Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole

Master 2,

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

MEMOIRE

De la représentation sociale de l'engagement à la pédagogie de l'engagement

Sébastien Lejas

Jury

- Gabriela Valente, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation « Formation professionnelle », directrice de mémoire

- Phillipe Sahuc, Maître de conférences en sociologie, examinateur.

Juin 2025

Table des matières

Remerciements 4
Avant-propos 5
Introduction 10
1 De la définition de l'engagement à la représentation sociale de l'engagement, naissance d'une problématique 12
1.1 Les différentes définitions de l'engagement 12
1.1.1 S'engager, c'est prendre place, avec Véronique Bordes et Sophie Ruel 12
1.1.2 S'engager, c'est se construire, avec Anne Barrère 14
1.1.3 S'engager, c'est réaliser un acte observable, avec Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois 16
1.1.4 Synthèses des définitions 18
1.2 Apports théoriques en lien avec le concept de représentation 21
1.2.1 - Les représentations collectives 21
1.2.2 Les représentations sociales 23
1.2.3 Abric, et l'approche structuraliste 25
1.3 Une Problématique, deux questions 27
2 De la conception de la méthode de recherche à la présentation des résultats 28
2.1 A la recherche du noyau central 28
2.1.1 Le Réseau d'associations 28
2.1.2 Le questionnaire de mise en cause 30
2.1.3 Les entretiens semi-directif 31
2.2 La méthodologie de recueil de données 32
2.2.1 Le public cible 32
2.2.2 Les outils mobilisés 33
3 Présentation des résultats 36
3.1 La carte mentale de l'engagement 36
3.1.1 Méthodologie d'analyse des cartes mentales 37
3.1.2 Synthèse des résultats 38
3.2 Le questionnaire de mise en cause 46
3.2.1 Méthodologie d'analyse du questionnaire de mise en cause 48
3.2.2 Synthèse des résultats 49
3.3 Les entretiens semi-directifs 52
3.3.1 Méthodologie de l'analyse des entretiens 52

3.3.2 Synthèse des résultats 53
4 Discussions et analyses des résultats 63
4.1 L'engagement, un acte volontaire et reconnu. 63
4.2 L'engagement, un acte provoqué 64
4.3 Concurrence entre les espaces d'engagement 68
4.4 L'engagement et la relation didactique 69
Conclusion 71
Bibliographie 77
Annexes 80
Annexe A – La Une de la revue « Les 4 pages de l'enseignement agricole » 80
..... 80
Annexe B - La carte mentale 81
Annexe C - Récapitulatif des mots exprimés sur les cartes mentales 83
ANNEXE D : Le questionnaire de mise en cause 88
Annexe E : Les grilles d'entretien 91

Remerciements

Un grand merci à Gabriela Valente pour son accompagnement. Grâce à ses remarques, ses encouragements et sa bienveillance, j'ai pu aborder cet exercice de mémoire avec un plaisir continu.

Merci à Phillipe Sahuc, pour avoir accepté d'être membre du jury.

Merci à Vincent.P, champion de l'engagement.

Merci à mes collègues ainsi qu'aux élèves du lycée Bxxx qui ont répondu à mes différentes sollicitations dans le cadre de ce mémoire.

Merci aussi à Lilian et Milan pour leur relecture.

Et pour finir, merci Lola.

Spéciale dédicace à Sören, Marilou et Suzanne et à tous les autres

.

Avant-propos

Avant d'entrer dans le sujet, je souhaite apporter aux lecteurs et aux lectrices de ce mémoire de recherche quelques informations en ce qui concerne la genèse de ce travail. Dans cette partie, je vais m'autoriser à parler de moi, de l'évolution de mon parcours professionnel et du contexte dans lequel j'ai pu mettre en œuvre ce travail de recherche. Il me paraît important d'apporter ces éléments pour expliciter le cadre dans lequel s'inscrit ce mémoire.

Je suis donc Sébastien Lejas, enseignant d'éducation socioculturel depuis 2020 dans un établissement d'enseignement agricole. Avant cela, j'ai travaillé dix ans dans une structure d'animation d'une commune rurale, d'abord comme animateur jeunesse, puis coordinateur. Durant ces années, la question de l'engagement était très présente. En équipe, avec les bénévoles, les salariés, les partenaires, nous cherchions à impliquer les jeunes avec pour finalité la participation à la construction de leur citoyenneté. Nous agissions sur les temps périscolaires et extrascolaires[1]. J'aimais partir des envies des jeunes, de leurs centres d'intérêt pour les engager dans la construction et la réalisation de projets ouverts aux habitants. Avec différents groupes de jeunes, ensemble, nous avons pu organiser une course de caisse à savon, une autre de pusch- car [2], un contest de skateboard. Pour chacune de ces manifestations, je mobilisais un outil développé par les Francas[3] : les Association Temporaire d'Enfants Citoyens qui permettent aux mineurs de se constituer en association afin de réaliser un projet, une action. Ce modèle calque celui des associations à but non-lucratifs. Des statuts sont rédigés et une convention permet de formaliser l'accompagnement entre une association porteuse et le groupe de mineurs.

Pendant ces années, deux événements sont venus alimenter ma réflexion sur mon parcours professionnel. Premièrement, la loi de refondation de l'école en 2013 et puis ensuite, en 2017, un tract d'une conférence au sujet des Associations de Lycéens,

[1] Temps périscolaires : temps libre en marge d'une journée scolaire.
Temps extrascolaire : temps libre sur les week-ends, les vacances.
[2] Les puschcar sont des véhicules roulant, muni d'une direction, sans moteur ni frein et que l'on pousse pour faire avancer.
[3] Les Francas sont une fédération d'éducation populaire créé en 1943 et qui met en œuvre des loisirs éducatifs pour les enfants et les jeunes.

Etudiants, Stagiaires et Apprentis (ALESA) qui proposent aux jeunes un espace d'émancipation.

La loi de 2013 m'a alors permis d'intervenir dans les écoles maternelles et élémentaires du village et de nourrir une réflexion sur la complémentarité entre les acteurs éducatifs (enseignants, animateurs, parents, élus) et entre les temps éducatifs (temps scolaire, périscolaires, extrascolaires). J'ai été confronté à la question de la prise en compte des enfants dans la mise en place des activités périscolaires. J'ai pu constater qu'il ne suffisait pas de programmer des activités pour que les enfants y participent, s'y engagent.

Le tract de la conférence – à laquelle je n'ai malheureusement pas pu assister – quant à lui, a éveillé ma curiosité au sujet d'un espace éducatif et d'un métier que je ne connaissais pas : l'enseignement agricole et le métier de professeur d'éducation socioculturel. J'y percevais un nouvel espace où l'engagement avait une place prépondérante.

Ce sont ces rencontres qui ont fait chez moi germer l'idée d'un virage dans mon projet professionnel. J'ai été attiré par ce métier d'enseignant d'éducation socioculturel, qui s'inscrivait dans la grande famille de l'éducation populaire et qui pouvait intervenir à la fois sur le temps scolaire et périscolaire. J'avais découvert les vertus de la complémentarité éducative via la coordination du Projet Educatif De Territoire suite à la loi de refondation de l'école. Je voyais un nouvel espace dans lequel je pourrais accompagner l'engagement des jeunes sur le temps scolaire et périscolaire. Quatre années plus tard, (reprise d'étude, concours, stage), j'ai été affecté dans un établissement de l'enseignement agricole et j'ai pu commencer à faire mes premiers pas en tant qu'enseignant d'éducation socioculturelle.

Ayant obtenu le concours en troisième voix, j'ai été exempté de mémoire pendant mon année de titularisation. Pour autant, après trois premières années de travail, l'envie m'est venu de m'engager dans cet exercice afin de poursuivre mon cursus de formation et par-là aussi de valider mon Master 2. Le choix du sujet était pour moi alors une évidence, j'allais pouvoir m'intéresser de plus près à ce qu'il y a derrière la notion d'engagement et notamment dans le cadre d'un établissement d'enseignement agricole, où ce mot a également beaucoup d'importance.

Je vais maintenant finir cet avant-propos par une présentation de l'établissement dans lequel j'ai pu effectuer ma recherche. J'ai choisi d'effectuer ma recherche sur mon lieu de

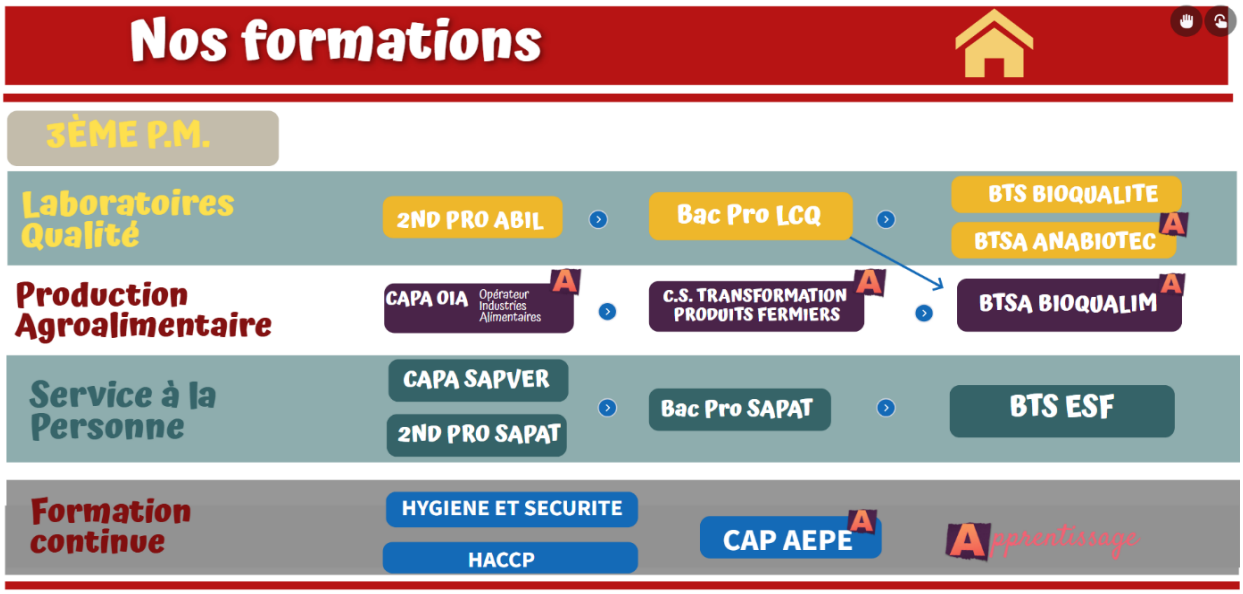
travail. J'ai eu envie de mettre du sens sur une notion que je rencontrais très fréquemment dans l'exercice de mes fonctions.

Le lycée Bxxxx est un établissement de l'enseignement agricole qui est confronté à des problématiques de recrutement d'élèves. Il propose des formations allant de la 3è prépa professionnelle au BTS. Un pôle de formation par apprentissage est également présent ainsi qu'un atelier de transformation agro-alimentaire. Trois filières sont proposées dans l'établissement :

- La filière Service à la Personne
- La filière Laboratoire Contrôle Qualité
- La filière Agroalimentaire

L'établissement accueille environ 160 élèves toutes formations confondues. 90 personnes travaillent dans cet établissement, dont 45 enseignants/formateurs.

Voici un schéma de la carte de formation présenté sur le site internet de l'établissement.



Source : site internet de l'établissement

Cette carte des formations est très instable depuis une dizaine d'années. En effet, faute d'effectif suffisant, l'établissement a dû fermer sa formation de production agricole (bac Pro Conduite et Gestion d'Entreprise Agricole) qui a été remplacée tour à tour par des formations en lien avec l'agroalimentaire (bac pro Bio-industries de Transformation, bac pro Pilote Ligne de Production, bac pro Laboratoire Contrôle Qualité). L'établissement a également perdu sa filière bac technologique. Ces fermetures successives ont fait chuter

le nombre d'élèves. Le contexte est donc complexe et difficile pour les équipes sur place qui ressentent une forme d'inquiétude, de menace constante sur l'établissement. Travailler pour le recrutement de nouveaux élèves est une des nouvelles missions des équipes.

Le lycée Bxxx est un espace d'engagement pour les jeunes comme pour les adultes :

Aujourd'hui, l'établissement accueille 160 jeunes et 90 adultes (dont 45 enseignants), soit 250 personnes qui se côtoient au quotidien. Une partie de ces personnes est engagée dans les différentes instances de l'établissement. Elles participent à la vie de l'établissement, elles discutent, débattent, donnent leur avis, votent. Pour faire vivre toutes ses instances (conseil intérieur, conseil d'administration, conseil d'atelier) l'établissement a besoin de 30 adultes et autant d'élèves.

De plus, en réponse avec la période difficile traversée par l'établissement, des actes de revendications, de contestations ont éclos. Le personnel s'engage pour sauver ses formations, réclamer plus de moyens. Aujourd'hui, l'établissement compte 40 personnes syndiquées, dont les trois-quarts sont enseignants. Récemment, une action a été menée pour dénoncer la suppression d'un poste financé par l'état, en charge du développement de la formation par apprentissage. Chaque année, le personnel s'attend à être concerné par une décision, qui viendrait mettre à mal le fonctionnement de l'établissement.

Les élèves ont également la place pour s'engager : l'émancipation, la citoyenneté, le pouvoir d'agir, tous ces objectifs sont mis en avant et défendus par l'enseignement agricole. Par exemple, les élèves ont la possibilité de s'engager au sein des Associations Lycéens Etudiants Stagiaires et Apprentis[4] (que nous nommerons ALESA dans la suite de ce document). Actuellement, au lycée Bxxx, 20 élèves font partie du conseil d'administration de l'ALESA. Accompagnés par les enseignants d'éducation socioculturelle, ils apprennent à gérer une association, à animer des réunions, à établir un budget, prendre des décisions et mettre en place des projets. Il est à noter qu'en 2020, l'ALESA du lycée Bxxx a pu profiter d'un Dispositif Local d'Accompagnement (DLA),

[4] Les ALESA ont été créée en 2003 en remplacement des Association Sportive et Culturelle. Elle vise à « faciliter l'engagement des jeunes scolarisés et à accroître les opportunités de prises de décision » (V. Becquet, 2015)

réalisé par l'Université Rural des Savoirs Partagés (URQR) [5]dans le but de réinterroger son fonctionnement associatif. Ce travail a abouti à une modification des statuts, pour permettre aux mineurs d'intégrer les fonctions du bureau[6]. L'association s'est retrouvée dynamisée avec une participation plus active des jeunes.

L'établissement Bxxx, de par sa nature, son contexte et sa dimension, offre, suscite voire induit de l'engagement pour toutes les personnes qui fréquentent ce lieu au quotidien. Cette notion est également fréquemment prononcée dans la salle du personnel, au sujet d'un élève, d'un groupe ou d'une classe. J'avais donc à disposition un terrain d'étude propice pour mener une enquête et mieux comprendre les différentes facettes de ce concept.

[5] L'URQR est une association basée à Villefranche de Rouergue, spécialisée dans le développement social local, dont la finalité est « de permettre à chacun d'être acteur et auteur de son territoire » *(www.urqr.org).*

[6] Le décret du 9 mai 2017 précise les conditions pour lesquelles il est possible pour un mineur de participer à la constitution ou à l'administration d'une association.

Introduction

On a tous un avis sur l'engagement ou du moins quelque chose à en dire. C'est un mot qui nous parle et qui peut nous faire parler.

L'enseignement agricole n'échappe pas à ce constat. Il fait de l'engagement une préoccupation majeure. Il cherche à l'encourager, à le valoriser, comme l'illustre le titre du dernier numéro de la revue *Les 4 pages de l'enseignement agricole* : *« Les jeunes s'engagent pour l'avenir »* (Annexe A). Il est ici question d'engagement dans les apprentissages en classe et en dehors de la classe. Le premier article, qui présente le contenu de la revue, fait aussi référence aux valeurs qui méritent d'être défendues et pour lesquelles les jeunes sont invités à s'engager. Il est question de développement durable, de valeurs de la République et de solidarité. En quelques lignes, on peut apercevoir combien l'engagement peut être une notion complexe aux multiples composantes. Cet article illustre un paradoxe, une contradiction que nous avons pu repérer à plusieurs reprises dans le cadre de nos activités sociales et professionnelles. D'un côté, il n'est pas rare d'entendre qu'aujourd'hui les jeunes ne s'engagent plus ; de l'autre, et comme l'illustre l'ensemble de la revue citée ci-dessus, les jeunes multiplient les formes d'engagement et apportent un véritable crédit à ce concept.

Nous avons alors voulu en savoir plus sur cette notion, ce qu'elle signifie, ce qu'elle implique. Nous avons cherché à parler d'engagement et à faire parler l'engagement. Nous avons voulu nous intéresser à l'engagement des élèves et des enseignants dans le cadre d'un établissement scolaire. Nous voulions en savoir plus sur comment chacun comprenait l'engagement de l'autre.

Pour ce faire, et pour structurer nos réflexions, nous avons pu profiter d'un travail à mener dans le cadre d'un mémoire de recherche en Master Métier de l'Education de l'Enseignement et de la Formation, sous la tutelle de l'Ecole Nationale Supérieure de l'Enseignement Agricole.

A partir de cette première contradiction relevée et de ces premières intentions qui nous donnaient envie d'en savoir plus, nous sommes partis à la rencontre de l'engagement.

Nous avons alors fait appel à différents auteurs et à leurs travaux afin de nous éclairer sur la définition de ce concept. Progressivement, ces premières lectures nous ont

amenés à rencontrer d'autres auteurs qui ont travaillé sur les théories de la représentation. La première partie de ce mémoire reprend les éléments théoriques que nous avons rencontrés et qui nous ont permis d'élaborer une problématique. La deuxième partie de ce mémoire est également consacrée aux travaux d'auteurs, mais cette fois-ci sur l'aspect méthodologique. En effet, nous sommes allés nous nourrir d'outils développés dans le cadre des recherches en sciences sociales et, plus précisément, ceux utilisés pour questionner les représentations d'un groupe social. Ces lectures nous ont permis de concevoir notre méthodologie, construite au service de notre problématique. La troisième partie fait état des résultats obtenus pour chacun des outils d'investigation qui ont été mis en place dans le cadre de cette recherche. Pour finir, ces résultats ont fait l'objet d'une analyse qui est présentée dans une dernière partie. Nous avons ainsi pu étudier les éléments repérés dans le cadre de notre enquête au regard des éléments théoriques convoqués en première partie. Ce travail d'analyse nous a également permis de faire appel à de nouveaux apports théoriques pour enrichir et donner une ouverture à notre réflexion.

1 De la définition de l'engagement à la représentation sociale de l'engagement, naissance d'une problématique

Dans cette partie, nous avons tenu à présenter en premier lieu différents travaux sur l'engagement pour mieux appréhender les différentes dimensions de ce concept. Puis dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux théories des représentations qui nous ont paru incontournables avant de concevoir des méthodes d'investigation sur le thème de l'engagement. Ces éléments théoriques nous ont permis de mieux cerner notre sujet et de définir notre problématique.

1.1 Les différentes définitions de l'engagement

Certains adultes regrettent qu'aujourd'hui, les jeunes ne s'engagent plus. Parallèlement, l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire repère que le nombre de jeunes engagés dans une association est en hausse[7]. Pour chercher à comprendre ce décalage de point de vue, nous nous sommes intéressés à la définition du concept de l'engagement. Nous nous sommes appuyés sur trois travaux qui mettent chacun en lumière différentes dimensions de l'engagement.

1.1.1 S'engager, c'est prendre place, avec Véronique Bordes et Sophie Ruel

L'engagement des jeunes a de multiples facettes. L'une d'entre elles est fortement relayée par nos politiques jeunesses. Il s'agit de l'engagement citoyen avec son lot d'objectifs sous-jacents qui égrainent les différents projets pédagogiques des structures

[7] Bénévolat associatif
Selon le baromètre de la Direction de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, début 2024, 30 % des jeunes âgés de 15 à 30 ans déclarent donner de leur temps bénévolement, au moins une fois par mois au cours des 12 derniers mois *(+5 points par rapport à 2023).*

jeunesses ou encore les différents appels à projet de la CAF et autres financeurs[8]. On y retrouve facilement l'idée de permettre aux jeunes de s'impliquer sur leur territoire, ou encore de favoriser la citoyenneté des jeunes et de les accompagner dans la mise en place de leurs projets. Autant d'objectifs, de finalités, de mots qu'un animateur d'une structure jeunesse rencontre dans son quotidien.

V. Bordes et S. Ruel (2019) analysent cette forme d'engagement comme un besoin que les adultes ont d'encadrer la jeunesse. Les jeunes engagés dans ce type de projet sont accompagnés par les adultes. Ces derniers peuvent garder une forme de contrôle sur cette génération. Les jeunes s'engagent oui, mais dans des projets pensés ou en tout cas validés par les adultes et selon des normes d'adultes. Il y a presque une injonction d'ailleurs à faire que les jeunes s'engagent. L'animateur jeunesse qui travaille dans une structure d'animation va donc favoriser l'implication des jeunes, va les motiver, les stimuler afin qu'ils s'engagent dans une démarche de projet.

Un biais de fonctionnement peut d'ailleurs apparaître. Dans ces conditions, l'animateur jeunesse a besoin de résultats pour valoriser son bilan auprès des financeurs. Ne va-t-il pas chercher parmi les groupes de jeunes, celui qui pourra être porteur de projets ? N'y a-t-il pas là un risque de sélection des jeunes dans les structures d'animation ? N'y a-t-il pas un risque de sélectionner les jeunes qui sont capables de s'engager, de s'impliquer dans des projets normalisés par l'adulte avec des attentes d'adultes et qui seront plus valorisés au détriment d'autres jeunes ou groupes de jeunes qui ne s'y engageront pas ? Et ces jeunes qui ne s'y engageront pas, est-ce à dire qu'ils sont incapables de s'engager ou leur absence d'engagement a-t-elle une autre signification ?

