En cas de perte d'autonomie, elle se définit par l'incapacité de se passer d'aides certains actes de la vie courante elle peut mener à des besoins (soins, maladie) ou à l'isolement et à la solitude. Les aides mises en place : système de la

IV. Maladie

La branche maladie prend en charge :

- soins payés par l'état et l'assurance
- soins payés par d'autres acteurs
- prestations médicales sociales → personnes âgées
→ personnes handicapées
- dépenses au titre du remplacement temporaire des revenus.

C'est un risque social : → contributeur à la dette de la CA

pour limiter les dépenses de santé, il faut réguler en s'appuyant sur les aides de l'état et que l'on prenne les soins spécifiques à notre besoin.

Annexe n°10 Exemple d'un travail coopératif dans le groupe 2 (groupe collaboratif)

Activité 1 : Diversité des indicateurs

Consigne: compléter le tableau suivant

Les indicateurs de l'état de santé et du bien-être social

Indicateurs	Exemple(s) avec donnée(s) chiffrée(s)
Indicateurs démographiques	
Indicateurs Sanitaires	
Indicateurs économiques 9,5% du G.D.P.	
PIB : Produit Intérieur Brut RNB : Revenu National Brut Indicateur de richesse Taux d'emploi Effort de recherche Endettement Espérance de vie en bonne santé Satisfaction dans la vie Inégalité de revenu Pauvreté en consommation de vie Émissions de CO ₂ des systèmes scolaires Empreinte carbone	→ Luxembourg PIB = 161 450 \$ → 64,6% des 15/64 ans sont en emploi → 2,25% du PIB → dette entreprises 30% du PIB → 10,5 années → 7,2/10 → 20% de la population + de 65 ans → 1,6 pts depuis 2008 → 2,5 pts depuis 2008 → 10,7 tonnes depuis 1990
Indicateurs sociaux	

classe n°1

Annexe 11 : Exemple d'un travail collaboratif dans le groupe 1 (coopératif)

Activité 1 : Diversité des indicateurs

Consigne: en fonction de votre groupe compléter le tableau suivant

Les indicateurs de l'état de santé et du bien-être social

Indicateurs	Exemple(s) avec donnée(s) chiffrée(s)
Groupe 1	
Indicateurs démographiques	
• Espérance de vie	2017: 767 000 habitants mais qu'en 2016 (47 000); 4,88 enfants par femme en 2017 vers 4,98 en 2016.
• Taux de natalité	2017: 603
• Taux de mortalité	85,3 pour les F, 79,5 pour les H. population 67,2 millions de habitants
• Solde naturel	
Groupe 2	
Indicateurs Sanitaires	
1) La DSES (Direction de la santé, des études, de l'évaluation et de la prévention)	85 ans pour les femmes et 79,9 ans pour les hommes
2) L'Espérance de vie	85 ans pour les femmes et 79,9 ans pour les hommes
3) Mortalité	85,3 pour les F, 79,5 pour les H. population 67,2 millions de habitants
4) Prévalence des fumeurs	de 1974 à 2014 l'évolution de la prévalence des fumeurs
Groupe 3	
Indicateurs économiques	
• PIB (2,25%)	→ offre de recherche
• endettement	→ administrations publiques (97% PIB)
• artificialisation des sols	→ stabilisation 9,5% du total
• inégalités dans les revenus	→ 20% des + aisés ont 4 ans - 4,4 fois + élevés que 20% des + pauvres
Groupe 4	
Indicateurs sociaux	
• Indicateur composite de développement humain	→ 0,885 %

Annexe 12 : évaluation posttest groupe 1 (coopératif) classe n°1

Contiège ST2S 187232

1. Les différents indicateurs de l'état des français sont :

- Le nombre de morts : 567 000 décès.
- Les différentes causes qui entraînent la mort : tabagisme, alcool, suicide... (30%)

Donc indicateur social, démographique.