V. Bordes et S. Ruel relèvent qu'on demande donc aux jeunes *« de s'engager sans pour autant penser qu'ils puissent avoir une place d'acteur construite par eux et non par les adultes. »* (2019, s.p). Dans cette première catégorie d'engagement que l'on peut appeler l'engagement citoyen, il est donc question de place, la place que l'adulte donne aux jeunes, la place que les jeunes vont prendre et que d'autres vont laisser. Dans leurs travaux, V. Bordes et S. Ruel repèrent quatre types de places que les jeunes peuvent prendre :

[8] Exemple : Titre de l'appel à projet 2025 financé par la Caisse d'Allocations familiales du Doubs: « Favoriser l'engagement et la participation des jeunes »

- La place choisie. Ici, les jeunes ont la liberté de s'exprimer, d'agir, de prendre des décisions, des responsabilités. Ils agissent de manière autonome.
- La place dédiée, celle qui s'impose, sans négociation possible. Ici, la place des jeunes a été pensée par les adultes et imposée aux jeunes.
- La place attribuée, celle qui offre des espaces de participation sous contrôle des adultes. La place est accordée, négociée. Les adultes restent décideurs.
- la place géographique, l'espace occupé. Il s'agit des espaces investis par les jeunes et qui peuvent être perçus comme des espaces d'exercice de pouvoir, mais aussi comme des espaces d'expérimentation, d'affirmation d'une identité.

L'engagement des jeunes peut donc être étudié par le prisme de la place occupée, des contours de cette place et des modalités d'accès de cette place.

1.1.2 S'engager, c'est se construire, avec Anne Barrère

Anne Barrère (2011) s'intéresse aux activités électives des jeunes, c'est-à-dire aux activités non-scolaires, choisies par goût personnel. Elle défend l'idée que ces dernières participent à l'éducation des enfants, qu'elles sont un acteur éducatif au même titre que l'école ; cette dernière n'ayant plus le monopole sur l'éducation des enfants et des jeunes.

A partir d'une centaine d'entretiens réalisés auprès de collégiens et de lycéens, Anne Barrère va alors identifier quatre grands domaines d'activités investies par les jeunes :

- Le groupe de pairs.
- Les pratiques culturelles de sociabilité (sorties, fêtes).
- Les loisirs organisés.
- Le domaine du numérique (jeux, téléphones, ordinateurs, etc.)

La pratique de ces différentes activités, qui se déroulent en dehors de l'école, va soumettre les jeunes à de nouvelles formes d'épreuves. A. Barrère en identifie quatre :

- L'excès dû à la quantité d'activités qui s'offrent à eux, accrue par le développement du numérique et des produits qui l'accompagnent (ordinateurs, iPods, téléphones portables, consoles de jeux, etc.). Les jeunes sont plus livrés à eux-mêmes et

doivent apprendre à organiser leur temporalité et l'enchaînement des activités. Les jeunes se retrouvent dans un flux continu où peuvent alterner les activités formelles (clubs sportifs, de danse, école de musique) et informelles (jeux vidéo, internet, réseaux sociaux, entre autres) au détriment d'activités plus traditionnelles (activités scolaires ou familiales). Les jeunes doivent apprendre à gérer le flux et les limites posés par les adultes, l'institution.

- L'intensité, qui doit être maximale. Pour ce faire, les jeunes vont mettre en place différentes stratégies afin d'éviter l'ennui absolu : quête de nouvelles activités, *turnover*, changements des contextes, des relations et des ambiances, engagement personnel ludique ou performance et compétition. Les jeunes vont adapter leur degré d'implication en fonction de l'objectif recherché, ils n'hésiteront pas à changer d'objet d'investissement pour atteindre leur objectif.

- La singularité : face à la standardisation, le défi de la singularité est une autre épreuve à laquelle est confronté l'adolescent. A. Barrère définit ainsi différents « exercices des sois » grâce auxquels les adolescents affirment leur singularité personnelle (démarcation, authenticité, création, compétition, etc.) et au sein du groupe de pairs (tolérance, résistance, etc.).

- Le cheminement : le dernier chapitre de son ouvrage concerne la projection dans l'âge adulte. Que ce soit à travers la *« vie rêvée »* (2011, p.169) ou le *« deuil des rêves »* (2011, p. 174), les adolescents sont confrontés à la place qu'ils vont donner à ces activités sélectives dans leur vie d'adultes. Seront-elles centrales, périphériques ou devront-ils y renoncer ? Ici encore une épreuve où la tension s'exercera entre rêve et réalité.

C'est en se confrontant à ces épreuves que les jeunes vont apprendre, comprendre, se comprendre, se construire.

L'engagement peut alors être considéré comme un ensemble d'activités dans lequel les jeunes vont s'investir. Cet investissement contribuera à donner du sens à leur vie. Il va participer à apporter des réponses sur la connaissance de soi, le rapport au groupe, à

l'autre, sur l'insertion sociale et professionnelle. L'engagement a alors une fonction éducative. Il participe aux processus de la construction de l'identité.

A. Barrère (2011) défend l'idée qu'il existe une multitude de formes d'engagement. Dans cet ensemble, on peut distinguer les formes dites conventionnelles, institutionnelles, formelles qui sont reconnues et valorisées par notre société. Et puis il y a toutes les autres, plus instables, parfois plus contestataires, plus informelles, qui peuvent se manifester à travers des modes de vie, des pratiques artistiques ou culturelles. Ces autres formes d'engagement se distinguent des formes conventionnelles dans le sens où elles échappent à l'adulte, à son accompagnement, son contrôle. Elles se pratiquent de manière plus autonome.

Ces engagements vont investir de nouvelles formes, mais aussi de nouveaux espaces. Elle consacre un chapitre sur les pratiques numériques et notamment les réseaux sociaux qui sont de véritables espaces d'engagement des jeunes et sur lesquels ils vont pouvoir s'exprimer, critiquer, se positionner et ici encore de manière autonome.

C'est dans ces formes et ces espaces qui échappent au contrôle de l'adulte que les jeunes vont pouvoir expérimenter et se construire.

1.1.3 S'engager, c'est réaliser un acte observable, avec Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois

Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois (2002, p.9) se posent la question suivante : *« Comment amener quelqu'un à faire ce qu'on souhaite le voir faire ?»* Les auteurs vont s'intéresser à la manière dont on peut engager une personne à réaliser une action, et donc pour cela, ils vont chercher à définir ce qu'est l'engagement.

En partant d'une définition posée par Kiesler, citée par Joule et Beauvois (2002, p.74), qui dit que *« l'engagement serait tout simplement le lien qui existe entre l'individu et ses actes » (2002, p.74),* ces deux auteurs retiennent d'une part que seuls les actes nous engagent et d'autre part qu'on peut être engagé à des degrés divers par ces actes. Un individu ne peut être considéré comme engagé que s'il agit, mais un individu qui agit ne veut pas forcément dire qu'il est engagé.

En prolongeant leur réflexion et en s'appuyant sur le travail des psychologues sociaux, les auteurs précisent que l'engagement repose *« sur le caractère public de l'acte, sur le caractère couteux de l'acte, sur la répétition de l'acte et surtout sur le sentiment de liberté associé à l'acte » (Joule et Beauvois, 2002, p. 82).*

Les deux auteurs distinguent deux types d'engagement. Premièrement, l'engagement de type interne, qui peut être rapproché à l'engagement militant. Ici, l'engagement est à l'initiative de la personne et répond à ses désirs, ses convictions, ses croyances, sans pression extérieure directe. Il peut s'attribuer à une personne par exemple, sensible à l'écologie, et qui décide de son propre chef d'adhérer à une association de défense de la biodiversité.

Deuxièmement, l'engagement de type externe, qui fait référence aux situations d'engagement. L'engagement est ici provoqué par une situation, des conditions, qui vont permettent à un individu d'agir. L'engagement est observable. Par exemple, un animateur qui demande à un groupe de jeunes, des volontaires pour aller faire des courses pour préparer une animation cuisine. L'animateur propose une situation d'engagement pour laquelle certains répondront potentiellement favorablement.

A cela, on pourrait y opposer les actes de pensées qui ne peuvent pas être perçus par un observateur extérieur et qui ne sont ici pas considérés comme des actes relatifs à l'engagement. Par exemple, un individu qui s'oppose à une décision politique, mais qui n'en fait pas état et qui ne manifeste pas son désaccord, ne pourra pas être considéré comme engagé.

La question de l'engagement ne résulte donc pas uniquement des convictions et des motivations des individus, des facteurs internes. A cela, il faut prendre en compte un ensemble de facteurs externes qui vont provoquer l'engagement.

Joule et Beauvois vont alors proposer une définition qui cherchera à prendre en compte ses facteurs extérieurs :

> « L'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé. » (1998, p.60)

L’engagement est alors considéré comme un processus complexe où se mélangent des facteurs internes et externes, et qui nécessite la réalisation d’un acte observable par un tiers qui pourra en assurer la preuve, la validité.

1.1.4 Synthèses des définitions

Au regard de ces différentes définitions, et de notre propre expérience, nous pouvons conclure que l’engagement est un processus complexe qui s’invite dans la construction de l’identité de la personne. Il permet à l’individu d’agir, de se positionner. L’engagement se traduit par des liens entre l’individu et son objet d’engagement (une cause, une activité). Mais il existe également un autre acteur qui intervient dans ce processus. Il s’agit de la personne extérieure, qui est en mesure de voir, d’observer, de témoigner. En effet, ce témoin va en quelque sorte servir à reconnaître l’engagement d’une personne, à le valider, ou à l’invalider en fonction des normes de références dans lequel évolue les protagonistes. C’est en faisant savoir, en faisant connaître à un observateur, à un témoin ses engagements qu’une personne devient engagée.

Prenons l’exemple de la confection d’un repas familial. Dans un couple, une personne exprime à son/sa partenaire qu’il/elle va cuisiner le repas du soir après le travail. Nous pouvons considérer que cette personne s’est engagée à préparer le repas du soir.

Le lendemain, cette même personne, sans le dire à son/sa partenaire va de nouveau cuisiner le repas du soir. Le résultat est le même, mais pour autant, nous ne pourrons pas dire que dans ce deuxième cas, la personne était engagée. C’est bien le fait d’avoir exprimé et donc d’avoir fait reconnaître son action à une tierce personne qui permet à une personne d’être considérée comme engagée.

En ce qui concerne l’engagement des jeunes, deux types de personnes vont venir valider, légitimer, juger les objets et les espaces investis par les jeunes. Premièrement, les jeunes eux-mêmes, ce qui permettra de consolider l’identité du groupe de pair. Deuxièmement, les adultes, qui viendront reconnaître ce qui pourra être légitimé par l’institution, ce qui, aux yeux de la société dans laquelle ils évoluent, aura valeur d’engagement.

Il y a donc des enjeux forts entre ces deux groupes sociaux qui se distinguent notamment par la place qu'ils occupent dans notre société et de surcroit par celle qu'ils occupent dans un établissement scolaire, dans une classe.

Se posent alors les questions de place justement que l'adulte laisse aux jeunes : place choisie ? Induit ? Ou subit ? Comment l'adulte se positionne-t-il par rapport à cette nouvelle génération ? Qu'en est-il des espaces d'engagement proposés dans un établissement d'enseignement agricole ? Quelle place laisse-t-on aux élèves par exemple dans l'animation et la gestion de leur ALESA ?

Et côté jeunes ? S'approprient-ils ces espaces proposés ? Ou s'en détournent-ils en inventant justement de nouvelles modalités d'engagement ? Quel rapport entretenons-nous avec nos jeunesses ?

Se poser ces questions aujourd'hui, c'est chercher à comprendre ce décalage de discours entre jeunes et adultes qui peut être entendu dans les salles de profs ou dans les échanges avec les jeunes. De manière très schématique, les adultes reprochent aux jeunes de ne plus s'engager tandis que ces derniers valorisent ce concept et se disent engagés.

Se pose alors la question des représentations liées à l'engagement. Au-delà des questions sur les modalités qui évoluent, si l'adulte ne reconnaît pas l'engagement des jeunes, ne pourrait-on pas imaginer que c'est tout simplement parce qu'adultes et jeunes n'ont pas la même représentation de l'engagement ?

Phillipe Sahuc (2015, p.41) nous invite à nous intéresser aux différentes théories relatives aux représentations :

> *« Comme la construction sociale du genre à partir des sexes, une construction de la différence d'âge qui n'a pas encore trouvé de nom équivalent à genre, structure notre perception du monde social. Faire des recherches en sciences sociales suppose d'abord de mettre à jour le sens commun qui en résulte et qui donne continuité entre la perception de l'autre et la position à son égard. »*

Dans la continuité de cette citation, nous pouvons émettre l'hypothèse que chaque génération se crée sa propre représentation de l'engagement, ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi les formes d'engagement actuelles des jeunes souffriraient d'un manque de reconnaissance de la part des adultes.

Il nous paraît donc essentiel de se pencher sur les travaux des sociologues et psychosociologues pour mieux appréhender ce concept de représentation.

1.2 Apports théoriques en lien avec le concept de représentation

Les humains cherchent à comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Ils ont besoin de traduire de manière concrète des phénomènes abstraits. Pour cela, de tout temps, l'humain fait appel aux représentations, il construit des images mentales dont le contenu se rapporte à un objet, une situation, une scène du monde dans lequel il vit.

1.2.1 - Les représentations collectives

Avant les travaux d'Emile Durkheim (1898), il était admis que le sujet était capable de produire des représentations individuelles au service de sa compréhension du monde. Le résultat de ces représentations individuelles dépendait de la vie de l'individu (sa culture d'appartenance, ses valeurs, son parcours de vie).

Les travaux d'Emile Durkheim (1898) ne vont pas remettre en question l'existence de ces représentations individuelles, mais y ajouter un nouveau concept qui aura également le rôle de permettre au sujet de comprendre le monde dans lequel il évolue. Le sociologue français met à jour le concept de la représentation collective. Il le définit comme un ensemble de savoirs, de connaissances qui sont produits par une société dans sa globalité. Ces représentations viendront influencer un cadre de référence dans lequel l'individu pourra penser, s'exprimer. Les représentations collectives, au sens où le définit Durkheim, s'invitent dans les processus de construction identitaire. Ces représentations vont avoir un impact sur la façon dont les gens se perçoivent et perçoivent autrui.

Les représentations collectives sont partagées par l'ensemble d'une société. Elles sont stables et résistantes à l'épreuve du temps. Elles sont transmissibles. Bien qu'elles s'en nourrissent, les représentations collectives ne résultent pas de l'addition des représentations individuelles. Les représentations collectives obéissent à une intelligence qui leur est propre, qui est à part des intelligences individuelles. Pendant leur processus de création, de formation, les représentations individuelles vont venir participer à la création de la représentation collective, elles vont la nourrir, la développer, la faire grandir, puis arrive le temps où la représentation collective devient autonome, elle s'émancipe

des intelligences individuelles, elle interagit avec les autres représentations collectives et se transforme selon ses propres règles.

Les représentations collectives agissent comme une conscience collective. Elles viendront contraindre les individus, qui devront s'y référer pour se construire, s'exprimer, prendre position. La représentation collective va servir de boussoles aux individus pour se repérer, comprendre le monde et se positionner. Elle va s'inviter dans le processus d'identification de l'individu. Le caractère stable des représentations collectives garantit l'unité et la stabilité du groupe, de la société. La représentation collective naît, émerge face à un phénomène nouveau, un objet inconnu qui nécessite l'appropriation de cet objet dans son référentiel de savoir. Face à cette inconnue, les individus vont créer un ensemble de savoirs, ils vont les partager, et c'est à partir de ces interactions que la représentation collective va pouvoir se structurer. L'émergence d'une représentation collective ne peut se faire qu'à condition qu'il existe des interactions entre les individus.

Dans le contexte où Durkheim développe ce concept, la société française est bien différente de celle que l'on connaît aujourd'hui. Le nombre d'habitants est évalué à 40 millions, dont 65 % vivent dans les campagnes (Molinier.J, 1977). A cette époque, la culture orale est prédominante dans l'échange d'informations, d'idées, d'opinions. Dans ce contexte, trois figures font office de guides d'opinions et vont participer à garantir le caractère stable des représentations, il s'agit du médecin, de l'enseignant et du maire. Il y a un lien étroit entre la circulation de l'information de manière générale au XIXe siècle et le caractère stable, transmissible des représentations collectives mis à jour par Durkheim.

L'enseignant exerçait donc une influence forte auprès de sa communauté. Il représentait, aux côtés du médecin et du maire, une figure de sachant qui faisait autorité. N'ayant accès qu'à peu de sources d'informations différentes, les représentations que les individus portaient sur un objet étaient partagées par l'ensemble de la communauté. Durkheim parlait donc de représentations collectives, partagées par l'ensemble de la société et qui s'imposait aux membres qui la composaient. L'enseignant était au service de la diffusion de ces représentations auprès des nouvelles générations. Dans cette perspective, Durkheim écrit (1922, p.60):

> « C'est donc à elle (à la société) qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut

> imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre. Si elle n'était pas toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social, celle-ci se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires en conflit les unes avec les autres. »

Cela démontre que l'école, en tant qu'institution sociale, est un lieu de construction de représentations collectives – et cela à une échelle nationale. Le maître a la mission de transmettre aux enfants les idées, les sentiments, les codes et les normes auxquelles les ils se doivent obéir. L'école cherche à formater les enfants dans le but de maintenir une unité sociale. Les représentations collectives s'imposent aux individus et les maintiennent dans un système de croyance, de savoirs, de normes validées par la société.

Au milieu du XXe siècle, S. Moscovici (1961) s'est également intéressé au concept de la représentation. L'évolution de la société faisant, il a préféré parler de représentation sociale.

1.2.2 Les représentations sociales

Moscovici (1961) va reprendre l'idée que lorsqu'une société est confrontée à l'apparition d'une situation innovante, d'un phénomène nouveau, elle va créer un ensemble de savoirs pour intégrer, prendre en compte ce phénomène. Le caractère nouveau de cet objet implique que la connaissance autour de ce dernier est incomplète et oblige à développer une activité cognitive intense pour en délimiter les contours, pour comprendre l'objet, le maîtriser voire s'en défendre. On retrouve comme avec Durkheim l'idée qu'une représentation collective ou sociale est un ensemble de savoirs qui circulent dans une société.

Mais Moscivici va remettre en question le caractère immuable de la représentation collective. Il met de côté l'idée d'une forme de conscience collective commune à une société et qui s'impose à chaque individu qui la compose. En effet, Moscovici va prendre en compte le fait qu'une société est composée de différents groupes sociaux et que chaque groupe se crée ses propres représentations. Il parle de représentation qu'il qualifie de sociale.

Le grand changement entre ces deux théories peut s'expliquer par le changement de contexte dans lequel les deux auteurs ont vécu. A l'époque de Moscovici (milieu du XXe siècle), la part de la population rurale a dégringolé, en 1891, elle représentait 65% de le population totale ; en 1968, elle n'en représente plus que 35% (Molinier.J, 1977). Autre grand changement, les moyens de communication se sont développés et démocratisés. Après la seconde moitié du XXe siècle, les habitants ont accès à la radio, aux journaux et à la télévision qui vient de faire son apparition. Nos trois guides d'opinion que sont les médecins, les enseignants et les maires n'ont plus le monopole sur la diffusion des informations et des opinions.

En 1961, Moscovici va prendre en compte l'évolution de la structure de la société et notamment l'existence des groupes sociaux. Un groupe social est un ensemble d'individus qui partagent des caractéristiques communes (par exemple liées à l'âge, la profession, la culture, les valeurs ou encore les normes). Les membres éprouvent entre eux un sentiment et sont en interactions[9].

Face à un phénomène nouveau, quel qu'il soit, les différents groupes sociaux vont échanger des informations, les trier, les sélectionner, les hiérarchiser, les organiser. Chaque groupe social en s'appuyant sur ses normes culturelles et normatives va ainsi faire émerger sa propre représentation sociale de l'objet.

Les représentations sociales, selon la conception de Moscovici (1961), auront le même rôle que les représentations collectives pensées par Durkheim (1898), à savoir permettre aux individus de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Elles agissent comme des boussoles ; elles guident les comportements et les pratiques des individus, elles vont même servir à justifier ces comportements et pratiques, et bien sûr, elles permettent aussi de garantir l'unité, la spécificité des groupes. Elles vont donc participer encore une fois au processus d'identification de l'individu.

Durkheim envisageait la représentation collective comme un ensemble de savoirs communs à l'ensemble d'une société et qui s'appliquent voir, qui s'imposent aux individus. Chez Moscovici, la représentation diffère selon les groupes sociaux, les relations à cette dernière sont plus dynamiques. Au-delà de la représentation comme modèle de référence, la représentation sociale peut aussi être considérée comme objet

[9] De par leur âge et leur fonction, les jeunes et plus précisément les élèves n'appartiennent pas au même groupe social que les adultes et plus particulièrement les enseignants.

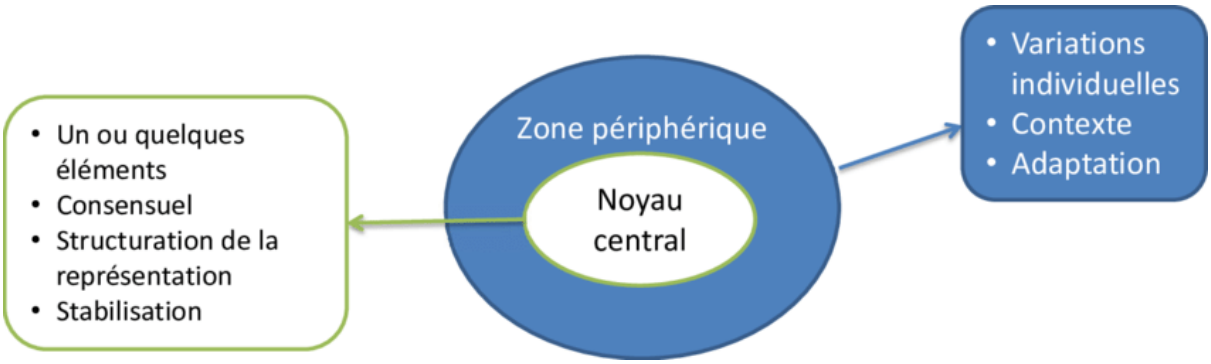
avec lequel l'individu peut traiter. Elle permet d'envisager une relation ouvrant la voie à la coopération plus qu'à l'injonction. Tout dépendra alors de la norme, de la culture et du fonctionnement des groupes. De par son fonctionnement, plus ou moins démocratique, la représentation n'aura pas la même valeur, le même effet auprès des individus qui composent ce groupe.

Avec Moscovici, tout en conservant leur rôle dans la compréhension du monde et les processus d'identification, les représentations perdent de leur unité, de leur caractère contraignant. Mais les travaux ne vont pas s'arrêter là et ce concept va continuer d'intéresser les sciences sociales. En 1976, J-C. Abric va également s'y intéresser. Tout en prenant en compte le fait que les représentations sociales diffèrent d'un groupe à l'autre de par leur contenu, il va chercher à savoir ce qu'elles ont de commun. Ses recherches vont se concentrer sur la structure même d'une représentation. Abric va chercher à identifier la structure d'une représentation sociale.

1.2.3 Abric, et l'approche structuraliste

L'approche structuraliste va s'intéresser à l'organisation des représentations sociales. Qu'est-ce qui peut être commun à toutes les représentations sociales ? Nous l'avons vu avec Moscovici, cela ne peut pas être le contenu puisqu'il diffère selon les groupes sociaux, chacun élaborant sa propre représentation. Pourtant, Abric (1994) observe que pour chaque représentation sociale donnée, il existe des invariants structurants, quel que soit l'objet, l'époque, le lieu. Autrement dit, dans une société donnée, si nous prenons un objet représenté par différents groupes sociaux, certes, nous trouverons des éléments différents, mais, selon Abric, il est fort probable que nous trouvions également des éléments communs qui interviennent dans la composition de cette représentation. Une représentation sociale serait donc composée d'un noyau central et d'un système périphérique. Nous avons pu lire à ce sujet les travaux de Carole Vuillot, qu'elle a réalisés dans le cadre d'une thèse sur les représentations sociales des agriculteurs. Elle y propose un schéma de la structure d'une représentation sociale.

Structuration et rôle des éléments de la représentation sociale.



Source : Carole Vuillot, 2015, p.62.

Le noyau central se définit comme étant non-négociable, aspect consensuel, indépendant du contexte immédiat et leur détermination. Il relève principalement du contexte sociologique, historique et idéologique dans lequel la représentation émerge, se propage, se développe. Il joue un rôle structurant. Le noyau central est l'élément fondamental, car il détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation.

Le système périphérique quant à lui est soumis à un ensemble de variations interindividuelles et contextuelles. Il joue un rôle d'interface entre le noyau central et les informations ou les pratiques qui seraient susceptibles de le remettre en cause. Le système périphérique va permettre à l'individu au sein d'un groupe d'autoriser une part de personnalisation de la représentation, d'exister en tant qu'individu singulier sans remettre en question le groupe d'appartenance.

D'après Abric (1994), deux représentations sociales d'un même objet ne peuvent être considérées différentes que si les éléments du noyau central sont différents. Autrement dit, deux groupes peuvent avoir la même représentation sociale d'un objet de par leur noyau, mais avec des schèmes périphériques différents ou inégalement activés pour des raisons de circonstances, notamment des pratiques individuelles.

.

1.3 Une Problématique, deux questions

L'engagement est un processus complexe et qui n'a à première vue pas la même signification, les mêmes caractéristiques, les mêmes modalités que l'on soit jeune ou adulte. Il est donc intéressant pour notre sujet de s'appuyer sur le concept de représentation sociale pour mieux cerner les enjeux qui gravitent autour de la question de l'engagement.

L'enseignant et les élèves sont en interaction, leurs représentations sociales de l'engagement se confrontent, s'influencent. Il est possible même qu'elles se modifient. Nous avons vu avec Abric (1994) comment ses représentations se structurent et comment il est possible d'adapter la zone périphérique d'une représentation afin de conserver une unité dans un groupe, mais aussi dans une relation entre plusieurs groupes sociaux, dans le but de faire société. Les groupes sociaux vont s'influencer et peuvent aller jusqu'à modifier leur représentation. En convoquant Abric et la théorie du noyau central, nous chercherons donc à répondre à la question suivante :

- **En quoi la représentation de l'engagement chez les jeunes et chez les adultes et plus particulièrement chez les élèves et chez les enseignants d'un établissement d'enseignement agricole se distinguent-elles ?**

Nous voulons également interroger la manière dont ces représentations s'invitent dans une situation d'apprentissage partagée entre des élèves et des enseignants. Nous prolongerons donc cette première question de recherche par la suivante :

- **Quelles incidences ces représentations sociales provoquent-elles sur les attentes, les attitudes et les comportements de chacun des deux groupes dans une situation d'apprentissage ?**

Par le prisme de la théorie des représentations sociales, ces deux questions auront pour finalité de mieux comprendre les interactions en classe entre enseignants et élèves d'un établissement agricole.

2 De la conception de la méthode de recherche à la présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés dans une première partie aux différentes méthodes de recueil de données utilisées pour les recherches en sciences sociales. Cet état des lieux, non exhaustifs, nous a conduit à concevoir notre propre méthodologie que nous avons présenté dans une seconde partie.

2.1 A la recherche du noyau central

> *« Etudier une représentation sociale, c'est d'abord et avant toute chose, chercher les constituants de son noyau central ». (Abric, 2003, p.60).*

Abric ne s'est pas seulement intéressé à la structure d'une représentation, il a mis en place des outils qui permettent de révéler la composition du noyau central et celle de ses zones périphériques. Avant de définir notre méthodologie, nous allons nous intéresser à différentes techniques qui permettent d'aller repérer la structure d'une représentation.

2.1.1 Le Réseau d'associations

Pour réussir à déterminer les composants du noyau central, Abric (2003) a mis au point la technique de la libre association. Cette technique permet à chaque participant de s'exprimer librement sur un thème.

Abric s'était inspiré des travaux de Vergès (1992) pour élaborer ce dispositif. En repérant les mots les plus fréquemment cités qui apparaissent en premier, Vergès expliquait qu'il était alors possible de déterminer les composants d'un noyau central.

Toutefois, Abric a apporté une modification majeure à cet exercice en partant du principe que les mots apparaissant en premier n'étaient pas forcément les mots les plus importants. Une fois l'exercice terminé, il demande alors aux participants de reconsidérer les mots écrits et de les classer par ordre d'importance. Ce double classement permet dans un premier temps de déterminer ce qui est convenu de manière générale avec le classement par ordre d'apparition et dans un deuxième temps avec le classement d'importance de préciser le contenu de la représentation sociale de l'individu, de s'approcher plus précisément sur les contenus essentiels de la représentation et donc sur ce qui fait partie du noyau central de la représentation.

Abric proposait ensuite un tableau récapitulatif pour donner du sens aux termes relevés :

		Importance	
		Grande	**Faible**
Fréquence	**Forte**	Case 1 Ici, les éléments sont très fréquents et très importants, c'est la zone du noyau central	Case 2 Ces éléments constituent la zone de première périphérie.
	Faible	Case 3 Eléments importants mais peu fréquents, qui peuvent révéler l'existence d'un sous-groupe	Case 4 Eléments de deuxième périphérie, qui comptent peu dans le champ de la représentation.

Source : Abric, Méthodes d'études des représentations sociales, p.64

D'après ce tableau, c'est donc dans la Case 1 que sont regroupés les éléments qui constituent le noyau central de la représentation. Ce sont les éléments classés importants et qui sont souvent cités par les participants.

A.M. de Rosa (2003) a proposé une version améliorée de la méthode de libre association qu'elle a nommée « réseau d'associations ». Elle ajoute deux étapes à la procédure initialement prévue par Abric.

Après avoir demandé aux participants d'écrire les mots qu'ils associent à un terme donné et sans oublier de les numéroter par ordre d'apparition, elle leur demande de reconsidérer les mots écrits et d'y ajouter si besoin des nouveaux mots, puis des liens, des connexions,

et des ramifications entre ces mots. Cette étape permet de mieux comprendre le sens des mots écrits et d'en réduire l'ambiguïté.

Ensuite, devant chaque mot écrit, elle demande à chaque participant d'attribuer un signe distinctif, positif (+) négatif (-) ou neutre, en fonction de l'appréciation que le sujet porte au mot qu'il a écrit. Cet indice permet de préciser comment l'individu perçoit les contenus de la représentation.

Pour finir, le participant devra terminer son exercice en numérotant de nouveaux les mots écrits, mais cette fois par ordre d'importance. De la même manière qu'avec Abric, ce classement obéit au fait que ce ne sont pas forcément les premiers mots cités qui ont le plus d'importance.

2.1.2 Le questionnaire de mise en cause

Cette technique est complémentaire à la précédente, elle permet de vérifier le caractère central ou périphérique d'un élément d'une représentation.

Les éléments centraux d'une représentation ne sont pas négociables contrairement aux éléments périphériques, qui acceptent la contradiction. Si un élément périphérique était mis en cause, cela ne présenterait pas un risque majeur pour la représentation. Pour déterminer le caractère central ou périphérique d'un élément, nous pouvons donc utiliser la méthode la mise en cause, mise au point par Molinier (1996). Le mécanisme repose sur une double négation avec la mise en cause de la représentation étudiée et le rejet d'un élément pouvant être associé à cette représentation.

Molinier a utilisé cette méthode dans le cadre d'une étude sur la représentation que les infirmières se font de leurs métiers. Molinier leur proposait un questionnaire reposant sur ce principe de double négation avec la question suivante : « A votre avis, peut-on dire qu'une personne est une infirmière si …. » et il présentait les 15 items retenus sous la forme négative. Pour chaque question posée, l'individu avait le choix entre trois réponses possibles : plutôt oui, ne sait pas, plutôt non.

Molinier s’appuie sur le test statistique de Kolmogorov-Smirnov pour indiquer si pour chaque item donné, le pourcentage de réponse « Plutôt non » sera synonyme de rejet. Autrement dit, si l’élément questionné est un élément qui ne peut pas être dissocié de la représentation ; auquel cas cet élément ferait partie de son noyau central.

Cette technique est intéressante, car elle permet de vérifier les hypothèses formulées à partir des premières données recueillies grâce à l’outil « réseau d’associations ». Dans un premier temps, il est possible de distinguer des éléments d’une représentation appartenant au noyau central. Puis dans un deuxième temps, les éléments repérés peuvent être vérifiés grâce à la technique de la mise en cause.

2.1.3 Les entretiens semi-directif

Les entretiens semi-directifs sont des outils méthodologiques qui permettent de s’intéresser à la parole subjective des enquêtés, c’est-à-dire à l’ensemble des opinions, des ressentis, des représentations, des croyances, expériences des personnes enquêtées. Cette parole n’est pas "objective" au sens scientifique, mais elle est précieuse parce qu’elle révèle comment les individus perçoivent, comprennent et donnent du sens au monde qui les entoure. Elle donne ainsi accès aux représentations sociales des personnes enquêtées.

C’est un outil de recherche qualitatif qui se situe à mi-chemin entre l’entretien directif et l’entretien libre. Pour ce faire, Blanchet et Gotman (1992) insistent sur l’élaboration d’un guide d’entretien, composé de grands thèmes ou questions à aborder et rappelle qu’une souplesse est nécessaire pour favoriser l’expression des enquêtés.

Jean Luc Kaufmann (2016) quant à lui nous indique que dans un entretien semi-directif l’enquêteur doit créer un lien de confiance avec l’enquêté. Il met également en avant la nécessité pour l’enquêteur d’adopter une posture d’écoute active.

L’entretien semi-directif est fondé sur l’idée que le sens se construit dans l’interaction entre l’enquêteur et l’enquêté. Il est le fruit d’une interaction dynamique où chacun — enquêteur comme enquêté — contribue à produire une parole signifiante, enracinée dans des contextes sociaux, affectifs et culturels.

2.2 La méthodologie de recueil de données

Nous avons réalisé une méthodologie de recueil de données qui s'appuie sur les outils présentés dans la première partie de ce chapitre. Nous avons pu nous les approprier afin de les adapter à notre contexte de recherche.

2.2.1 Le public cible

Pour cette étude sur les représentations sociales de l'engagement, nous nous sommes intéressés à deux groupes distincts : les adultes et les jeunes du lycée Bxxx et plus précisément aux enseignants et aux élèves. En ce qui concerne les élèves, nous avons ciblé ceux qui sont inscrits dans un cursus de bac professionnel notamment parce que depuis la réforme du baccalauréat professionnel, la question de l'engagement se retrouve dans plusieurs modules de formations. Voici un extrait par exemple du référentiel de formation au sujet du bloc 4, qui concerne tous les élèves en baccalauréat professionnel :

> « Cet enseignement vise à former des citoyens éclairés en permettant à travers l'expérience de l'engagement dans un projet collectif de dépasser les déterminations psychologiques, socio-économiques, culturelles. »

Ou encore, au sujet du bloc 3, intitulé « développer son identité culturelle », on peut lire toujours dans les attendus décrit dans le référentiel de la formation *: « On attend de l'apprenant qu'il soit en capacité de mobiliser des références littéraires, artistiques et culturelles pour s'engager dans une production personnelle. »* Nous trouvons intéressant de questionner la représentation de l'engagement chez des élèves qui auront dans leur parcours scolaire à se confronter à un engagement induit par l'institution.

En ce qui concerne les adultes, pour nos deux premières étapes, nous avons ciblé ceux de l'établissement, sans distinction de fonction. Nous cherchions à obtenir une représentation sociale de l'engagement par les adultes du lycée de Bxxx en 2025. Par contre, pour la troisième étape, celle des entretiens, nous avons resserré notre étude autour des enseignants, car nous cherchions à interroger les impacts des représentations sociales entre adultes et jeunes dans une situation d'apprentissage et donc entre un enseignant et des élèves dans une classe. Nous n'avons pas ciblé un corps

d'enseignement en particulier, car ici encore, nous souhaitions avoir une vue l'ensemble des enseignants.

Pour résumer, concernant la première étape de notre recherche sur la structuration de la représentation sociale de l'engagement, nous avons ciblé les jeunes et les adultes de l'établissement. Puis, pour la deuxième étape, comme un effet entonnoir, nous avons focalisé sur les enseignants et les élèves, afin de centrer l'étude sur les interactions entre ces deux groupes sociaux en classe.

2.2.2 Les outils mobilisés

Pour notre recherche, nous avons mobilisé trois outils différents qui sont complémentaires en vue de répondre à notre problématique. Avant de les présenter, précisons que ce sont les mêmes qui ont été utilisés pour les jeunes et pour les adultes. Ce choix a permis de favoriser le travail d'analyse et de comparaison des réponses entre les deux groupes enquêtés.

Pour finir, précisons que l'élaboration des outils a été progressive. A chaque étape de la recherche, le traitement des données a permis d'alimenter la réflexion pour la conception de l'outil suivant.

La démarche s'est donc déroulée en trois étapes, chacune avec un objectif précis à atteindre et un outil adapté au service de cet objectif.

2.2.2.1 Première étape : la carte mentale de l'engagement

Avec la carte mentale de l'engagement (annexe B), nous avons cherché à déterminer la structure de la représentation sociale de l'engagement chez les jeunes et chez les adultes.

Nous avons donc repris « le réseau d'associations » développé par De Rosa (2003), nous en avons changé uniquement le nom, car les mots Réseaux et Associations pouvaient prêter à confusion entre le fond et la forme. Les personnes interrogées auraient pu être

influencées par le nom de cet outil et penser l'engagement par le prisme des associations et des réseaux. Pour notre démarche, nous avons donc intitulé cet outil « la carte mentale de l'engagement ». En-dehors du nom, l'outil reprend les étapes qui avaient été mises au point par De Rosa.

Cet outil a des avantages non-négligeables, il est ludique, créatif, peu contraignant, facile à comprendre. En cela, il peut faciliter la participation notamment de tous les élèves, y compris celles et ceux qui rencontrent des difficultés avec l'écrit ou la lecture.

Nous avons choisi d'utiliser cet outil également, car il offre aux participants un espace de liberté. Chacun est libre d'écrire les mots qu'il veut, même si la situation proposée a certainement une influence, un impact sur ce qui a été retenu par les enquêtés.

Cet outil a permis de lancer le travail d'investigation en douceur. L'enquêteur a pu se familiariser avec cette fonction, et apprendre à appréhender les « potentiels enquêtés ».

2.2.2.2 Deuxième étape : le questionnaire et la MEC.

Avec cette deuxième étape, nous avons pu vérifier les résultats obtenus grâce à la carte mentale et préciser les contenus de la représentation.

A partir de l'analyse des cartes mentales, nous avons pu être en mesure de relever 12 éléments pouvant caractériser l'engagement. Le but du questionnaire a été de mettre en cause chacun de ces éléments afin de vérifier la composition du noyau central de la représentation sociale de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes.

2.2.2.3 Troisième étape : les entretiens

Nos deux premiers outils avaient pour objectif d'établir la structure de la représentation sociale de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes. L'enjeu de notre troisième outil a été d'aller questionner les effets de ces représentations dans une situation d'apprentissage, dans une salle de classe. L'entretien semi-directif a permis d'aller questionner les élèves et les enseignants sur ce qu'ils comprenaient des attentes de l'autre dans une classe. L'entretien a l'avantage de recueillir une parole subjective. Nos questions avaient pour but justement d'entendre les représentations sociales que chaque

groupe porte sur l'engagement de l'autre. Nous voulions également savoir si ces représentations sociales avaient des répercussions sur les attitudes de chacun. Nous avions envie de comprendre les répercussions de ces représentations sociales dans les interactions entre un enseignant et des élèves. L'entretien semi-directif nous a paru tout à fait approprié, car de par sa nature, il permet de recueillir les représentations des personnes interrogées. De plus, de par sa forme, il favorise l'expression, il permet à la personne interviewée de livrer du contenu significatif au fil des questions, des réponses, voire des silences. Les entretiens semi-directifs permettent aussi à l'enquêteur de rebondir sur des éléments livrés par l'enquêté et donc d'approfondir des explications, d'ouvrir de nouvelles perspectives par rapport au sujet et aux questions de départ.

2.2.2.4 Synthèse de la méthodologie

Pour résumer, voici un tableau récapitulatif qui reprend les étapes de notre méthodologie.

	Objectifs	Publics cibles	Outils
Etape 1	Identifier les éléments qui structurent la représentation sociale de l'engagement	Adulte et jeunes de l'établissement	Carte mentale de l'engagement
Etape 2	Infirmer ou confirmer le contenu du noyau central de la représentation sociale de l'engagement	Adulte et jeunes de l'établissement	Questionnaire de Mise en cause
Etape 3	Etudier les effets de ces représentations en classe dans une situation d'apprentissage	Enseignants et élèves en première et terminale d'un baccalauréat professionnel.	Entretien semi-directif

Réalisé par moi-même

Nous avons une méthodologie progressive qui s'est construite en trois temps ; chaque nouvelle étape s'appuyant sur les éléments recueillis par la précédente.

3 Présentation des résultats

Dans cette partie, nous avons présenté pour chaque outil d'investigation mobilisé sa méthode d'analyse et une synthèse des résultats obtenus[10].

3.1 La carte mentale de l'engagement

Nous avons commencé notre enquête avec la carte mentale de l'engagement, exercice qui a été proposé aux élèves et aux enseignants de l'établissement. En ce qui concerne les enseignants, nous avons déposé une feuille avec au recto la consigne et au verso le mot « engagement » écrit au centre de la page afin que chacun puisse réaliser sa carte mentale. Un mail a accompagné la démarche. Puis c'est aux pauses-café que nous avons donné plus d'informations sur la démarche ainsi qu'une échéance pour laquelle la carte mentale devait être réalisée. Nous avons obtenu une dizaine de cartes mentales spontanément, pour les dernières qui nous manquaient, afin de compléter l'échantillon, nous avons relancé les collègues individuellement quand nous les croisions à la salle du personnel.

Côté élève, nous avons proposé ce même exercice sur les temps de pause, au foyer du lycée, lieu où les élèves aiment à se retrouver pendant les temps de pause. Pour ce public, nous prenions le temps d'expliquer le contexte et les consignes et nous proposions à celles et ceux qui souhaitaient s'engager dans ce travail de leurs laisser une feuille et de revenir 10 minutes plus tard. Nous avons aussi tenté de faire réaliser cet exercice sur un temps d'étude obligatoire réservé aux internes de l'établissement. Dans ce dernier cas, l'exercice a été proposé par l'une des assistantes d'éducation en charge de l'étude ce soir-là, mais aucun élève ne s'est lancé dans la réalisation de la carte mentale. Là aussi, le fait d'être présent, d'interpeller directement l'élève et de lui demander s'il voulait bien se prêter à l'exercice a facilité sa participation.

[10] Les outils d'investigation utilisés sont présentés en annexe. Par contre, et afin de ne pas surcharger ce rapport, nous avons compilé les cartes mentales réalisés par les enquêtés, ainsi que la retranscription des entretiens dans un document à part. Ce document est bien entendu consultable à la demande.

Avec ces deux méthodes, nous avons pu récolter 16 cartes mentales réalisées par les jeunes. Le total des mots récoltés est de 145, soit environ 9 mots par carte mentale. Chez les adultes, 16 cartes mentales ont également pu être récoltées avec un total de 140 mots, ce qui représente environ 8,75 mots écrits par carte mentale.

3.1.1 Méthodologie d'analyse des cartes mentales

Pour analyser ces cartes mentales, nous avons utilisé une feuille de calcul Excel dans laquelle nous avons écrit tous les mots obtenus, avec une double numérotation, pour faire apparaître l'ordre d'apparition du mot et l'ordre d'importance. Voici un extrait du tableau que nous avons utilisé avec sa légende (le tableau complet est présenté dans l'annexe C).