2. Indicateur démographique : étude d'une population sous plusieurs critères : mortalité, natalité etc. Sous forme de données chiffrées ex. : taux de mortalité.

Indicateur sanitaire : permet de décrire l'état de santé d'une population et de connaître les problèmes sanitaires.

ex : cancer, maladie.

Indicateur socio-économique : c'est une statistique qui permet de mesurer les activités économiques et sociales avec le mode de vie d'une population.

ex : PIB + IDH → indicateur de développement humain.

↓ produit intérieur brut

3. L'alcool a été responsable de 43 000 décès en 2003.

En 1961, 26L d'alcool pur pour chaque habitant était mis à disposition. Plus les années passent en France, plus l'alcool est

de moins en moins mis à disposition, jusqu'en 2012 où l'alcool a été réduit en disposition à 11,8L.

Les garçons boivent plus que les filles, en 2000 le taux de consommation chez les garçons d'alcool était de 16% et chez les filles de 8,5%. En 2003, le taux chez les garçons a augmenté fortement jusqu'à 27,2% mais moins chez les filles qui montent à 7,5%. On remarque une baisse quand même en 2011, chez les garçons le taux est à 15,2% et chez les filles 5,6%.

13% de la mortalité masculine serait due à la consommation d'alcool.

Parus : les 18-75 ans, la consommation d'alcool quotidienne en 1995 était de 35% chez les hommes et 11% chez les femmes. En 2010 il y a une baisse car chez les hommes le taux est de 18% et chez les femmes 6%.

L'usage quotidien d'alcool chez les 18-64 ans est le plus présent chez les actifs, les agriculteurs et les commerçants avec 17%.

4. L'intérêt de mesurer la consommation d'alcool en France est qu'on peut étudier l'influence d'une société vis-à-vis de l'alcool sous différentes catégories : socioprofessionnelle, statut professionnelle (actifs, chômeurs...) ou le niveau d'étude.

Annexe 14 : évaluation posttest groupe 2 (collaboratif) classe n°1

- 1) Il y a des indicateurs de santé comme l'espérance de vie des femmes et des hommes ou encore les décès enregistrés en France. Il y a aussi des indicateurs démographiques comme le pourcentage de mort violent.
- 2) Indicateur démographique : outils permettant de passer différents points concernant la population au niveau des nombres et pourcentages.
 Indicateur sanitaire : indicateur qui touche à la santé et au bien-être d'une population donnée.
 Indicateur socio-économique : indicateur permettant de relever les différences au niveau socio-économique comme la différence entre le revenu moyen d'une population et son mode de vie.
- 3) Globalement depuis les années 60's jusqu'en 2016, les français boivent beaucoup moins d'alcool. Une phénomène qui peut être expliqué par la diminution de la mise à disposition d'alcool sur toutes ses formes. On peut voir aussi que malgré cela les jeunes de 17 ans ou depuis 2008 augmentent leurs consommations d'alcool, même si il y a eu une baisse ~~consommation~~ conséquente entre 2003 et 2008. Le Usage quotidien d'alcool est quand même plus présent chez les inactifs avec un taux de 17% contre 8% et 6% chez les chômeurs et étudiants, parmi les actifs les plus consommateurs d'alcool quotidiennement sont les agriculteurs, là aussi 17%.
- 4) L'intérêt de mesurer la consommation d'alcool en France est de se renseigner sur le bien-être social.
- 5) Les limites des indicateurs de la consommation d'alcool sont que les cadres sont plus nombreux à boire de l'alcool mais moins régulièrement que les agriculteurs.

- Repérer l'origine des droits sociaux
- Caractériser la notion de risque social
- Identifier les risques traditionnels
- Analyser l'émergence de nouveaux risques sociaux

Consigne : répondre aux questions suivantes

Document 1 : Les droits des citoyens

Les droits des citoyens

Art. 5. - Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses croyances.

Art. 6. - Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix.