Prénom de la personne	Mot	Ordre d'apparition du mot	Ordre d'importance.
Jeune 1	Association	1	1
Adulte 1	Collectif	5	1
Adulte 2	Contraintes	8	1
Jeune 2	Temps	1	3

Réalisé par moi-même

Légende :

Un premier système de couleur permet de distinguer dans la colonne de gauche les jeunes (en jaune) des adultes (en bleu). Un second système de couleur pour les mots permet d'en distinguer la connotation : positive (aucune couleur), négative (surlignage rouge) ou neutre (surlignage gris). La troisième colonne indique l'ordre d'apparition des mots, tandis que la dernière précise l'ordre d'importance.

Ainsi, tous les mots ont été intégrés dans un même tableau. Avec la fonction de tri, nous avons pu classer les mots par ordre alphabétique et repérer les mots qui étaient cités à plusieurs reprises. Nous avons utilisé le tableau proposé par Abric pour synthétiser nos résultats et faire émerger une structure de la représentation de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes.

3.1.2 Synthèse des résultats

Après traitement des données via Excel, nous avons réalisé un classement des mots obtenus en reprenant la méthode d'analyse d'Abric.

		Importance			
		Grande		**Faible**	
Fréquence	**Forte**	Case 1		Case 2	
		Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes
		Promesse Responsabilité Volonté Relation	Collectif Solidarité Politique Volonté Agir	Agir Bénévole Collectif Association Implication Investissement Temps Travail Participation	Temps Association Projet Lien social Promesse Responsabilité Solidarité
	Faible	Case 3		Case 4	
		Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes
		Confiance Détermination Discipline Envie Communication	Don de soi Fidélité Transmission Conviction	Citoyen Courage Maturité Obligation Solidarité Attachement	Avenir Compromis Contrat Long terme Mariage Motivation Objectif

Source : réalisé par moi-même, sur le modèle proposé par Abric (2003)

Cet outil nous a donné une première image de la structure de la représentation de l'engagement chez les enseignants et chez les jeunes. Elle permet notamment de faire apparaître les éléments qui peuvent être considérés comme faisant partie du noyau central (ceux de la case 1). On voit apparaitre l'idée de *promesse*, de *responsabilité* et de *relation* chez les jeunes ainsi que de *volonté*. Chez les adultes, nous retrouvons également le mot volonté ainsi que la dimension *politique* et le *fait d'agir*. Enfin, les adultes citent les *dimensions collectives* et de *solidarité* qui pourraient être une déclinaison de ce que les jeunes nomment la *relation*. Au-delà de ce premier classement qui permet de repérer les éléments du noyau central, nous avons proposé une analyse approfondie de

quatre éléments qui ont retenu plus particulièrement notre attention et qui apporte des informations sur la constitution de la représentation de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes. [11]

3.1.2.1 L'engagement est un acte volontaire chez les jeunes et chez les adultes.

Nous avons regroupé un ensemble de mots que jeunes et adultes ont cités sur leur carte mentale, tous en lien avec le caractère volontaire de l'engagement.

Tableau 1 : l'engagement un acte volontaire [12]

Prénom de la personne	Ordre d'apparition du mot	Mot	Ordre d'importance.
Jeune 2	Décision	7	4
Jeune 10	Envie	2	2
Jeune 11	Envie	3	3
Adulte 9	Envie	7	11
Jeune 14	Intention	2	2
Adulte 4	Motivation	1	4
Adulte 10	Motivation	5	5
Jeune15	Plein gré	5	1
Jeune 2	Plein gré	9	6
Adulte 1	Volontaire	5	3
Jeune 14	Volonté	3	1
Jeune 11	Volonté	5	1
Jeune 12	Volonté	6	2
Adulte 10	Volonté	1	2
Adulte 5	Volonté	10	3

Source : Réalisé par moi-même

[11] Il nous parait important de préciser que l'ordre de présentation des informations n'est pas lié à un classement selon l'importance des donnes repérées et analysées.

[12] Pour rappel,

- Les mots surlignés en rouge ont une connotation négative
- Les mots surlignés en gris ont une connotation neutre
- Les mots non-surlignés ont une connotation positive.

Les adultes comme les jeunes se retrouvent sur l'idée que l'engagement est associé à une envie, à une volonté. C'est un acte décidé, choisi.

3.1.2.2 Un engagement perçu plus positivement chez les jeunes que chez les adultes

Chez les jeunes, aucun mot n'a été apprécié négativement, ce qui n'est pas le cas chez les adultes, où un peu plus de 15% des mots cités a été qualifié de négatifs.

Tableau 2 : les connotations négatives de l'engagement [13]

Prénom de la personne	Mot	Ordre d'apparition du mot	Ordre d'importance.
Adulte 1	Chiant	12	12
Adulte 1	Compromis	6	7
Adulte 7	Contrat	2	5
Adulte 3	Désengagement	9	Pas de classement
Adulte 14	Divorce	7	13
Adulte 13	Ecoanxiété	3	9
Adulte 2	En déclin	5	6
Adulte 13	Estime de soi	5	8
Adulte 14	Long terme	11	11
Adulte 14	Médicament	3	10
Adulte 1	Obligation	8	6
Adulte 5	Religion	4	7
Adulte 5	Risque	5	10
Adulte 5	Sacrifice	9	5
Adulte 14	Sans retour	10	6
Adulte 12	Temps	3	5
Adulte 10	Temps	3	5

Source : réalisé par moi-même

[13] Pour rappel,
- Les mots surlignés en rouge ont une connotation négative
- Les mots surlignés en gris ont une connotation neutre
- Les mots non-surlignés ont une connotation positive.

Chez les adultes, nous obtenons une liste de 17 mots à connotation négative. Nous pouvons toutefois nuancer ce résultat, car un des répondants est à lui seul auteur de 5 mots à connotation négative sur cette liste. Cependant, malgré la prise en compte de cette nuance, force est de constater qu'il existe chez les adultes des mots associés au concept d'engagement qui comporte une dimension négative, ce qui n'est pas le cas chez les jeunes.

3.1.2.3 Chez les jeunes, l'engagement s'accompagne de garantie

Le mot parole et le mot promesse totalisent ensemble 5 occurrences, dont 4 avec un classement d'importance compris entre 1 et 3.

Tableau 3 : l'engagement formalisé [14]

Prénom de la personne	Mot	Ordre d'apparition du mot	Ordre d'importance.
Jeune 5	Contrat	8	2
Jeune 8	Contrat	3	4
Jeune 6	Contrat	7	7
Jeune13	Promesse	2	2
Jeune 8	Promesse	2	2
Jeune 6	Promesse	1	12
Adulte 4	Promesse	1	1
Adulte	Promesse	4	9
Jeune 5	Promesses	7	1
Justine	Parole	6	7
Jeune 5	Paroles	6	3
Adulte 4	Parole	3	5

Source : Réalisé par moi-même

[14] Pour rappel,
- Les mots surlignés en rouge ont une connotation négative
- Les mots surlignés en gris ont une connotation neutre
- Les mots non-surlignés ont une connotation positive.

Pour les jeunes, l'engagement a besoin d'être dit, verbalisé et entendu. Nous pouvons également rapprocher le mot « contrat » qui a été cité à trois reprises et qui renforce l'idée que les jeunes ont besoin de formaliser l'engagement. Remarquons également que tous ces mots cités sont dans l'ensemble classés comme importants et qu'ils apparaissent rapidement dans l'élaboration des cartes mentales des jeunes.

Chez les adultes, cette dimension est également présente, mais apparaît comme un élément moins important, on peut le classer dans les éléments périphériques de la représentation.

3.1.2.4 La dimension collective présente chez les adultes et chez les jeunes

Les mots suivants ont tous un lien avec la dimension collective, l'idée de faire avec, faire pour, faire ensemble, d'aider, d'être en lien.

Tableau 4 : la dimension collective de l'engagement [15]

Prénom de la personne	Mot	Ordre d'apparition du mot	Ordre d'importance.
Jeune 10	Aidé	1	1
Adulte 9	Collectif	3	1
Adulte 3	Social	6	1
Adulte 8	Collectif	1	2
Adulte 4	Groupe	5	2
Adulte 13	Lien social	1	2
Adulte 14	Relation	2	2
Adulte 7	Commun	4	3
Adulte 9	Commun	5	3
Adulte 14	Equipe	5	3
Adulte 8	Solidarité	8	3

[15] Pour rappel,
- Les mots surlignés en rouge ont une connotation négative
- Les mots surlignés en gris ont une connotation neutre
- Les mots non-surlignés ont une connotation positive.

Adulte 8	Lien social	3	4
Adulte 14	Solidarité	4	4
Jeune 13	Relation	8	4
Jeune 14	Société	4	4
Adulte 8	Altruisme	7	5
Jeune 1	Entraide	11	5
Jeune 7	Collectif	2	5
Jeune 10	Solidarité	9	5
Jeune 3	Aider les autres	5	6
Jeune 9	Collectif	5	7
Adulte 10	Communauté	7	7
Jeune 12	Solidarité	8	7
Jeune 12	Collectivité	9	8
Jeune 3	Social	1	8
Jeune 4	Collectif	8	9
Jeune 2	Relation	1	9

Source : réalisé par moi-même

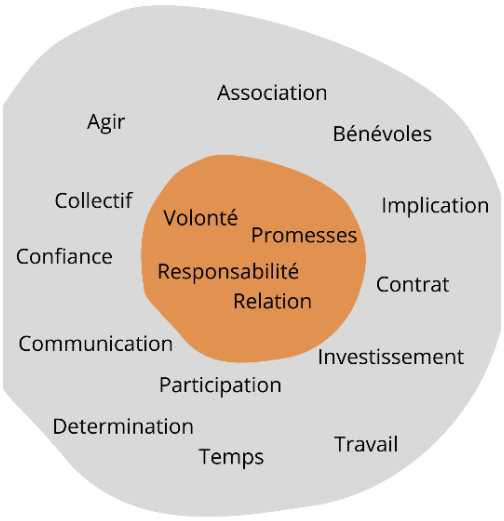
La dimension collective, la dimension de faire avec les autres, mais aussi de faire pour les autres apparaît comme un élément du noyau central chez les adultes. Cette dimension semble plus périphérique chez les jeunes.

3.1.2.5 Schématisation de la représentation de l'engagement

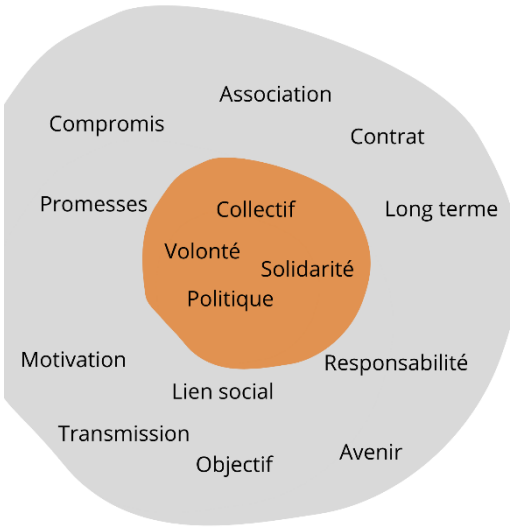
Prenant en considération les résultats et les analyses issus des cartes mentales, nous proposons un schéma de la représentation de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes.

Représentation sociale de l'engagement

Chez les jeunes



Chez les adultes



Réalisé par moi-même

La technique du réseau d'associations mise au point par A.M. de Rosa (2003) et dénommée ici « carte mentale de l'engagement » a permis de révéler une première schématisation de la représentation sociale de l'engagement. D'une manière générale, nous retrouvons chez les jeunes et chez les adultes les mêmes termes qui gravitent autour de cette notion, ce qui révèle une certaine proximité entre ces deux groupes sociaux au sujet de l'engagement. Les jeunes et les adultes se rejoignent sur le facteur volontaire qui paraît intrinsèquement lié à l'engagement. Les différences se font surtout sur la place qu'occupent les autres mots dans la structure de la représentation. Par exemple, la responsabilité et la promesse qui font partie du noyau central de la représentation de l'engagement chez les jeunes se retrouvent dans la zone périphérique chez les adultes.

Dans la suite de cette étude, nous avons soumis les éléments considérés comme faisant partie du noyau central à la technique de la mise en cause (Molinier, 1989). Nous avons cherché à affiner cette première photographie de la représentation de l'engagement. Pour ce faire, nous avons traduit en question l'ensemble des termes qui constituent le noyau central des deux représentations (jeunes et adultes). Les questions ont ainsi pu être

proposées sous forme de questionnaire aux enseignants et aux élèves de l’établissement.

3.2 Le questionnaire de mise en cause

A partir de ces résultats, nous avons donc pu réaliser un questionnaire de mise en cause afin de vérifier les éléments que nous avions repérés comme appartenant au noyau central de la représentation.

Le questionnaire (annexe D) était composé de 12 questions. Ainsi, nous avons pu soumettre à ce test le caractère non-négociable des éléments repérés dans le cadre de notre première étape de l'enquête. Nous avons transformé chaque élément du noyau central présent chez les jeunes et chez les adultes en question. Parfois, nous avons eu besoin de poser plusieurs questions autour d'une même notion pour réussir à aborder les différentes dimensions que contenait l'élément cité. Voici dans ce tableau les questions que nous avons posées en lien avec les éléments centraux de la représentation de l'engagement des adultes et des jeunes du lycée Bxxx.

Eléments du noyau central	Questions posées dans le cadre du questionnaire de mise en cause
La promesse	Un individu est-il vraiment engagé s'il ne donne pas sa parole ?
La dimension relationnelle, la dimension collective et la solidarité :	Peut-on dire qu'une personne est engagé si elle n'agit pas pour les autres ? Peut-on dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas avec les autres ?
La dimension politique	Peut-on dire qu'un individu est vraiment engagé s'il ne cherche pas à transformer le monde dans lequel il vit ? Peut-on dire qu'une personne est engagée si son action ne s'inscrit pas dans un projet politique ?

	Peut-on vraiment s'engager sans défendre des valeurs ? Peut-on vraiment s'engager sans chercher à atteindre un objectif ?
Le fait d'agir	Peut dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas ?
Le caractère volontaire	Peut-on dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas de son plein gré ?
La prise de responsabilité	Peut-on vraiment s'engager sans prendre de responsabilité ?

Nous avons également voulu nous intéresser à deux autres dimensions relevées par les cartes mentales, classées comme importante, mais pas assez citées pour être considérées comme faisant partie du noyau central : la confiance en soi et le long terme.

Nous avons interrogé la notion de confiance en soi, car c'est une problématique que l'on retrouve fréquemment chez les élèves de notre établissement. Nous voulions nous assurer que cette dimension était bien exclue du noyau central de la représentation sociale de l'engagement notamment chez les jeunes. Nous avons donc rajouté cette question :

- Un individu peut-il vraiment s'engager s'il n'a pas confiance en lui ?

Enfin, pour le long terme, nous voulions connaître le positionnement des adultes, car certains avaient également fait allusion à cette dimension, mais pas de manière assez récurrente pour être considérée comme faisant partie du noyau central. Nous avons donc posé la question suivante :

- Peut-on dire qu'une personne est réellement engagée, si son action ne s'inscrit pas sur du long terme ?

Avec l'ensemble de ces questions, notre objectif était donc d'affiner les résultats obtenus par la carte mentale de l'engagement.

3.2.1 Méthodologie d'analyse du questionnaire de mise en cause

Nous avons questionné vingt élèves et vingt enseignants afin d'avoir un corpus égal et de favoriser la comparaison des résultats. Ces personnes ne sont pas forcément celles qui ont réalisé la carte mentale. Nous avons juste maintenu notre critère d'être en classe de première ou de terminale baccalauréat professionnel pour les élèves.

Nous avons fait passer les questionnaires dans la plupart des cas de manière individuelle, sur les temps de pause. Nous avons investi le foyer pour les élèves et la salle du personnel pour les enseignants. Le temps de réalisation du questionnaire étant assez court, les élèves et les enseignants se sont facilement prêtés au jeu. Par contre, pour assurer une bonne compréhension des questions, nous avons choisi de faire passer le questionnaire en présentiel. En effet, la double négation a pu perturber autant les enseignants que les élèves. Nous avons dû prendre le temps de bien répéter les questions et de vérifier si les réponses données étaient bien en adéquation avec ce que pensaient les personnes enquêtées.

Le tableau ci-dessous nous donne les résultats de cette deuxième investigation.

Une personne est-elle vraiment engagée si ...	Groupe social	Plutôt oui	Ne sais pas	Plutôt non
Si elle n'agit pas pour les autres ?	Jeunes	6	2	12
	Adultes	9	1	10
Si elle n'agit pas avec les autres ?	Jeunes	11	4	5
	Adultes	10	1	9
Si elle n'agit pas de son plein gré ?	Jeunes	1	0	**19**
	Adultes	1	0	**19**
Si elle n'a pas donné sa parole ?	Jeunes	4	3	**13**
	Adultes	12	1	**7**
Si elle n'a pas confiance ?	Jeunes	16	3	1
	Adultes	16	2	2

SI elle ne cherche pas à transformer le monde dans lequel elle vit	Jeunes	9	4	7
	Adultes	14	1	5
Si son action ne s'inscrit pas dans un projet politique ?	Jeunes	18	2	0
	Adultes	17	1	2
Si elle ne prend pas de responsabilité	Jeunes	5	2	**13**
	Adultes	13	1	**6**
Si elle ne cherche pas à atteindre un objectif	Jeunes	7	1	12
	Adultes	12	1	7
Si elle n'agit pas	Jeunes	3	1	**16**
	Adultes	5	1	**14**
SI elle ne défend pas de valeurs	Jeunes	6	3	11
	Adultes	9	2	9
Si son action de s'inscrit pas sur du long terme	Jeunes	11	3	6
	Adultes	16	1	3

Notre corpus de deux fois vingt personnes n'était pas suffisamment élevé pour réaliser le test statistique de Kolmogorov-Smirnov proposé par Molinier. Néanmoins, afin d'attribuer le caractère non-négociable d'un élément, nous avons choisi de nous appuyer sur le nombre de réponses « plutôt non » que recevait un élément. Si un élément recevait un nombre de réponses « plutôt non » supérieur à 13, alors nous le considérions comme faisant partie des éléments du noyau central de la représentation.

3.2.2 Synthèse des résultats

Les résultats à ce questionnaire viennent nuancer les résultats de la carte mentale. En soumettant les éléments repérés au test de la mise en cause, nous pouvons corriger les contenus du noyau central de l'engagement.

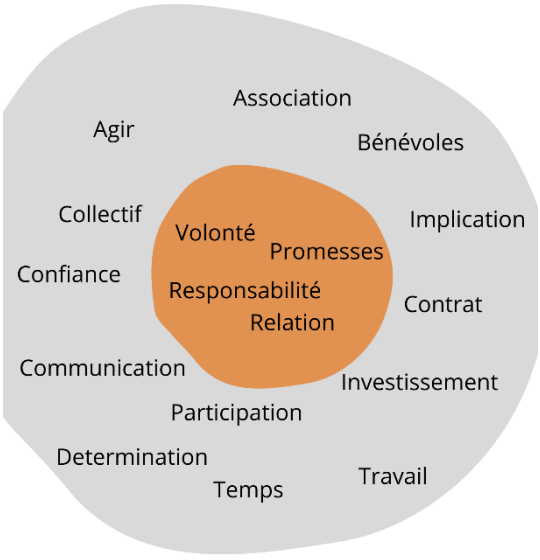
Chez les jeunes, le noyau central garde la plupart de ces éléments, à savoir, la promesse, la responsabilité, l'envie, mais il perd la dimension collective, le relationnel, bien que ce dernier critère obtienne quand même 12 réponses plutôt non. Il peut être considéré comme un élément périphérique très proche du noyau central.

Chez les adultes, le noyau se resserre surtout autour de l'action et de l'envie. Toutes les autres dimensions de l'engagement repérées par la carte mentale se retrouvent reléguées dans la zone périphérique de la structure.

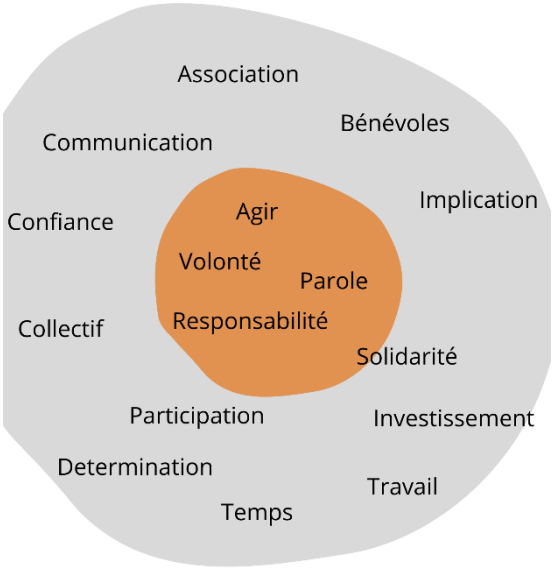
Voici deux schémas qui illustrent l'évolution de la constitution de la représentation sociale de l'engagement des jeunes et des adultes obtenu grâce au questionnaire de mise en cause.

Evolution de la représentation sociale de l'engagement chez les jeunes

Avant le questionnaire de mise en cause

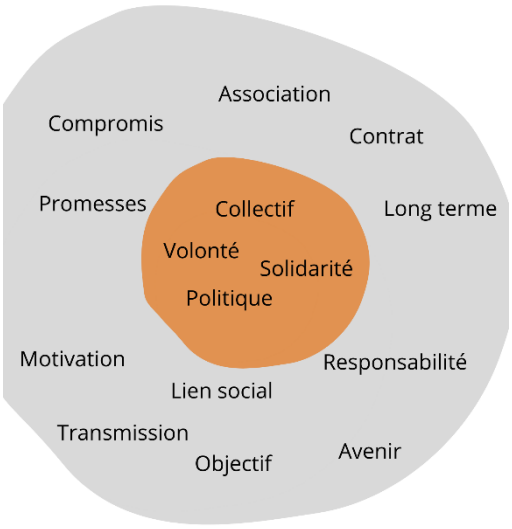


Après le questionnaire de mise en cause

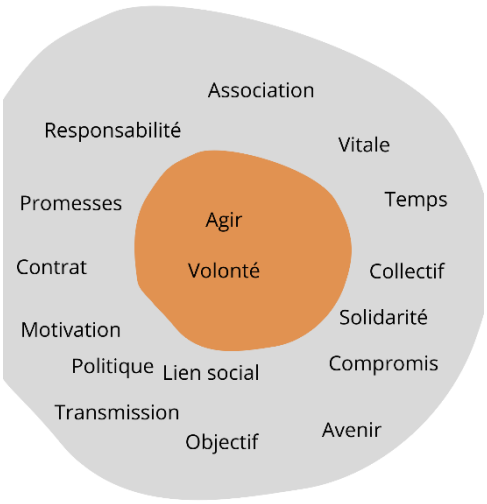


Evolution de la représentation sociale de l'engagement chez les adultes

Avant le questionnaire de mise en cause



Après le questionnaire de mise en cause



Le noyau de la représentation sociale de l'engagement chez les jeunes reste quasiment intact. L'aspect relationnel présent dans les deux premières questions sur le fait d'agir avec les autres laisse place à la dimension de solidarité qui se situe vraiment proche du noyau central. La question de la confiance en soi se situe bien également dans la zone périphérique. Le fait d'agir quant à lui fait son entrée dans le noyau central. Enfin, la promesse reste présente sous l'aspect de donner sa parole.

Pour les adultes, le noyau central se resserre autour de l'action et de la volonté. Les autres dimensions rejoignent la périphérie de la représentation. La question du long terme reste également dans la zone périphérique de la représentation sociale de l'engagement.

3.3 Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs (annexe E) avaient pour but, pour les adultes comme pour les jeunes, d'apporter des éléments de réponses à deux questions :

- En classe, comment chacun perçoit l'engagement de l'autre
- En classe, qu'est-ce que chacun met en place et qui selon eux répond aux attentes de l'autre en termes d'engagement.

Nous avons pu réaliser 4 entretiens semi-directifs avec des enseignants et 5 chez les jeunes (dont 3 individuels, un avec deux élèves et le dernier avec 3). Ici aussi, ce ne sont pas forcément les mêmes personnes qui ont participé aux étapes antérieures.

Nous avions envisagé de ne réaliser que des entretiens individuels, mais pour faciliter la participation des élèves, nous avons souscrit à leur demande de réaliser l'entretien à plusieurs ce qui peut s'apparenter à des focus groupe.

Pour les jeunes, les entretiens ont eu une durée comprise entre 5 et 7 minutes. Les réponses des élèves aux questions étaient assez courtes, il a fallu souvent relancer, pour chercher à approfondir les sujets. Les enseignants ont été plus bavards, avec une durée moyenne d'entretien avoisinant les quinze minutes. Ils sont vite entrés dans le sujet.

3.3.1 Méthodologie de l'analyse des entretiens

Pour analyser le contenu de ces entretiens, nous avons commencé par réaliser une retranscription avec l'aide de l'outil informatique Turboscribe[16]. Puis nous avons classé les éléments recueillis en les organisant autour de catégories. Pour cela, nous avons suivi le processus décrit par Laurence Bardin (1977). Nous avons d'abord établi un inventaire des éléments de réponses. Pour chaque entretien, nous avons réalisé une série de tableaux récapitulant les réponses données par les enquêtés (annexe F), puis un nouveau tableau a permis de synthétiser l'ensemble des éléments retenus. C'est à

[16] Turboscribe est un logiciel accessible en ligne qui propose une version tout public gratuite (https://turboscribe.ai/fr/)

partir de cet outil, présenté ci-dessous, que nous sommes passés à la phase de classification. Nous avons cherché à regrouper les éléments qui faisaient sens. Cette classification analogique et progressive nous a permis de définir et de nommer des catégories. Une fois les catégories identifiées, nous avons pu approfondir l'analyse de nos entretiens. Pour présenter les résultats de ces entretiens, nous avons anonymisé les noms et prénoms des enquêtés. J1, J2,…J8 sont des verbatims exprimés par des élèves tandis qu'A1, .., A4 sont celles exprimées par des enseignants.

3.3.2 Synthèse des résultats

Dans ce tableau, nous avons synthétisé les éléments de réponses qui informent sur la manière dont chaque groupe social comprend l'engagement de l'autre et comment il prend en compte les attentes de l'autre.

Ce que les jeunes comprennent de l'engagement des adultes	**Ce que les adultes comprennent de l'engagement des adultes**
L'engagement de l'enseignant se repère par un savoir être, une attitude, un comportement adapté L'engagement de l'enseignant passe par une pratique adaptée, une manière de faire L'engagement des enseignants passe par la prise en compte des élèves Pour les élèves, les enseignants s'engagent pour la nouvelle génération Les enseignants sont globalement perçus comme des personnes / des professionnels engagées Selon les élèves, les enseignants attendent envers eux du respect, de l'écoute et de la participation en classe.	Les élèves ont besoin d'être considérés L'engagement nécessite de la confiance. L'engagement des jeunes se provoque. L'engagement des élèves se voit L'engagement n'est pas linéaire

Ce que les jeunes mettent en place pour répondre aux attentes des adultes	**Ce que les enseignants mettent en place pour répondre aux attentes des jeunes**
L'engagement des élèves est une réponse à l'engagement des enseignants Les élèves vont traduire leur engagement par du respect, de l'écoute et de la participation. Les élèves rencontreront des difficultés à faire certaines activités : écouter, écrire, faire les devoirs ».	Les enseignants mettent en place différentes stratégies pour engager : • La prise en compte des élèves • La place des élèves. • La personnalisation

Réalisé par moi-même

A partir des éléments de ce tableau, nous avons pu définir cinq catégories qui apportent des éléments sur les différentes dimensions de l'engagement :

- Catégorie 1 : L'engagement est attendu.
- Catégorie 2: L'engagement est repérable
- Catégorie 3 : L'engagement se construit
- Catégorie 4 : L'engagement est une réponse à une situation donnée
- Catégorie 5 : L'engagement a des limites

L'ordre de présentation de ces catégories n'est pas lié à un critère d'importance, mais plus à une lecture linéaire de ce qui peut se produire lorsqu'un enseignant rencontre des élèves dans une situation de cours.

3.3.2.1 Catégorie 1 : L'engagement est attendu.

L'engagement des enseignants est attendu par les élèves :

- J.4 :« En fait, le prof, il est obligatoirement engagé, parce qu'à partir du moment où tu es prof, tu es engagé à faire cours aux élèves, à leur apprendre, à leur faire réussir jusqu'au bout pour leur diplômer et tout. Donc, automatiquement, c'est leur

métier qui fait qu'ils sont obligatoirement engagés. Ils sont tous engagés. Voilà, c'est ça »

- J.3 :« Après, je me dis, leur boulot, on va dire, c'est nous apprendre. Enfin, c'est pas la garderie. C'est les cours, c'est l'école, c'est sérieux, c'est pour notre avenir. Ils sont là pour nous faire réussir. Voilà, c'est ça. Mais bon, je veux bien que des fois, on s'amuse et tout, mais quand c'est à la longue, c'est un peu chiant
- J.6 : « Donc, automatiquement, c'est leur métier qui fait qu'ils sont obligatoirement engagés. Ils sont tous engagés. »

C'est un engagement attendu dans le sens où il fait partie du métier de l'enseignant. Pour les élèves, être enseignant implique que l'on est tout simplement engagé à enseigner. En ce sens, on peut dire que les élèves attendent des enseignants qu'ils honorent leur métier, leur responsabilité et donc qu'ils leur enseignent.

Les élèves sont aussi capables de s'exprimer sur ce qu'ils pensent que les enseignants attendent de leur part :

- « Qu'on s'implique dans les cours. Et qu'on soit assidus. »
- « De l'implication, de l'assiduité. »
- « La participation, l'écoute. »
- « Le respect mutuel. Faire qu'on écoute, la participation »

Côté élève, l'engagement attendu par les enseignants à leur encontre se traduit par de l'écoute, de la participation, de l'implication, du respect et de l'assiduité.

Au niveau de ses attentes envers les élèves, A.2 fait référence à la notion de travail : « On s'engage à être concentré, à ne pas perturber la concentration des autres, à fournir de l'effort à des moments, à être force de proposition, à faire preuve d'imagination, plein de choses ». L'engagement est attendu par l'ensemble des protagonistes, et ce rejoint en un point : chacun attend de l'autre qu'il fasse son travail.

3.3.2.2 Catégorie 2 : L'engagement est repérable

L'engagement de l'enseignant comme celui de l'élève se voit, se perçoit, se repère par une attitude, un comportement. Les jeunes et les adultes font référence à l'aspect visuel de l'engagement :

- J.1 : « Un prof engagé ca se voit à son attitude, son sourire"

- A.4 : Alors moi en TP, je le vois.».
- A.1 « Si tu leur dis, fais-nous une saynète, regardez le cours d'économie là, on a parlé des banques et de calcul. Après, allez-y, on fait une saynète, toi tu fais le banquier, toi tu fais ça. Là, ils vont s'engager. Immédiatement. Ils rigolent, ils s'amusent. Là, je les vois engagés. »
- A.3 **:«** Déjà, si dans ma classe, j'ai le sentiment qu'il y a une écoute visuelle, un lien qui s'opère lorsque je me tourne vers eux et qu'ils se tournent également vers moi, j'ai le sentiment que la connexion est établie et que du coup, il y a un engagement, une écoute ».

Ce caractère observable revient dans la plupart des entretiens. Cette dimension observable induit qu'il y a une observation des uns par rapport aux autres.

Côté élève, l'engagement se repère également par les activités proposées par l'enseignant :

- J.3 : « En fait, tout dépend le... Tout dépend du contexte. Si on dit qu'il y a un projet en cours dans sa classe, il est engagé à un projet. Mais si on dit qu'il est là, alors il rédige des copies, il n'est pas engagé. Enfin, il est engagé à recopier des copies, mais ce n'est pas vraiment l'engagement. »

- J.2 : « Et dans leurs cours aussi. Les cours, ça veut tout dire dans le sens où on ne fait pas toujours des cours qui sont stricts, on va dire. On va faire des cours qui peuvent passer par des jeux, etc. pour apprendre. Donc ça nous montre encore une forme d'engagement. »

Les élèves sont capables de repérer des situations engageantes. Ils associent la capacité à proposer ce type de situation au caractère engagé de l'enseignant. Pour eux, un enseignant qui propose une situation engageante, dans laquelle ils seront actifs, est un enseignant engagé.

3.3.2.3 Catégorie 3 : L'engagement se construit

- **Côté enseignant**

Les enseignants ont conscience que l'engagement ne se décide pas, il se provoque. C'est à l'enseignant de mettre en place des situations dans lesquelles les jeunes vont pouvoir s'engager.

- A.1 : « J'ai l'impression que l'engagement, il ne vient pas d'eux-mêmes.
- A.2 : « Majoritairement, on retrouve un comportement qui est d'attendre. Qu'on te tire, quoi. Qu'on te donne l'énergie ».
- A.3 : « Ils attendent », ou encore « Ils ont une attente d'engagement des professeurs et qu'un investissement est nécessaire pour animer un cours ».
- A.4 :« Dans les situations de cours, alors l'engagement, c'est à l'enseignant de le créer », et plus loin :« Ils attendent vraiment d'avoir un enseignant qui les aide à s'engager. »

Les enseignants sont les déclencheurs de l'engagement des élèves. C'est eux qui sont à l'initiative, qui impulsent l'engagement des élèves.

Mais l'engagement est d'une nature instable, il varie, il évolue. Il est aussi soumis à des éléments extérieurs qui viennent perturber les modalités d'engagement que l'enseignant va mettre en place : « Une classe, ça se gagne et ça se perd. Et l'attention et l'engagement de la classe de la même façon » (A.3). Les enseignants ont conscience du caractère instable de l'engagement. Malgré tout, pour l'obtenir, ils vont pouvoir agir sur différentes dimensions :

- La confiance

Les adultes notent le besoin de créer une relation de confiance avec les élèves, éléments indispensables, selon eux, pour favoriser l'engagement des élèves.

- A.1 : « Du coup ils sont plus prêts à s'engager parce qu'il y a de la confiance ».
- A.2 : « Ca passe beaucoup par l'égo et par la confiance »
- A.3 : « Et la légitimité accordée à l'enseignant, elle s'obtient, je crois, par la durée et la confiance ».
- A .4 : « Il faut créer une relation de confiance, une relation d'échange qui permet à l'élève de s'engager dans le cours, de s'engager dans l'apprentissage ».

La confiance est aussi un élément que l'enseignant développe au fil du temps et qui l'aide à expérimenter, à proposer, comme le soulève A.3 au sujet des stratégies qu'il met en place pour engager les élèves :« Et petit à petit, avec la confiance, j'ai trouvé d'autres ficelles ». La confiance en soi et aux autres est un levier indispensable pour favoriser l'engagement des élèves.

- La stratégie

Pour prendre en compte ce qu'ils comprennent de l'engagement des élèves, chaque enseignant va développer sa propre stratégie, va mobiliser des outils, valoriser des attitudes, des comportements.

Les enseignants jouent sur l'humour, l'affect, la valorisation, le lien qu'ils entretiennent avec les élèves de leur classe. Ils utilisent « des appâts » (A 3) pour engager ou encore des affichages en classe, pour rendre publics les engagements pris. Ils cherchent à rendre les élèves actifs pendant les cours, ce qui pour certains est indispensable : « On ne peut pas engager des élèves dans un enseignement où ils sont passifs » (A 4). Nous avons repéré trois stratégies que les enseignants nous ont décrites :

- La personnalisation

Les enseignants nous ont tous évoqué également la personnalisation, le fait de prendre en compte les individus qui composent le groupe-classe et de pouvoir prendre en compte l'individu, l'écouter, voir s'adapter à ses besoins.

A.1 : « Les jeunes ont besoin d'être reconnus, valorisés, de se sentir utile, d'être rassurés, et encouragés ».

A.4 : « Et s'adapter à l'élève, à sa capacité d'engagement à un moment donné fait que l'élève va se sentir accompagné, va se sentir aidé et il va de lui-même vouloir faire plus d'efforts. »

A.3 :« Ils attendent la personnalisation » « La connaissance des élèves est indispensable. »

La personnalisation est un élément repéré par les enseignants et qui d'ailleurs a aussi été évoqué à plusieurs reprises par les élèves comme le dit J.8 : « Qu'il vienne m'aider, qu'il fasse des efforts pour moi, qu'il y ait un prof qui aide, qui est intentionné plus à ses

élèves, plus qu'il a juste déroulé son cours, à engager, à faire comprendre aux élèves quelque chose ». La prise en compte des élèves est un besoin repéré par les enseignants.

- La place des élèves.

La place accordée aux élèves est également un élément que les enseignants vont prendre en compte dans leur pratique, leur stratégie et qui selon eux, va répondre aux besoins des élèves. Certains vont leur proposer de prendre un rôle particulier pendant le cours :

A.1 :« En rigolant, il va faire le prof, et finalement, de fil en aiguille, il va vraiment faire le cours, et du coup, les élèves en face, ils vont jouer le jeu, ils vont répondre ». Et aussi : « Des fois, il y en a qui aiment bien aller à l'ordi, juste pour l'allumer et taper en même temps ».

D'autres vont chercher à développer l'autonomie des élèves. A.4 : « L'autonomie et l'engagement, c'est pas la même chose. Mais en tout cas, il faut leur donner un minimum d'autonomie pour pouvoir les engager ».

Les enseignants vont agir sur la place qu'ils offrent à leurs élèves pendant leurs cours.

- La négociation avec les élèves

Pour engager les élèves, les enseignants vont accepter d'entrer en négociation avec eux, signe d'une forme d'appropriation et donc d'engagement. A.2 évoque une demande d'un groupe-classe qui voulait profiter d'une heure de cours pour réviser un contrôle : « Et puis c'était tout le groupe-classe qui voulait ça. Et là, ça dénote vraiment un engagement dans l'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils ont besoin de pouvoir proposer des modifications pour aménager l'apprentissage pour que ça convienne à eux, selon leurs besoins ». Plus loin, il expliquera qu'il faut que les élèves aient un peu la main. Pour lui, la négociation est une forme d'appropriation et donc une preuve d'engagement des élèves.

- **Côté élève**

Pour les élèves, l'engagement de l'enseignant va avoir un effet sur leur propre engagement. L'élève va agir en réponse à l'engagement de l'enseignant.

- J.1 :« Si on voit qu'il n'est pas engagé, ca va nous saouler. Nous aussi, on n'aura pas d'engagement en retour. »
- J.2 :« Si jamais un enseignant va venir me faire des cours avec des jeux de rôle, par exemple, des petits groupes, etc, en sachant qu'en classe, on s'entend tous bien, je sais que je vais y participer. Par contre, je sais que si c'est un cours où... on doit vraiment juste écrire, écouter, écrire, écouter. Je sais que ça va un peu moins m'impliquer. »
- J.4 :« Les profs cool, forcément, si on voit que c'est un prof cool, nous aussi, on va être cool. »
- J.5 :« Si on a un prof désagréable, logiquement, on va être désagréable. Si on a un prof qui a de la vibe, qui a de la bonne vibe, on va avoir de la bonne vibe. C'est comme ça... Je ne le fais même pas exprès, c'est tout le monde qui fait ça.
- J.8 : « C'est donnant donnant, c'est-à-dire que si le professeur, lui, donne, et si les élèves donnent, tout va bien. »

Il y a une relation de cause à effet évidente entre l'attitude de l'enseignant et celle des élèves.

En réponse, les élèves s'engagent et expliquent par quoi cela se traduit en classe.

- J.1 : « En participant, tout simplement »
- J.2 :« J'essaie un minimum d'écouter, du coup, et de participer comme je peux quand je comprends. Et si jamais je ne comprends pas, quand même le signaler. Pour ne pas que je prenne trop de retard. »
- J.3 :« On essaie de participer... D'être gentil. Oui, voilà, on est gentil, on s'intéresse... On pose des questions. Oui, voilà, on pose des questions, parfois un peu idiotes, certes, mais après, voilà... Et on les respecte surtout. »

L'engagement des élèves vient en réponse à celui des enseignants. Il se traduit par un savoir être qui se manifeste par de la bienveillance, du respect et par une attitude active en classe. Ils insistent sur le fait de participer.

3.3.2.4 Catégorie 4 : L'engagement a des limites

Pour les élèves, l'engagement passe par une écoute, une participation et un respect. Deux activités n'apparaissent pas dans cet état des lieux : écrire et faire ses devoirs. Au sujet des devoirs, les élèves reconnaissent que c'est une activité qu'ils ont du mal à investir :

- J.1 : « En fait c'est pas que la quantité, c'est tout court. Les devoirs après les cours, des fois c'est trop. C'est pas la quantité de devoirs »
- J.3 : « Moi, à la maison, je ne suis pas motivé pour travailler, j'ai tout sauf envie de faire mes devoirs, quoi. »
- J.4 : « Moi non plus. Et à la maison, il y a tellement de distractions que... Et puis, il y a plein de choses à faire aussi. »

Les enseignants sont confrontés aux difficultés à engager leurs élèves dans un autre espace-temps que celui de la classe. Une autre limite fait référence aux conditions d'exercice du métier d'enseignant. Les élèves reconnaissent que leurs enseignants sont pour la plupart fortement engagés, plus que dans leurs anciens établissements. Ils avancent le fait que les effectifs qui sont plus restreints et donc facilite le lien et la prise en compte de leurs besoins :

- J3 :« Ici les enseignants sont tous engagés. C'est pas comme dans d'autres lycées. »
- J4 :« Oui, c'est plutôt satisfaisant. L'engagement des profs est quand même assez impressionnant, important, par comparaison avec ce que j'ai déjà vécu ailleurs. »
- J3 : « Après, en général, aussi, il y a énormément de monde. Du coup, les profs, ils ont moins le temps pour chacun des élèves. Nous aussi, on est en pro, il y a beaucoup de profs, et on est quelques élèves par classe. Du coup, les profs, ils prennent plus le temps pour chacun. »

Le nombre d'élèves dans la classe impacte la pratique de l'enseignant et va influencer sa capacité à créer de l'engagement chez les élèves.

3.3.2.5 Résumé

L'analyse de contenu des entretiens a permis d'identifier comment se traduisait l'engagement des élèves et celui des enseignants en classe. Nous avons vu que les élèves considèrent l'engagement des enseignants comme normal. De par leur métier, ils sont engagés à faire cours et à faire apprendre des choses aux élèves, à les faire progresser en vue d'obtenir un diplôme. L'engagement des élèves, comme celui des enseignants, se repère, se remarque, mais c'est bien l'enseignant qui va provoquer l'engagement des élèves par différentes activités, mises en situation. Pour ce faire, l'enseignant va investir différentes stratégies, qui trouveront ou non réponse chez les élèves. Malgré tout, l'engagement rencontre des limites, dues aux conditions de travail de l'enseignant ou encore au type d'activité qu'ils proposent aux élèves.

4 Discussions et analyses des résultats

Dans ce chapitre nous allons proposer une discussion et une analyse des résultats obtenus au cours de notre démarche d'investigation. Nous avons pu faire des liens avec les éléments théoriques des auteurs présentés en première partie de ce mémoire. Au regard des résultats, de nouveaux apports théoriques sont venus alimenter notre réflexion.

4.1 L'engagement, un acte volontaire et reconnu.

Avec la carte mentale et le questionnaire de mise en cause, les personnes enquêtées ont pu s'exprimer sur leur représentation sociale de l'engagement. Les éléments exprimés font référence à leur vision propre de l'engagement, nourrie par leurs expériences, leur vécu, leurs idéaux, leurs convictions. La représentation sociale des adultes comme des jeunes, qui associent l'engagement à un acte réalisé par envie, pourrait correspondre à un engagement de type interne tel que développé par Joule et Beauvois (1998). Ce dernier est propre *« aux attitudes, désirs ou attentes de chaque individu »* (Joule et Beauvois, 1998, p.53) ; par exemple, une personne sensible à la protection de l'environnement qui s'engage dans une association de défense de la biodiversité.