Art. 7. - Le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent. [...]

Art. 10. - La Nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement.

Art. 11. - Elle garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs. Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence.

Art. 12. - La Nation proclame la solidarité et l'égalité de tous les Français devant les charges qui résultent des calamités nationales.

Art. 13. - La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. [...]

Inscribed in the Constitution of 1958

1- Citez les droits sociaux évoqués dans le document

- Droit de grève
- Droit de travail (l'emploi)
- Droit à l'éducation
- Droit au syndical

2- A partir du document 1, donnez une définition des droits sociaux ainsi que l'intérêt des droits sociaux.

Droits sociaux représentent des droits que peut faire valoir un individu auprès de l'État

1 ST252

Evaluation protection sociale

Février 2018

1- Citer les risques sociaux évoqués dans le document 2, distinguer les risques traditionnels et émergents

Risque traditionnels

maternité
vieillesse
risque chômage
risque maladie

Risque émergents

la dépendance
risque chômage
emploi

2- Donnez une définition de risques sociaux

Un risque social représente un événement prévisible et inévitable qui provoque une perte des revenus et une augmentation des dépenses

1ST2S2

Evaluation protection sociale Février 2018

1- Quel est l'intérêt de mesurer le vieillissement de la population en France

15 d'intérêt est de mesurer le vieillissement de la pop. en France
est de pouvoir ^{noter en} place des actions et des aides
afin de me

2- Enumérer

1 3- les conséquences du vieillissement de la population.

- la dépendance → le développement des maladies
- augmentation des aides

4- Caractériser la situation du vieillissement en France

95 la population de 75 ans et + est en augmentation
on peut voir en 2013 la population de 75 et
+ est de 9,0 et en 2025 est de 12,8

5- Expliquer en quoi la dépendance est un risque social émergent à l'aide du document

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Résumé

La motivation des élèves pour apprendre est devenue un poncif des recherches réalisées dans le domaine des sciences de l'éducation. Le but de ce mémoire est de proposer de renouveler les perspectives en éclairant la motivation sous l'angle de la théorie de la réactance qui est une théorie psycho-sociale de la motivation et non seulement cognitive. Pour la première fois à notre connaissance, les théories de l'apprentissage et les théories cognitives de la motivation seront croisées avec la psychologie sociale. Il en résulte un dispositif expérimental visant à tester le fait de savoir si le sentiment de liberté des élèves influe sur leur performance. L'étude a été menée spécialement sur les situations de groupe en usant alternativement de consignes plus ou moins contraignantes. L'intérêt est d'établir l'influence de la liberté sur la motivation car elle détermine elle-même l'apprentissage et, *in fine*, les performances. L'enjeu de l'étude est à terme de repenser la façon dont sont formulées les consignes adressées aux élèves. S'il se révèle que certaines formes de consignes influent réellement sur la performance (indépendamment d'autres facteurs) la question de leur révision, voire de leur abandon doit légitimement se poser.

Summary

Motivation of students to learn has become a *cliché* of research carried out in the field of educational sciences. The purpose of this research is to renewed the perspectives from the angle of the theory of reactance which is a psycho-social theory of motivation and not a cognitive or learning theory. For the first time, theories of learning and cognitive theories of motivation will be crossed with social psychology. The result is an experimental setup to test whether students' sense of freedom affects their performance. The study was conducted especially on group situations using alternatively more or less restrictive instructions. The challenge is to establish the influence of freedom on motivation that determines learning itself and, ultimately, performance. The challenge of the study is to rethink the way in which the instructions addressed to students are formulated. If it turns out that certain forms of instructions really influence the performance (independently of other factors), the question of their revision or even their abandonment must legitimately arise.

Mots-clés : Réactance psychologique – Motivation des élèves –Liberté des élèves - Apprentissage des élèves – Performance des élèves

Keywords : Psychological reactance theory – Student motivation – Student freedom – Learning theories – Student performance