Chez les jeunes, l'engagement est également associé à la parole. L'engagement est dit, énoncé, et donc entendu. Il est rendu public. La parole fait référence au caractère public d'un acte, condition décrite par Joule et Beauvois pour produire de l'engagement (2002). Un acte réalisé publiquement est plus engageant qu'un acte dont l'anonymat est garanti ; la parole associe la personne à l'acte, elle crée une relation entre la personne et l'objet de son engagement, ce qui alimente le caractère irrévocable de l'acte. La parole contribue à apporter de l'importance à l'acte ; elle engage la personne.

Quand un individu exprime, verbalise, rend public son engagement, il permet également d'être associé à un acte et donc d'être considéré, reconnu comme engagé. Cette dimension est également présente dans les travaux d'Antoine Pros (1998) et de Joules et Beauvois. En classe, nous l'avons vu avec les entretiens semi-directifs, les élèves

comme les enseignants vont chercher à observer les comportements mutuels et à valider des preuves d'engagement. Celles-ci se voient, se reconnaissent et peuvent se manifester par des attitudes, des comportements, des actions.

4.2 L'engagement, un acte provoqué

Les éléments relevés par les entretiens semi-directifs soulèvent un deuxième type d'engagement, l'engagement externe (Joule et Beauvois, 2002). L'engagement est ici provoqué par une situation, des conditions, qui vont permettre à un individu d'agir. Il est une conséquence d'une situation proposée, mise en place par un enseignant et dans laquelle l'élève va pouvoir agir et donc s'engager. Il est observable. L'élève ne s'engage pas de lui-même dans un acte, mais c'est bien l'enseignant qui engage ou n'engage pas l'individu dans l'acte qu'il réalise, comme le dit très bien A.4 dans son entretien *:« ils attendent vraiment d'avoir un enseignant qui les aide à s'engager », et plus loin :« C'est vraiment à l'enseignant de donner cette dynamique ».*

C'est donc à partir de ce postulat, partagé par les élèves et les enseignants que chacun des protagonistes va pouvoir agir. L'enseignant va mettre en place différentes stratégies afin que les élèves auxquels ils s'adressent réalisent l'acte escompté. La question de la place de l'élève peut donc se poser. Si nous reprenons les travaux de Bordes et Ruel (2019), pouvons-nous dire de cette situation que les adultes offrent à leurs élèves une place choisie ? Dédiée ? Ou attribuée ?

La forme scolaire (Guy Vincent, 1994) avec ses règles, ses référentiels, ses évaluations, ses espaces nous permettent difficilement de retenir l'idée de la place choisie. Guy Vincent revient sur l'évolution des modalités d'apprentissage avec le passage d'une transmission des savoirs basés sur le ouï-dire, le voir faire et le faire avec, a une forme scolaire qui privilégie l'écrit. Il situe cette bascule autour du XVIe-XVIIe siècle. Les enfants sont « enfermés » dans des écoles ce qui entraine la *« séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. » (2012, p.111).* Ce sont bien les adultes qui conçoivent et décident de la forme que prendra l'école, qui rappelons-le, est obligatoire jusqu'à 16 ans.

Certes, nous pouvons affirmer que certains ont choisi leur lycée, leur formation ; ils ont choisi d'être ici dans l'établissement Bxxx. Mais cette situation est loin d'être majoritaire chez nos élèves et ce serait une conclusion trop hâtive qui s'offrirait le luxe de ne pas s'intéresser au processus complexe de l'orientation, qui plus est pour des jeunes en formation professionnelle.

La place de l'élève fait donc plutôt référence à la place dédiée, décidée par l'institution et donc par l'adulte et qui s'impose aux jeunes, sans autres formes de négociations.

Mais comme nous avons pu l'entendre de la part des enseignants eux-mêmes, certains n'hésitent pas en classe à négocier avec les élèves, à prendre en compte leur parole, à s'adapter parce que cela favorise l'engagement, comme l'a déjà observé A.2 : *« C'est-à-dire qu'ils ont besoin de pouvoir proposer des modifications pour aménager l'apprentissage pour que ça convienne à eux, selon leurs besoins ».* Dans ces situations, les élèves trouvent des espaces d'expression, de participation qui restent sous le contrôle de l'adulte et qui se rapprochent de la place attribuée.

La place de l'élève en classe va donc osciller entre place dédiée et place attribuée en fonction des enseignants, des contextes, induisant pour chaque situation des comportements, des stratégies différentes chez les élèves et chez les enseignants. Ce dernier se retrouve être l'intermédiaire entre l'institution et l'élève.

Les élèves quant à eux, s'expriment sur les actes pour lesquels ils sont capables de s'engager, ou plutôt de ne pas s'engager. Par exemple, J.2 nous dit *« Par contre, je sais que si c'est un cours où on doit vraiment juste écrire, écouter, écrire, écouter. Je sais que ça va un peu moins m'impliquer. ».* Il y a des actes proposés qui seront réalisés par les élèves avec plus ou moins d'intensité. Dans ce cas concret, les actions d'écrire et d'écouter, pour lesquelles l'enseignant cherche à engager les élèves, risquent de ne pas être honorées par les élèves. On est en présence d'une forme de résistance chez les élèves.

Joule et Beauvois (2002) font une distinction entre deux types d'actes qui peuvent provoquer de l'engagement et qui auront des effets sur le comportement et les attitudes des individus :

- Les actes non-problématiques, qui ne viennent pas à l'encontre des motivations et des attitudes de l'individu
- Les actes problématiques, qui viennent à l'encontre des attitudes et des motivations d'un individu.

En nous appuyant sur les activités d'écrire et d'écouter, qui ont été plusieurs fois citées par les élèves, nous pouvons en déduire les différents types d'engagement et leurs effets sur le comportement et l'attitude des élèves. Ecrire et écouter un enseignant peut donc être attribué :

- A un engagement dans un acte non problématique. Les élèves vont s'engager de manière libre, car cette activité ne vient pas heurter leur attitude, leur comportement. L'engagement des élèves est volontaire.
    - Effets : une consolidation de l'attitude et meilleure résistance face aux tentatives d'influences ultérieures ainsi qu'une disposition à réaliser de nouvelles actions plus coûteuses.

- A un engagement dans un acte problématique. L'activité proposée vient heurter les convictions, les attitudes, les motivations des élèves. On peut alors envisager deux types de comportements :
    - Certains élèves vont s'engager à réaliser l'activité, que ce soit par soumission à l'autorité de l'enseignant, par influence du groupe ou encore par parce que l'enseignant aura réussi à créer les conditions nécessaires à l'engagement.
        - Effets : ajustement de l'attitude afin de la rendre conforme à l'acte réalisé (effet de rationalisation), ainsi qu'une disposition à réaliser de nouvelles actions plus coûteuses.
    - Certains élèves refuseront de s'engager dans l'activité. Ils n'obéiront pas à la demande de l'enseignant.
        - Effets : désengagement de l'élève.

Les enseignants nous ont fait part de différents leviers pour engager les élèves : la négociation, l'appât, l'humour ; ils jouent sur l'affect, le relationnel. Joule et Beauvois

n'hésitent pas à parler d'une « pédagogie de l'engagement » et précisent les conditions qui favorisent l'engagement d'un individu (2007, p. 131-145).

- ***« Le contexte de liberte dans lequel l'acte est realise : un acte realise dans un contexte de liberte est plus engageant qu'un acte realise dans un contexte de contrainte ;***
- ***Le caractere public de l'acte : un acte realise publiquement est plus engageant qu'un acte dont l'anonymat est garanti ;***
- ***Le caractere explicite de l'acte : un acte explicite est plus engageant qu'un acte ambigu. ;***
- ***L'irrevocabilite de l'acte : un acte irrevocable est plus engageant qu'un acte qui ne l'est pas ;***
- ***La repetition de l'acte : un acte que l'on repete est plus engageant qu'un acte qu'on ne realise qu'une fois ;***
- ***Les consequences de l'acte : un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de consequences ;***
- ***Le cout de l'acte : un acte est d'autant plus engageant qu'il est couteux (en argent, en temps, en energie, etc.) ;***
- ***Les raisons de l'acte : un acte est d'autant plus engageant qu'il ne peut etre impute a des raisons externes (par exemple : promesses de recompenses, menaces de punition) et qu'il peut etre impute a des raisons internes (par exemple : valeurs personnelles, traits de personnalite). En d'autres termes, les raisons externes desengagent, contrairement aux raisons internes qui engagent. »***

En résumé, les enseignants cherchent à engager les élèves dans des actions, des situations d'apprentissage. Ils sont à la recherche de preuves d'engagement des élèves. Les enseignants n'hésitent pas à prendre en compte leurs élèves, à leur accorder une place dédiée, afin de favoriser leur participation dans les activités proposées.

4.3 Concurrence entre les espaces d'engagement

Anne Barrère a mis en lumière le caractère éducatif des *« activités électives qui représentent un véritable programme éducatif qui ne dit pas son nom »* (2011, p.16). Elle précise qu'aujourd'hui l'école n'a plus le monopole sur les questions d'insertion sociale et professionnelle et met en avant le caractère éducatif des activités électives. Les jeunes y recherchent de l'intensité, de la singularité et de l'autonomie. Le choix de participer à ces activités est volontaire, influencé certes par un contexte familial, ou un groupe d'appartenance. Mais à leur âge, les jeunes commencent à affirmer leur propre choix dans la participation aux activités extrascolaires et sont en mesure de s'engager.

Nous établissons un lien de concurrence entre les activités scolaires et les activités extrascolaires. J.3 et J.4 illustrent très bien cette situation lorsqu'ils parlent des devoirs à faire. J 3 : *« Moi, à la maison, je ne suis pas motivé pour travailler, j'ai tout sauf envie de faire mes devoirs, quoi. »* et J 4 : *Moi non plus. Et à la maison, il y a tellement de distractions que... Et puis, il y a plein de choses à faire aussi. »* L'activité de faire ses devoirs se retrouve en concurrence avec d'autres activités extrascolaires. Les enseignants se retrouvent également confrontés à une autre difficulté avec la démocratisation des smartphones. Jusqu'ici, la forme scolaire séparait physiquement les élèves de leurs environnements. Avec les smartphones et l'émergence des réseaux sociaux, il y a une porosité des frontières entre la classe et l'extérieur, qui peut accentuer la concurrence entre les activités scolaires et les activités extrascolaires.

Dans ce rapport de force, l'école compte quelques points faibles : son caractère obligatoire contre le caractère choisi des activités électives. Et nous pouvons aussi évoquer son image et sa capacité à reproduire les inégalités sociales (rapport 2025 sur les inégalités sociales). A quoi bon investir du temps et de l'énergie dans le travail scolaire si l'école est un espace de reproduction des inégalités ?

Il n'y a pas de doute, ce contexte s'invite dans une classe notamment dans un lycée professionnel où les élèves font partie de ceux que l'école a plutôt dévalorisés comme nous l'indique toujours le rapport 2025 sur les inégalités : *« A partir de la fin de la troisième, les élèves sont séparés, et de nombreux élèves issus de milieux populaires sont orientés vers l'enseignement professionnel, et ce même à niveau équivalent. Le collège constitue un point de bascule »* note le rapport.

Il n'est donc pas étonnant de voir des élèves délaisser des activités scolaires et surinvestir des activités électives, qui, rappelle A.Barrère, participent pleinement à l'éducation des jeunes. Certains élèves iront même jusqu'à considérer leurs activités électives comme un moyen de s'épanouir professionnellement.

Agissant dans ce contexte de concurrence, nous pouvons remarquer que certains enseignants n'hésitent pas à prendre en compte certaines caractéristiques présentent dans les activités électives pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs cours et éviter leur désengagement. Ils cherchent à proposer de l'intensité, de l'autonomie et de la singularité, éléments identifiés par A.Barrère comme étant recherchés par les élèves. Les stratégies mises en place par les enseignants vont chercher à transformer une situation subie par les élèves en situation choisie. Leur but est de proposer des situations engageantes.

4.4 L'engagement et la relation didactique

Il apparaît clairement côté élève, que l'engagement de l'enseignant aura un impact sur l'engagement de l'élève :

> « C'est donnant donnant, c'est-à-dire que si le professeur, lui, donne, et si les élèves donnent, tout va bien. » (J8).

> Ou encore : « Si on a un prof désagréable, logiquement, on va être désagréable. Si on a un prof qui a de la vibe, qui a de la bonne vibe, on va avoir de la bonne vibe. C'est comme ca. » (J5).

Julie Blanc, Audrey Murillo, Philippe Sahuc et Hélène Veyrac évoquent *« le triptyque vertueux : un enseignant accueillant, pédagogue, créant un climat détendu mais propice au travail ».* (2019, p.13). Un enseignant engagé n'obtiendra pas obligatoirement l'engagement des élèves. Par contre un enseignant qui s'engage à être accueillant, souriant, à prendre en compte les élèves, à créer des situations favorisant la mise en activité, l'autonomie, la prise de responsabilité, aura plus de chance d'engager les élèves que celui qui ne le fait pas.

Ces éléments font référence à la relation didactique, concept défini par Jean Houssaye et repris par Guy Brousseau (1998), qui désigne la relation spécifique qui s'établit entre l'enseignant, l'élève et le savoir dans une situation d'apprentissage.

L'enseignant peut agir sur deux dimensions afin d'obtenir de l'engagement chez les élèves :

- La relation avec les élèves, liée au savoir être.
- Les situations pédagogiques proposées, associées au savoir-faire, c'est-à-dire savoir mettre en place des activités.

Les deux dimensions sont complémentaires et indissociables. Il paraît difficile de n'investir qu'une seule de ces deux dimensions tant elles répondent aux attentes des élèves. La dimension relationnelle n'en reste pas moins la première sur laquelle l'enseignant sera évalué par les élèves. Elle entre en jeu dès l'arrivée de l'enseignant et avant même que celui-ci n'ait prononcé la moindre parole. Nous savons que le non-verbal joue un rôle très important dans toute situation de communication interpersonnelle. Avant même leurs mises en activité, les élèves vont étudier le comportement et l'attitude de l'enseignant. Audrey Murillo (2021) revient sur l'idée reçue qu'en début d'année, mieux vaut éviter pour un enseignant de se montrer souriant. Les entretiens, qu'elle a pu réaliser auprès d'élèves, montrent qu'au contraire, ces derniers savent apprécier ce type de manifestation. Cela participe à créer une relation de confiance nécessaire pour favoriser l'engagement des élèves. Le savoir-être sera la première dimension qui sera jugée par les élèves et s'invitera dans la réponse qu'ils donneront, dans leur attitude, leur comportement.

Conclusion

Le projet de recherche que nous avons présenté avait pour objectif d'interroger les représentations sociales de l'engagement chez les adultes et chez les jeunes et plus particulièrement chez les enseignants et les élèves d'un lycée professionnel de l'enseignement agricole. Il avait également pour ambition de s'intéresser à l'impact de ses représentations sociales dans une situation d'apprentissage en classe.

Nous avons pu relever des différences entre jeunes et adultes. La parole et la responsabilité occupent une place plus centrale dans la représentation des jeunes que dans celles des adultes. Il est possible que cette différence s'explique par le fait que la représentation sociale de l'engagement évolue avec le temps et que la structuration de son noyau passe d'un état pendant la jeunesse à un autre, une fois l'âge adulte atteint. A l'origine, les jeunes associent l'engagement à l'envie, la prise de responsabilité et la parole ; puis, avec plus d'expériences et de vécus, leur représentation évolue et se resserre autour de la notion d'envie. La parole et la prise de responsabilité se déplacent vers la zone périphérique de la représentation sociale. Par extension, on pourrait imaginer qu'il existe un noyau central de la représentation sociale de l'engagement pour chaque stade de développement. Est-ce à dire qu'avec l'âge, l'engagement devient moins public, plus intime ? Est-ce qu'il perd de la valeur ?

Nous pourrions aussi avancer que le changement de contexte dans lequel nous vivons vient influencer le contenu des représentations sociales et marquer ainsi une distinction avec les générations précédentes. En référence à cette hypothèse, nous pouvons convoquer l'émergence des réseaux sociaux qui sont de nouveaux espaces d'informations et d'engagement auxquels sont confrontés les jeunes et qui ont certainement des effets sur la structuration des représentations.

Cette première étude exploratoire mériterait d'être plus approfondie. Un travail sur l'élaboration de la représentation sociale, les figures d'influences et les espaces d'engagement permettrait de mieux cerner les différences obtenues pendant cette étude.

Les entretiens semi-directifs nous ont permis d'entendre que l'engagement des élèves était une réelle préoccupation chez les enseignants. Nous avons pu également observer que l'engagement venait mettre l'accent sur la relation didactique qui s'installe entre un

enseignant et ses élèves. Audrey Murillo (2021) reprend les préoccupations des élèves repérés par Philippe Veyrunes (2004) ainsi que par James Allen (1986) : celles relatives au travail et celles relatives à la convivialité. James Allen a mis au jour les différentes stratégies que les élèves vont privilégier en réponse aux propositions des enseignants :

- Soit les élèves répondent aux attentes de l'enseignant dans le but de travailler, de réussir scolairement.
- Soit ils cherchent à « s'amuser », en se détournant des activités proposées, dans un but de sociabilisation.

Audrey Murrillo (2021) note que tout l'enjeu pour les enseignants est de proposer des situations qui réunissent ces deux objectifs au sein d'une même activité et qui permettent de satisfaire les deux préoccupations de nos élèves. A partir des entretiens qu'elle a mené auprès d'élèves, elle repère que les jeunes

> « ont tendance à critiquer les leçons qu'il faut écouter et apprendre par cœur ; ils s'engagent plus facilement dans des cours variés, des activités coopératives, participatives, ainsi qu'avec des professeurs qui montrent leur enthousiasme, font preuve d'humour et de créativité » *(2021, p.20).*

La coopération entre élèves et enseignants est une piste à prendre en compte pour favoriser l'engagement des élèves.

Pour aller plus loin, nous pouvons aussi convoquer Paolo Freire, qui lui parle d'une relation dialogique présente dans une situation d'apprentissage. Il avance l'idée d'une réciprocité dans les relations entre un enseignant et des élèves : *« Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »* Freire défend une éducation fondée sur la coopération, la reconnaissance mutuelle et la transformation collective du monde. (Freire, 1974, p.58).

Dans cette pédagogie, la place du dialogue, et donc de la parole qui est chère aux jeunes que nous avons rencontrés, ainsi que celle de la confiance, largement évoquée par les enseignants, sont créatrices de sens pour les élèves comme pour les enseignants. Il y a une reconnaissance mutuelle de chacun des protagonistes qui permet de sortir d'une relation unilatérale de type descendante entre l'enseignant et les élèves. Cette dernière n'est d'ailleurs pas sans rencontrer une forme de résistance chez les élèves. Nous en arrivons à remettre en question une forme scolaire dont nous avons héritée et qui est

encore présente aujourd'hui, celle déjà dénoncée par Freire (1974) qui place l'élève en situation de sujet, soumis à l'autorité de l'enseignant. Philippe Perrenoud parle du métier d'élève, il écrit (1993, p. 15) :

> *« Les élèves partagent – avec les prisonniers, les militaires, certains individus internés ou les travailleurs les plus démunis – la condition de ceux qui n'ont, pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux-semblant »*

Il évoque ce « drôle de métier » (1993, p.14) en décrivant ses caractéristiques : c'est un métier non rémunéré, qui n'est pas librement choisi ; de plus, il dépend fortement d'un tiers qui exerce en permanence son contrôle et son jugement. Perrenoud avance que les conditions d'exercice du métier d'élève ne peuvent que dissuader une partie des élèves à jouer le jeu d'apprendre et poussent beaucoup d'autres à se satisfaire de tirer leur épingle du jeu. Ce constat rejoint le fait que certains élèves se refusent à réaliser les activités proposées. Il refuse le travail d'élève tel qu'il lui est proposé, imposé. Ne peut-on pas associer le métier d'élève à celui des enseignants dans la crise des vocations que traverse le monde de l'éducation ? N'y a-t-il pas là un intérêt à reconsidérer le métier d'élève et par la même occasion le métier d'enseignant ? D'autant qu'aujourd'hui encore, d'après le rapport d'étude de 2025 sur les inégalités, l'école avantage plutôt la réussite des enfants issus de classes favorisées que celles des enfants issus des classes populaires. Dans une classe d'un établissement d'enseignement professionnel, réinventer le métier d'élève en prenant en compte les pratiques de nos élèves au détriment d'activités plus classiques, plus traditionnelles, ne permettrait-il pas d'agir et de modifier ce déterminisme social ?

Mais jusqu'où coopérer avec nos élèves ? Ces questions ne sont pas sans créer des débats au sein des équipes éducatives voire des résistances de la part de certains enseignants. En nous appuyant sur les travaux de Joule et Beauvois (1998), nous pouvons nous demander si prendre en compte les préoccupations et les pratiques des élèves en cours ne demande pas un engagement de type problématique pour les enseignants. Cela peut venir s'opposer à l'image qu'un enseignant a de l'école, d'un enseignant, d'un élève ainsi que les rôles, fonctions et places de chacun. Réaliser un acte problématique implique un changement produit par l'acquisition d'une nouvelle attitude d'un nouveau savoir-faire. Mais ce changement peut également venir déstabiliser

l'image que l'individu (qu'il soit enseignant ou élève) a de lui-même et venir l'empêcher de s'engager dans l'activité proposée ou dans la modification d'habitudes, de repères.

> « La résistance au changement s'expliquerait alors par cette tendance qu'auraient les gens à éviter toute contradiction entre leurs conduites et leurs attitudes » *(Joule et Beauvois, 2002, P.91).*

Nous refuserions de réaliser des actes afin de garder une cohérence dans la représentation que nous avons de nous-mêmes. Il serait intéressant de prolonger cette discussion en approfondissant les liens entre les représentations sociales et la construction de l'identité.

Mais face à ces questions, ces freins, n'oublions que les jeunes que nous recevons dans nos établissements professionnels ont pour la plupart subi leur scolarité. Comme nous l'avons vu précédemment avec Guy Vincent (1994), la forme scolaire qui prime et qui privilégie l'écrit au détriment du « faire », n'a pas pris soin des élèves qui arrivent dans nos formations professionnelles. Ces élèves méritent d'être reconnus et valorisés. S'engager auprès de ces élèves, c'est reconnaître qu'ils sont capables, qu'ils peuvent apprendre. Pour ce faire, il est peut-être nécessaire d'aller vers eux, de prendre en compte leurs préoccupations, leurs besoins et avant tout de soigner le lien qu'ils entretiennent avec l'école, avec les enseignants. Leur demande d'attention, d'affection presque, est révélatrice du besoin qu'ils ont de retrouver la confiance dans une école qui jusqu'ici ne les a pas vraiment valorisés. Joule et Beauvois (2007) parlent d'une pédagogie de l'engagement, axée notamment sur l'action et le sentiment de liberté. Après avoir mieux cernés les mécanismes de l'engagement, les attentes des élèves, ainsi que celles des enseignants, les leviers décrits par ces deux auteurs nous apparaissent comme de véritables outils au service des enseignants et aux bénéfices de l'engagement des élèves.

De son côté, Philiipe Sahuc (2020, p.99) n'hésite pas à parler des élèves de l'enseignement agricole comme des personnes :

> « Incontestablement de culture et qui montrent des voies sans doute suivies aujourd'hui par d'autres jeunes, qui ne sont pas en lycée agricole. »

Plus loin, il questionne :

> « Si on ne voit pas plus spontanément qu'il s'agit de jeunes « cultivés », certes « nouvellement » cultivés, voire cultivés de nouvelle façon, en nouvelle façon d'être une personne humaine, que dans leur grande modestie ils ne revendiquent même pas d'être, ne faudrait-il pas s'interroger sur ce qui formate le regard qui se poserait sur ces jeunes ? »

Par ces mots, P.Sahuc, nous encourage à reconnaître la valeur culturelle des jeunes. Il nous invite à considérer et à prendre en compte leur singularité, leur humanité. Nous pouvons également faire un lien avec la capacité à faire altérité (Jodelet, 2005), qui a intégré le référentiel de compétences du métier d'enseignant en 2013. A ce sujet, Gabriela Valente et Émilie Pontanier notent (2023, para 25) :

> *Effectivement la capacité à faire altérité (Jodelet, 2005) apparaît comme un levier pour stimuler la réussite scolaire des élèves. Elle s'incarne par un accompagnement qui compose le plus souvent avec le contexte socioculturel et économique, tout comme l'histoire biographique des collégiens. Cela s'explique d'autant plus que cet accompagnement est une des compétences professionnelles officiellement attendues (BO Officiel, 2013). Telle une aptitude qui ne s'apprend pas dans les formations académiques de l'Éducation nationale, l'altérité nourrie par la trajectoire individuelle serait un atout pour un accompagnement efficient, capable de considérer la diversité sociale et culturelle de tous les élèves.*

Prendre en compte les élèves sera-t-il suffisant pour réparer le lien abîmé entre l'école et nos élèves ? Comme nous l'avons également entendu, les conditions d'apprentissages vont avoir un effet sur la qualité même des situations d'apprentissage mises en place. D'après nos entretiens, les élèves reconnaissent un plus fort engagement de la part des enseignants du lycée Bxxx par rapport à ceux de leurs anciens établissements, notamment parce que les effectifs sont plus petits. Cette situation favorise le lien entre élèves et enseignants. La question de l'engagement peut donc également se poser au niveau structurel. A chaque niveau, l'engagement des acteurs va avoir une conséquence sur celui des suivants : Etat – Enseignant – Elève. Chaque acteur ne pourra s'engager que si le niveau supérieur lui a donné les moyens de s'engager. Un désengagement des acteurs en amont de la chaîne risque fort de produire un désengagement des élèves. Certes, dans les lycées professionnels, nous pouvons agir sur le lien avec les élèves, nous pouvons redonner confiance, valoriser, soigner, réparer. Mais n'est-il pas aussi judicieux de s'intéresser aux causes qui provoquent ces situations, et notamment aux

dysfonctionnements structurels de l'école qui contribuent à fabriquer ces situations de désengagement ?

Ce travail sur la représentation sociale de l'engagement nous a permis certes de mieux définir ce concept, mais aussi de mieux comprendre les enjeux qui gravitent autour de cette notion. Paolo Freire écrit que le métier d'enseigner *« exige de s'engager, de se mouiller »* (2006, p.110). Nous conclurons en défendant une pédagogie de l'engagement au service de l'émancipation des jeunes. *« S'émanciper, c'est se sentir capable d'agir collectivement pour la transformation sociale, dans une perspective d'égalité qui se conjugue avec la liberté »* (Guillaume Caron, 2022, p.50). Cela doit rester à notre sens la finalité première de l'éducation.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *La psychologie sociale : de la psychologie sociale à la psychologie des représentations sociales*. PUF.

Abric, J.-C. (2003). *La recherche du noyau central et la théorie du noyau central*. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Toulouse : Érès.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Parcours d'enquête* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Blanc, J., Murillo, A., Sahuc, P. et Veyrac, H. (2019). « Si les profs me crient dessus » *Cahiers pédagogiques,* 557(8), 12-13.

Blanchet, A., & Gorman, S. (1992). *Méthodes qualitatives en sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bordes, V., & Ruel, S. (2019). Faut-il laisser une place aux jeunesses ? In S. Labbé & F. Hille (Eds.), *Professionnalisations : repères et ouvertures.* L'Harmattan.

Café pédagogique. (2025, 6 juin). *Actualité de l'éducation du 2 au 6 juin 2025*. Le Café pédagogique.

Caron, G. (2022). L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire. *Penser l'éducation*, *50*, 9–34

De Rosa, A.(2005). Le « réseau d'associations. In J. Abric *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 81-117). érès.

Direction générale de l'enseignement et de la recherche. (2025, mai). *Les jeunes s'engagent pour l'avenir* (*Les 4 pages de l'enseignement agricole*, n° 7). ADT – Educagri.

Djakouane, A., & Sahuc, P. (dir.). (2020, octobre). *Champs culturels* (30) : Pratiques sociales et culturelles des jeunes de l'enseignement agricole. Réseau Animation & Développement Culturel / ENSFEA.

Durkheim, É. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives.* Revue de Métaphysique et de Morale, 6, (pp 273–302).

Durkheim, É. (1922), *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Edition Erès.

Jodelet D., 2005 "Formes et figures de l'altérité", in Sanchez-Mazas M., Licata L., *L'Autre : Regards psychosociaux*, Grenoble, Les Presses de l'Université de Grenoble, Collection : Vies sociales, pp.23-47.

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie.* Presses Universitaires de France.

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* (2e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. In Florin.A & Vrignaud.P, *Réussir à l'école* (pp131-145). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.

Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.

Molinier, J. (1977). L'évolution de la population agricole du XVIIIe siècle à nos jours. In: *Economie et statistique*, *91*, 79-84.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Murillo, A (2021). *Prendre un bon départ avec ses classes*. ESF Sciences humaines

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2e éd.). Paris : ESF.

Sahuc, P. (2015). Contribuer à une sociologie de la jeunesse. *Spécificités,* 8(2), 41-46.

Sahuc.P. (2020). Incultes et pourtant créateur·rice·s ? *Champs culturels* (n° 30), p. 99.

Valente, G., & Pontanier, É. (2023). Questions migratoires en milieu scolaire. Lorsque la diversité questionne l'universalisme républicain. Regard des professionnels de

l'éducation en collège et lycée. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *54*(1), 49–68.

Vergès, P. (1992). *L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie*, 45(405), 203–209

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, *13*(1).

Vuillot, C. (2015). *Paysages agricoles et biodiversité dans les représentations sociales et les modèles mentaux des agriculteurs : Une approche comparée de quatre régions françaises* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté]

Annexes

Annexe A – La Une de la revue « Les 4 pages de l'enseignement agricole »



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
ET DE LA SOUVERAINETÉ
ALIMENTAIRE

L'AVENTURE DU VIVANT

#7

Les 4 pages de l'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Mai 2025

LES JEUNES S'ENGAGENT
POUR L'AVENIR

L'enseignement agricole encourage de longue date l'engagement des jeunes et leur participation active aux apprentissages. En classe et sur les autres temps de vie scolaire, les jeunes sont invités à se mobiliser en faveur du développement durable, des valeurs de la République et de solidarité... Des engagements qui comptent, y compris pour décrocher son diplôme !

« Aujourd'hui, face aux défis climatiques à relever, des transitions s'imposent tant économiques, sociales, sociétales que dans les pratiques agricoles. Depuis longtemps, et encore davantage dans ce contexte, l'enseignement agricole vise à favoriser l'engagement des jeunes, les rendant acteurs de leur formation et de leur apprentissage. Cela les prépare à s'impliquer dans leur profession et la société, tout en développant leur capacité d'adaptation », explique Franck Feuillatre, responsable du Bureau de l'Action éducative et de la Vie Scolaire (BAEVS) à la DGER(1). Le rôle des enseignants/formateurs est d'accompagner les jeunes à s'engager, en toute sécurité. En classe, ces derniers expérimentent dans un cadre structuré. Par exemple, l'éducation socio-culturelle, une spécificité de l'enseignement agricole, leur permet d'apprendre à débattre et à développer un esprit critique. En dehors de la classe, le réseau des éco-responsables incite les jeunes à agir pour le développement durable. Les jeunes de l'enseignement agricole s'impliquent également au sein de leur établissement dans le cadre de l'Association des lycéens, étudiants, Stagiaires et Apprentis (ALESA), des activités sportives, des actions de solidarité internationale mais aussi dans leur vie personnelle comme pompier, secouriste, jeune arbitre... « Ces engagements, qui renforcent leurs compétences psychosociales, sont valorisés dans le cadre des diplômes relevant du ministère chargé de l'agriculture via l'unité facultative d'engagement citoyen ou encore par les open badges, un dispositif de reconnaissance des compétences », détaille Franck Feuillatre.

(1) : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

DNA

L'INSTITUT agro
Campus de Florac

TOUS ÉCO-RESPONSABLES

Annexe B- La carte mentale

Carte Mentale

Etape 1
Construire une carte mentale par rapport **au mot ENGAGEMENT écrit au dos de la feuille**, en écrivant simplement les termes (adjectifs ou noms) qui te viennent à l'esprit.
Fais le rapidement et librement, plaçant les mots ou les ramifications entre les mots en utilisant toute la place disponible autour du mot clé.
Au fur et à mesure que tu disposes les mots sur la feuille, note à côté de chaque mot un numéro correspondant à l'ordre dans lequel il t'est venu à l'esprit.

Etape 2
Regarde de nouveau la carte mentale que tu as construite. Si tu trouves que cela est nécessaire, ajoute de nouvelles connexions entre les mots ou les groupes de mots en utilisant les flèches.

Etape 3
Reconsidère les mots que tu as écrit en indiquant pour chaque mot la valeur que tu leur attribues :
Positive = +
Négative = -
Neutre = 0
selon la signification que ce terme a pour toi.

Etape 4
Pour finir, regarde de nouveau la carte mentale que tu as faite.
Classe les mots par ordre d'importance, en écrivant I à côté du mot le plus important pour toi, II a côté du second mot plus important, III à côté du troisième, IV pour le suivant, etc pour tous les mots que tu as écrits.

ENGAGEMENT

Annexe C- Récapitulatif des mots exprimés sur les cartes mentales

Légende

- Les mots non surlignés ont été attribués d'une connotation positive
- Les mots surlignés en gris ont été attribués d'une connotation neutre
- Les mots surlignés en rouge pâle ont été attribués d'une connotation négative.

Jeune	Ordre d'apparition	Mot	Ordre d'importance		Adulte	Ordre d'apparition	Mot	Ordre d'importance
J1	1	Loyauté	10		A1	1	Action	1
J1	2	Responsabilité	3		A1	2	Conviction	2
J1	3	Engagement social	7		A1	5	Volontaire	3
J1	4	Engagement moral	11		A1	3	Responsabilité	4
J1	5	Détermination	2		A1	9	Lutte	5
J1	6	Mission	8		A1	8	Obligation	6
J1	7	Implication	7		A1	6	Compromis	7
J1	8	Citoyen	12		A1	7	Processus	8
J1	9	Participation	4		A1	4	Promesse	9
J1	10	Discipline	10		A2	4	Réussite	1
J1	11	Entraide	5		A2	3	Projets	2
J1	12	Force	1		A2	1	But	3
J1	1	Relation	9		A2	2	Objectif	4
J1	2	Responsabilité	1		A2	6	Combat	5
J2	3	Long terme	7		A2	5	Responsabilité	6
J2	4	Association	8		A3	1	Promesse	1
J2	5	Convaincu	3		A3	4	Loyauté	2
J2	6	Maturité	5		A3	5	Confiance	3
J2	7	Décision	4		A3	2	Compromis	4
J2	8	Reflexion	2		A3	3	Donner sa parole	5
J2	9	Plein gré	6		A4	6	Social	1
J3	1	Social	8		A4	5	Groupe	2
J3	2	Activité	9		A4	4	Appartenance	3
J3	3	Aimé être avec les autres	3		A4	1	Motivation	4
J3	4	Confiance	1		A4	3	Militant	5
J3	5	Aider les autres	6		A4	2	Contrat	

J3	6	Apprendre	10	A4	9	Désengagement	
J3	7	Etre avec ses amis	5	A4	8	Fidélité	
J3	8	Communiquer	4	A4	7	Signature	
J3	9	Ouvert d'esprit	2	A5	9	Sacrifice	5
J3	10	heureux	7	A5	10	Volonté	3
J4	1	Association	1	A5	1	Politique	1
J4	2	Bénévole	7	A5	2	Mariage	4
J4	3	Investissement	8	A5	3	Association	8
J4	4	Membres	3	A5	4	Religion	7
J4	5	Organisation	4	A5	5	Risque	10
J4	6	Implication	6	A5	6	Certitude	9
J4	7	Participation	5	A5	7	Combat	6
J4	8	Collectif	9	A5	8	Vie	2
J4	9	Respect	2	A6	1	Echange	1
J4	10	Souriant	10	A6	6	Rencontre et Partage	2
J5	1	Liaison	8	A6	8	Transmission	3
J5	2	Obligation	7	A6	2	Solidarité	4
J5	3	Attache	6	A6	7	Long terme	5
J5	4	Assurance	5	A6	5	Connaissance du monde	6
J5	5	Garentie	4	A6	3	Association culturelle	
J5	6	Paroles	3	A6	4	Sport	
J5	7	Promesses	1	A7	3	Fidélité	1
J5	8	Contrat	2	A7	1	Moral	2
J5	9	Signature	10	A7	4	Commun	3
J5	10	Convention	11	A7	5	Acte	4
J6	1	Promesse	12	A7	2	Contrat	5
J6	2	Association	9	A7	7	Union	6
J6	3	Pouvoir	11	A7	6	Parole	7
J6	4	Devoir	8	A8	9	Fait grandir	1
J6	5	Couple	3	A8	2	Politique	1
J6	6	Mariage	6	A8	1	Collectif	2
J6	7	Contrat	7	A8	8	Solidarité	3
J6	8	Confiance	1	A8	3	Lien social	4
J6	9	Travail	10	A8	7	Altruisme	5
J6	10	Adultes	5	A8	5	En déclin	6
J6	11	Enfants	4	A8	6	Association	7
J6	12	Sérieux	2	A8	4	Essentiel	
J7	1	Association	6	A9	3	Collectif	1
J7	2	Collectif	5	A9	2	Responsabilité	2
J7	3	Temps libre	7	A9	5	Commun	3

J7	4	Investissement	2	A9	10	Transmission	4
J7	5	Communication	1	A9	4	Règles	5
J7	6	Bénévoles	8	A9	14	Apprendre	6
J7	7	Inspiration	3	A9	12	Améliorer	7
J7	8	Cause	9	A9	13	Questionner	8
J7	9	Instruction	4	A9	1	Fougue	9
J8	1	Investisssement	6	A9	11	Avenir	10
J8	2	Promesse	2	A9	7	Envie	11
J8	3	Contrat	4	A9	16	Vivre	12
J8	4	Accord	5	A9	6	Cause	13
J8	5	Serment	1	A9	9	Joie	14
J8	6	Alliance	3	A9	15	Etre	15
J9	1	Responsabilité	1	A9	8	Elan	16
J9	2	Association	6	A10	2	Don de soi	1
J9	3	Bénévolat	4	A10	1	Volonté	2
J9	4	Implication	5	A10	6	Association	3
J9	5	Collectif	7	A10	5	Motivation	5
J9	6	But non lucratif	8	A10	3	temps	5
J9	7	Réunion	9	A10	4	Bénévolat	6
J9	8	Amusement	2	A10	7	Communauté	7
J9	9	Fête	3	A11	3	Implication	1
J10	1	Alesa	3	A11	2	Investissement	2
J10	1	Aidé	1	A11	1	Don de soi	3
J10	2	Envie	2	A11	4	Perseverance	4
J10	2	S'entraider	3	A11	5	Actions	5
J10	3	Courage	5	A11	6	Valeurs /principes	6
J10	3	Responsabilité	2	A11	7	Objectifs, Projets	7
J10	4	Ponctuel	4	A12	5	Collecif	1
J10	4	Obligation	7	A12	6	Utilité Publique	2
J10	5	Volonté	1	A12	4	Personnel	3
J10	5	Participation	6	A12	2	Association	4
J10	6	Implication	8	A12	3	Temps	5
J10	7	Fidélité	14	A12	1	Armée	6
J10	8	Mobilisation	12	A13	2	Plaisir	1
J10	9	Solidarité	5	A13	1	Lien social	2
J10	10	Loyauté	13	A13	7	Environnement	3
J10	11	Attachement	10	A13	6	Politique	4
J10	12	Résolution	11	A13	8	Avenir	5

J10	13	Acte d'engagement	4	A13	4	Découverte	6
J10	14	Force	9	A13	9	Autrui	7
J11	1	Discipline	5	A13	5	Estime de soi	8
J11	2	Ponctualité	6	A13	3	Ecoanxiété	9
J11	3	Envie	3	A14	8	Contraintes	1
J11	4	Courage	4	A14	2	Chronophage	2
J11	5	Détermination	3	A14	5	Equipe	3
J11	6	Volonté	2	A14	13	Apéro	4
J12	1	Lycéens	6	A14	4	Solidarité	4
J12	2	Association	2	A14	10	Sans retour	6
J12	3	Travail	3	A14	9	Projets	8
J12	4	Etude	5	A14	1	Engagé	9
J12	5	Citoyen	4	A14	3	Médicament	10
J12	6	Responsabilité	1	A14	11	Long terme	11
J12	7	Objetifs	10	A14	12	Chiant	12
J12	8	Solidarité	7	A14	6	Mariage	12
J12	9	Collectivité	8	A14	7	Divorce	13
J12	10	Maturité	9	A15	1	Lutte	1
J13	1	Avoir des enfants	1	A15	2	Bataille	2
J13	2	Promesse	2	A15	3	Conviction	3
J13	3	Responsabilité	8	A15	4	Force	4
J13	4	Vote	3	A15	5	morale	5
J13	5	Participation	5	A15	6	Ethique	6
J13	6	Paxé	6	A15	7	Vitalité	22
J13	7	Travail	7	A15	8	Discours	7
J13	8	Relation	4	A15	9	Acte	16
J14	1	Temps	3	A15	10	Liberté	11
J14	2	Intention	2	A15	11	Droit	21
J14	3	Volonté	1	A15	12	Respect	19
J14	4	Public	5	A15	13	Emancipation	12
J14	5	Diversité	10	A15	14	Environnement	13
J14	6	Association	7	A15	15	Souvenirs	17
J14	7	Travail	9	A15	16	Film	18
J14	8	Collaboration	8	A15	17	Documentaire	8
J14	9	Epanouissement	4	A15	18	Paix	20
J14	10	Approfondissement	6	A15	19	Anticapitalisme	19
J15	1	Association	3	A15	20	Anarchie	14
J15	2	Relation	2	A15	21	Chansons	9

J15	3	Travail	5	A15	22	Poèmes	10
J15	4	Société	4				
J15	5	Plein gré	1				

ANNEXE D : Le questionnaire de mise en cause

LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Bonjour

Je suis Sébastien Lejas, enseignant d'éducation socioculturelle dans un lycée agricole à Villefranche de Rouergue en Aveyron. Cette année, je me suis lancé dans une reprise d'étude avec l'objectif de finaliser un Master qui prépare au Métier d'Education, d'Enseignement et de la Formation. Dans ce cadre, je réalise un mémoire sur un sujet qui m'intéresse depuis mes débuts dans le monde professionnel, les questions liées à l'engagement.

Je cherche à comprendre ce qu'est l'engagement chez les jeunes et chez les adultes.
Pour avancer dans mes travaux, j'ai confectionné un questionnaire que je fais passer aux élèves et aux enseignants. Les réponses sont anonymes. Je demande toutefois de préciser si vous êtes enseignant ou élèves car bien entendu, cela me permettra de comparer les réponses faites par ces deux groupes, de voir ce qui est partagé ou au contraire ce qui diffère. Je vous demande également de m'indiquer si vous faites partie de l'Alesa ou si vous participez à l'unité facultative d'engagement citoyen.

Merci beaucoup pour votre contribution.

---

1 - Etes-vous d'accord avec cette phrase ? Utilisez l'échelle graduée pour votre réponse.

"Les jeunes ne s'engagent plus aujourd'hui"

0	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord.

2 - Pour toi l'engagement, c'est :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout important					Très important

3 - Voici des phrases qui cherchent à savoir les conditions pour lesquelles on peut considérer une personne comme étant engagée. Pour chacune des phrases, trois réponses possibles :

- Plutôt Oui
- Plutôt Non
- Ne sais pas

A vous de jouer...

1. **Peut-on dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas pour les autres ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

2. **Peut-on dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas avec les autres ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

3. **Peut-on dire qu'une personne est engagée si elle n'agit pas de son plein gré ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

4. **Un individu peut-il vraiment s'engager s'il n'a pas confiance en lui ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

5. **Un individu est-il vraiment engagé s'il ne donne pas sa parole ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

6. **Peut-on dire qu'un individu est vraiment engagé s'il ne cherche pas à transformer le monde dans lequel il vit ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

7. **Peut-on dire d'une personne qu'elle est engagée si son action ne s'inscrit pas dans un projet politique ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

8. **Peut-on vraiment s'engager sans prendre de responsabilités ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

9. **Peut-on vraiment s'engager sans chercher à atteindre un objectif ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

10. **Peut-on vraiment s'engager sans agir ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

11. **Peut-on vraiment s'engager sans défendre des valeurs ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

12. **Peut-on dire d'une personne qu'elle est engagée si son action ne s'inscrit pas sur du long terme ?**

Plutôt oui Ne sais pas Plutôt non

Annexe E : Les grilles d'entretien

Grille d'entretien chez les enseignants

Objectifs	Questions
Connaître la façon dont l'enseignant enquêté comprend l'engagement de l'élève	Quel regard portes-tu sur l'engagement des jeunes de manière général ? Autrement formulé : Que perçois-tu de la manière dont les jeunes s'engagent aujourd'hui ? Quels sont les attentes des jeunes en ce qui concernent l'engagement ? Comment qualifies-tu l'engagement des élèves en classes ?
Etudier comment l'enseignant prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'élève	La manière dont les jeunes s'engagent aujourd'hui a-t-elle un impact sur ta pratique ? Que mets-tu en place pour répondre aux attentes des élèves en ce qui concerne l'engagement.

Grille d'entretien chez les jeunes

Objectifs	Questions
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	Quel regard portes-tu sur l'engagement des enseignants de manière général ? Autrement formulé : que perçois-tu de la manière dont les enseignants s'engagent aujourd'hui ? Selon toi, quelles sont les attentes des enseignants en ce qui concernent ton engagement ? Comment qualifies-tu l'engagement des enseignants en classe ?
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'enseignants	La manière dont les jeunes s'engagent aujourd'hui a-t-elle un impact sur ta pratique ? Que mets-tu en place pour répondre aux attentes des enseignants en ce qui concerne l'engagement ?

Annexe F : tableaux récapitulatifs des entretiens semi-directifs

	Enseignant 1
Connaître la façon dont l'enseignant enquêté comprend l'engagement d'un élève	**L'engagement est suscité par l'enseignant, l'adulte, le parent.** « Jai l'impression que l'engagement, il ne vient pas d'eux-mêmes. » « Quand il y a engagement, c'est qu'il y a un contexte familial qui fait qu'on dit que l'élève a intégré l'idée qu'il a plutôt intérêt à bosser »
	L'engagement des élèves a besoin d'être accompagné, soutenu, canalisé « Pour les projets, ils sont tout feu tout flamme mais si on n'est pas derrière pour animer, coordonner les relations, ils lâchent vite.
	Il y des différents niveaux d'engagement.
	« Les jeunes ont besoin d'être reconnu, valorisé, de se sentir utile, d'être rassuré, et encouragé ».
	Ils attendent que les enseignants tiennent leur parole
	Pour s'engager, les élèves ont besoin d'agir « si tu leurs dis, fais-nous une scénette, regardez le cours d'économie là, on a parlé d'es banques et de calcul. Après, allez-y, on fait une scénette, toi tu fais le banquier, toi tu fais ça. Là, ils vont s'engager. Immédiatement. Ils rigolent, ils s'amusent. Là, je les vois engagé
Etudier comment l'enseignant prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de	**« Je les encourage vachement. Valoriser le moindre petit engagement ».**
	Pour favoriser l'engagement, il faut leur laisser la place. Comme par exemple laisser un élève animer un cours, demander à un volontaire de remplir l'ent. « Des fois, il y en a qui aiment bien aller à l'ordi, juste pour l'allumer et taper en même temps ».

la représentation de l'engagement de l'élève	« Il y aurait de la place pour donner des rôles à chacun, valorisant, et ça pour le coup je ne le fais pas assez. En école primaire, ils le font beaucoup ».
	L'enseignant rend public les engagements des élèves « Une fois, j'ai affiché un tableau avec la date de leur passage sur un projet pour que ce soit à la vue de tous, aussi pour qu'ils puissent dire « Hé, Mathilde, regarde, c'est toi qui passes demain ».

	Enseignant 2
Connaître la façon dont l'enseignant enquêté comprend l'engagement d'un élève	**L'engagement évolue avec le temps** « Je perçois une réelle différence entre les premières heures et la suite de l'année ». « L'engagement n'est pas définitif. C'est réversible ».
	Les élèves sont engagés quand ils sont pris en compte Au sujet d'une demande d'un groupe classe qui voulait profiter d'une heure de cours pour réviser un contrôle : « Et puis, c'était tout le groupe classe qui voulait ça. Et là, ça dénote vraiment un engagement dans l'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils ont besoin de pourvoir proposer des modifications pour aménager l'apprentissage pour que ça convienne à eux, selon leurs besoins ». « Il faut qu'ils aient un peu la main » « Ils voient que leur parole a eu de l'effet ».
	L'engagement des élèves est divers et varié. « Il y a un groupe classe qui est en résistance, un qui est mou, ils ne sont pas contre mais c'est toi le moteur, il y a un engagement faible, tu vois, faible en intensité et un engagé ». « Et sur les individus après, il y a toute la diversité du monde.
	Les élèves ont tendance à attendre, à être passif. « Majoritairement, on retrouve un comportement qui est d'attendre. Qu'on te tire, quoi. Qu'on te donne l'énergie ».
	Impulser un mouvement :

Etudier comment l'enseignant prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'élève	« Moi, je fournis pas mal d'énergie, mais ca me convient pas mal à ma personnalité ».
	Personnaliser les relations Je vais particulariser pas ma pratique, je vais particulariser ma relation, ma manière d'être avec chacun, plus que ma pratique pédagogique. J'ai une vraie relation avec chacun qui est construite. Je sais par exemple que M...., elle n'avait pas de match ce week-end,… »
	Prendre en compte la parole des élèves : « Ils voient que leur parole a eu de l'effet ».

	Enseignant 3
Connaître la façon dont l'enseignant enquêté comprend l'engagement d'un élève	**Des choses changent, d'autres non** « Ils ne sont pas moins ni plus engagés que nous pouvions l'être » « Parce qu'on voit bien entendu les ficelles, quand on était petit, où tu avais le tout répressif, où tu avais la menace, voir la peur ou la crainte de l'enseignant qui s'additionnaient éventuellement au respect que tu pouvais avoir pour le sachant. Mais aujourd'hui, ces notions, elles sont cramées. »
	Les élèves ont des attentes envers les enseignants « Ils attendent », « Ils ont une attente d'engagement des professeurs et qu'un investissement est nécessaire pour animer un cours ».
	Une relation individualisée au service de l'engagement « Ils attendent la personnalisation » « La connaissance des élèves est indispensable
	Un engagement instable voir parfois impossible « Une classe, ça se gagne et ça se perd. Et l'attention et l'engagement de la classe de la même façon. » Parlant d'une classe dont beaucoup d'élèves ont des situations familiales compliquées : « Lorsqu'ils reviennent des vacances de Noël, ils sont souvent pour beaucoup à fleur de peau, dans une incapacité à pouvoir éventuellement recevoir des injonctions à apprendre, et à réussir à s'engager et tout ça. » « L'engagement est accordable, il se négocie, il n'est jamais acquis »

	L'intérêt pour la matière va également impacter l'engagement des élèves :
Etudier comment l'enseignant prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'élève	**Utiliser un appât** « L'hameçon qui a servi à l'engagement a été Naruto. Le premier en tout cas car il y en a eu d'autres »
	L'humour est un super levier
	La personnalisation : « J'ai tendance à essayer de comprendre mes élèves et comprendre qui ils sont pour mieux pouvoir cerner comment m'adresser à eux et attirer leur attention et leur engagement
	J'ai tendance à me servir d'élèves qui peuvent avoir , en fait, une capacité de levier sur la classe.

	Enseignant 4
Connaître la façon dont l'enseignant enquêté comprend l'engagement d'un élève	**L'engagement de l'élève est créé par l'enseignant** « Dans les situations de cours, alors l'engagement, c'est à l'enseignant de le créer ».
	L'engagement nécessite « de créer une relation de confiance »
	Ne rien faire est aussi une forme d'engagement « Ne pas participer au cours, c'est s'opposer au cours, c'est s'engager dans l'opposition »
	Un élève engagé est un élève actif et ca se voit. « Alors, il va y avoir le côté actif et passif. Quand l'élève participe, mais pas forcément participer de manière verbale, […] alors moi en TP, je le vois.»
	L'engagement est provoqué par les enseignants « ils attendent vraiment d'avoir un enseignant qui les aide à s'engager » « C'est vraiment à l'enseignant de donner cette dynamique ».
	L'enseignant cherche à rendre l'élève actif

Etudier comment l'enseignant prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'élève	« On ne peut pas engager des élèves dans un enseignement où ils sont passifs » « S'il n'y a pas d'engagement, mes cours ne sont pas possibles tout simplement ».
	L'enseignant prend en compte les individus « Et s'adapter à l'élève, à sa capacité d'engagement à un moment donné fait que l'élève va se sentir accompagné, va se sentir aidé et il va de lui-même vouloir faire plus d'efforts » « Il y a un côté donnant donnant » « Ils sont tellement dans la survie des fois, qu'ils ne peuvent pas être dans l'apprentissage ».
	Jouer sur l'affect « Sans affect, je ne suis pas sur qu'il y ait d'engagement »
	Favoriser l'autonomie « L'autonomie, ca s'apprend ». « Je vois le travail que je peux faire auprès des terminales, ne va pas être le même qu'auprès des secondes, parce que je sais que les secondes, ils ne vont pas avoir l'autonomie nécessaire et l'habitude de travail autonome, alors je distille l'autonomie et je leur apprends à être autonome, petit à petit. » « L'autonomie et l'engagement, c'es pas la même chose. Mais en tout cas, il faut leur donner un minimum d'autonomie pour pouvoir les engager ».

3.1.3 Réponses des élèves

	J 1
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	**Le ressentit** Un professeur engagé ca se ressent
	L'attitude Un prof engagé ca se voit à son attitude, son sourire
	Les attentes des enseignants « Les enseignants attendent que les élèves participent et écoutent »
	« Ici les enseignants sont tous engagés. C'est pas comme dans d'autres lycée. »
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'enseignant	**Un prof qui n'est pas engagé ne donnera pas envie de s'engager** « Si on voit qu'il n'est pas engagé, ca va nous saouler. Nous aussi on n'aura pas d'engagement en retour »
	L'engagement de l'élève est réservé au temps scolaire « En fait c'est pas que la quantité, c'est tout court. Les devoirs après les cours, des fois c'est trop. C'est pas la quantité de devoirs »
	L'élève s'engage « en participant, tout simplement »

	J 2
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	**L'engagement des enseignants se traduit par un savoir être** « Déjà, comment ils se comportent avec nous. Donc, la manière comment ils vont être. C'est-à-dire qu'ils vont être, en tout cas dans ce lycée, ils vont être très attentionnés envers nous. Ils vont nous porter beaucoup d'importance »
	L'engagement des enseignants se traduit par un savoir faire « Et dans leurs cours aussi. Les cours, ça veut tout dire dans le sens où on ne fait pas toujours des cours qui sont stricts, on va dire. On va faire des cours qui peuvent passer par des jeux, etc. pour apprendre. Donc ça nous montre encore une forme d'engagement. »
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'enseignant	**L'activité proposée a un effet sur l'engagement de l'élève** « Si jamais un enseignant va venir me faire des cours avec des jeux de rôle, par exemple, des petits groupes, etc., en sachant qu'en classe, on s'entend tous bien, je sais que je vais y participer. Par contre, je sais que si c'est un cours où... on doit vraiment juste écrire, écouter, écrire, écouter. Je sais que ça va un peu moins m'impliquer. »
	La participation et l'écoute « J'essaie un minimum d'écouter, du coup, et de participer comme je peux quand je comprends. Et si jamais je ne comprends pas, quand même le signaler. Pour ne pas que je prenne trop de retard. »

	J 3, J4
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	**L'engagement se voit, se remarque** L'attitude, la gestuelle
	L'enseignant attend de nous : Le respect mutuel. Faire qu'on écoute, la participation
	La proximité favorise l'engagement Après, en général, aussi, il y a énormément de monde. Du coup, les profs, ils ont moins le temps pour chacun des élèves. Nous aussi, on est en pro, il y a beaucoup de profs, et on est quelques élèves par classe. Du coup, les profs, ils prennent plus le temps pour chacun.
	Faire apprendre Après, je me dis, leur boulot, on va dire, c'est nous apprendre. Enfin, c'est pas la garderie. C'est les cours, c'est l'école, c'est sérieux, c'est pour notre avenir. Ils sont là pour nous faire réussir. Voilà, c'est ça. Mais bon, je veux bien que des fois, on s'amuse et tout, mais quand c'est à la longue, c'est un peu chiant.
	L'engagement des profs « Globalement, ils le sont tous » « Après, des profs qui ne s'engagent pas…C'est rare, quand même. S'ils font ce métier, c'est qu'ils sont engagés »
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de	**Une réponse adaptée à l'attitude de l'enseignant** « Les profs cool, forcément, si on voit que c'est un prof cool, nous aussi, on va être cool. » « Voilà, c'est ça. Si on voit qu'il est un peu chiant, nous aussi, on a envie d'être un peu chiant. Tout dépend du prof. Voilà, c'est ça. Tout dépend de l'attitude, c'est vraiment ça. De l'attitude de l'enseignant. » « Un prof, par exemple, qui ne nous respecte pas, nous non plus, nous allons pas le respecter, ce qui est logique. »

l'engagement de l'enseignant	**Participation et Respect** « On essaie de participer... D'être gentil. Oui, voilà, on est gentil, on s'intéresse... On pose des questions. Oui, voilà, on pose des questions, parfois un peu idiotes, certes, mais après, voilà... Et on les respecte surtout »
	L'engagement réservé au temps scolaire L : Moi, à la maison, je ne suis pas motivé pour travailler parce que... M : Moi non plus. Et à la maison, il y a tellement de distractions que... Et puis, il y a plein de choses à faire aussi. L : Oui, c'est ça. Moi, à la maison, j'ai tout sauf envie de faire mes devoirs, quoi.

	J 5, J6, J7
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	**Un enseignant engagé met en place des activités, des projets** « En fait, tout dépend le... Tout dépend du contexte. Si on dit qu'il y a un projet en cours dans sa classe, il est engagé à un projet. Mais si on dit qu'il est là, alors il rédige des copies, il n'est pas engagé. Enfin, il est engagé à recopier des copies, mais ce n'est pas vraiment l'engagement »
	Engagé pour une mission :la réussite à l'examen « L'enseignant, il s'engage à nous faire réussir nos examens. Parce que c'est le but qu'il nous fasse des cours en classe. C'est pour qu'à la fin, il nous fasse des examens et que du coup, le but, c'est de les réussir »
	Engagé de fait « En fait, le prof, il est obligatoirement engagé, parce qu'à partir du moment où tu es prof, tu es engagé à faire cours aux élèves, à leur apprendre, à leur faire réussir jusqu'au bout pour leur diplômer et tout. Donc, automatiquement, c'est leur métier qui fait qu'ils sont obligatoirement engagés. Ils sont tous engagés. Voilà, c'est ça »

	« En fait, c'est pareil pour les élèves comme pour les profs. C'est aussi une obligation. Parce que si on est à l'école, on est obligatoirement engagés à travailler, à être à l'écoute et suivre nos études. On est un peu obligatoires à partir du moment où on est dans l'établissement. »
	Le rôle de l'élève : Participer et écouter « Qu'on s'implique dans les cours. Et qu'on soit assidus. L'implication, de l'assiduité. » « La participation. L'écoute. »
	Un prof engagé ne veut pas dire obligatoirement des élèves engagés « Comme on a dit, il peut être engagé, il peut aimer ses cours. Mais s'il les montre d'une mauvaise manière, ça va être compliqué. »
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'enseignant	**Donnnant-donnant** « Si on a un prof désagréable, logiquement, on va être désagréable. Si on a un prof qui a de la vibe, qui a de la bonne vibe, on va avoir de la bonne vibe. C'est comme ca... Je ne le fais même pas exprès, c'est tout le monde qui fait ça. Et de toute façon, ça se ressent, normalement, ça se ressent. Tout dépend du prof. Il ne faut pas être trop gentil, pas trop méchant. Mais si on est trop méchant, on va être trop méchant. Si on est trop gentil, on va être trop gentil. C'est comme ça. Il faut trouver un juste milieu avec les élèves, parce que ça ne marche pas avec les élèves » « Quand on aime le cours, ou même quand on n'aime pas forcément la matière, mais que le prof, sa façon d'enseigner, elle est bien, on va forcément vouloir passer du temps sur cette matière. Alors qu'un prof qui ne va pas du tout être intéressant ou méchant, on ne va pas vouloir participer. Du coup, on ne va pas être assidu, on ne va pas écouter, on ne va pas participer. »

	Les devoirs, un prolongement de l'engagement hors classe « Tout dépend à quelle intensité, pour les élèves. S'ils nous donnent 8 exercices, chaque prof nous donne 8 exercices à faire le lendemain, les devoirs ne seront pas faits. Et tout le monde le sait qu'ils ne seront pas faits, mais ils nous les donnent quand même. Mais si, c'est des devoirs intelligents, créatifs, qu'on aime faire, on va les faire. »

	J 8
Connaître la façon dont l'élève enquêté comprend l'engagement d'un enseignant	**S'engager pour les élèves** « Parce que je sais que c'est pas très facile de nos jours à faire apprendre à des élèves, mais il s'engage à faire en sorte que la nouvelle génération arrive à s'en sortir plus tard. »
	Prendre en compte les individus « Qu'il vienne m'aider, qu'il fasse des efforts pour moi, qu'il y ait un prof qui aide, qui est intentionné plus à ses élèves, plus qu'il a juste déroulé son cours, à engager, à faire comprendre aux élèves quelque chose. »
	Enfin voilà, parce que donner la parole aux élèves, par exemple.
	Les enseignants engagés Moi, au lycée, beaucoup plus qu'au collège, j'ai l'impression que les profs écoutent les élèves, qu'ils les comprennent, qu'ils essayent de leur faire comprendre aussi leur matière. On n'est pas une grosse classe, donc c'est un peu plus facile, je pense. Oui, c'est plutôt satisfaisant. L'engagement des profs est quand même assez impressionnant, important, par comparaison avec ce que j'ai déjà vécu ailleurs.
Etudier comment l'élève prend en compte dans sa pratique ce	**Donnant donnant** Si un professeur ne parle pas bien à un élève, ou qu'il a tendance à lui parler sèchement, l'élève ne va pas vraiment avoir envie, ou il va se rendre compte vite que ça ne va pas être joyeux, ça ne va pas être cool, ou que juste le prof n'a pas vraiment envie. Et du coup, dans ce cas-là, il ne va pas vraiment avoir envie de s'engager.

qu'il comprend de la représentation de l'engagement de l'enseignant	C'est donnant donnant, c'est-à-dire que si le professeur, lui, donne, et si les élèves donnent, tout va bien.
	Le respect, la participation, et le travail Ils attendent que je fasse mon travail, ils attendent que je réponde à leurs questions, que j'apprenne mes leçons, que je sois agréable avec eux. J'ai envie de dire que ce n'est pas forcément qu'une attente, c'est aussi un respect de la part de l'élève envers le professeur, qui s'est donné de la peine pour essayer de lui faire comprendre les choses. Et donc l'élève se doit aussi, lui, de respecter le prof par rapport à ça, et aussi de respecter sa future vie, parce que, quelque part, derrière, c'est sa vie qui est en jeu.

De la représentation sociale de l'engagement à la pédagogie de l'engagement

Auteur	**Directrice de mémoire**
Sébastien LEJAS	Gabriela VALENTE

Année : 2025	**Nombres de pages :** 105

Résumé

L'engagement est une question récurrente qui est souvent posée par les adultes en direction des jeunes. Dans ce travail de mémoire, nous avons émis l'hypothèse qu'adultes et jeunes n'avaient pas la même représentation sociale de l'engagement.
L'objectif de ce mémoire a alors été d'identifier en quoi les représentations sociales de l'engagement chez les jeunes et chez les adultes se distinguent-t-elles ? Deuxièmement, nous avons voulu comprendre les incidences de ces représentations sociales dans une situation d'apprentissage. Notre démarche hypothético-inductive s'est construite en trois temps avec des investigations menées en parallèle auprès de jeunes et d'adultes d'un établissement professionnel d'enseignement agricole (carte mentale de l'engagement, questionnaire de mise en cause, entretien semi-directif). Ce travail nous a permis de mieux comprendre ce que chaque groupe social entendait et attendait de l'engagement. La pédagogie de l'engagement apparaît comme un outil non-négligeable au service des enseignants afin d'engager les élèves. Pour finir, ce travail nous a permis de nous questionner sur la finalité de l'école.

Mots clés
Engagement, représentation sociale, pédagogie, enseignant, élève.

Abstract
Engagement is a recurring issue, often raised by adults in relation to young people. In this Master's thesis, we hypothesized that adults and young people do not share the same social representation of engagement.
The aim of this research was first to identify how the social representations of engagement differ between young people and adults. Second, we sought to understand the impact of these social representations within a learning situation. Our hypothetico-inductive approach was structured in three stages, with investigations conducted in parallel among young people and adults from a vocational agricultural education institution (engagement mind map, confrontation-based questionnaire, semi-structured interview). This work allowed us to better understand how each social group interprets and expects engagement. Engagement-based pedagogy emerges as a valuable tool for teachers seeking to foster student involvement. Ultimately, this study led us to reflect on the purpose of school itself.

Keywords
Engagement, social representation, pedagogy, teacher, student