



HAL
open science

Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture

Émilie Dutat

► **To cite this version:**

Émilie Dutat. Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture. Education. 2013. dumas-00861590

HAL Id: dumas-00861590

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861590v1>

Submitted on 16 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

**SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE, INTERET ET
PERFORMANCES EN LECTURE**

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : DUTAT EMILIE
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 5

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESBIENS Agnès
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Déterminants psychologiques des apprentissages

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web: www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| I) Apports théoriques pour la recherche | 2 |
| A] Le Sentiment d'efficacité personnelle | 2 |
| 1) Qu'est-ce que le sentiment d'efficacité personnelle ? | 2 |
| 2) Les sources du sentiment d'efficacité personnelle..... | 4 |
| B] Qu'entend-on par intérêt ?..... | 7 |
| II) Articulation des différentes variables..... | 9 |
| A] L'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intérêt..... | 9 |
| B] Intérêt et performances | 11 |
| 1) Développer le plaisir de lire chez les élèves | 11 |
| 2) Pourquoi développer l'intérêt des élèves pour la lecture ? | 12 |
| III) Méthodologie de recherche | 13 |
| A] Participants..... | 13 |
| B] Procédure | 14 |
| IV) Analyse des résultats obtenus..... | 15 |
| A] Effectivité des sources du sentiment d'efficacité personnelle..... | 15 |
| 1) Les séances observées | 16 |
| 2) Observations..... | 17 |

| | |
|--|-----------|
| B] Le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et intérêt | 20 |
| 1) Les données recueillies via la première passation de questionnaires | 20 |
| 2) Corrélacion entre les deux variables | 23 |
| 3) Evolution des données lors de la seconde passation | 25 |
| C] Le lien entre intérêt et performances | 29 |
| 1) Données concernant les performances | 29 |
| 2) Le lien entre les deux variables | 30 |
| Conclusion..... | 32 |
| Bibliographie | 33 |
| Annexes..... | 35 |

Introduction

La motivation scolaire est un déterminant essentiel des apprentissages ; en effet, il s'agit d'une notion qui a fait l'objet de très nombreuses recherches dans le but d'expliquer la réussite ou l'échec des élèves. Cependant, il s'agit d'un concept complexe qui fait l'objet de très nombreuses théories.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc choisi de m'intéresser tout particulièrement à deux de ces théories : le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977 / 1997 / 2003) et l'intérêt.

Il s'agira donc de déterminer le lien qui pourrait exister entre un sentiment d'efficacité personnelle développé dans un domaine, l'intérêt de l'élève ainsi que ses performances dans ce même domaine. Mes recherches porteront sur l'activité de lecture puisqu'il s'agit, selon moi et au regard des programmes notamment, d'un domaine dans lequel l'intérêt joue un rôle indéniable.

Nous tenterons, ainsi, de répondre à la question suivante : Quel rôle joue le sentiment d'efficacité personnelle en lecture dans l'intérêt pour cette activité et quelles en sont les conséquences sur la compréhension de l'écrit?

L'objectif sera alors de vérifier l'hypothèse selon laquelle le fait de développer le sentiment de compétence de l'élève en lecture a, par le biais d'attentes de résultats positifs, un impact positif sur son intérêt pour cette activité (Lent, 2008). D'autre part, il s'agira de vérifier que cet intérêt accru pour la lecture lui permettra d'améliorer sa compréhension de l'écrit.

C'est un objet d'étude qui, selon moi, présente un intérêt pédagogique indéniable. En effet, si le fait d'agir de façon positive sur le sentiment de compétence en lecture d'un élève entraîne davantage d'intérêt pour l'activité et, de ce fait, améliore ses performances, alors il me semble que cela pourrait présenter un avantage considérable en termes de construction des apprentissages de l'élève, la lecture étant un déterminant fondamental des apprentissages.

Il s'agira, en premier lieu, d'expliciter les concepts de SEP et d'intérêt, puis, nous nous proposerons d'expliquer le lien entre les différentes notions évoquées plus tôt : la façon dont elles agissent les unes sur les autres. Finalement, nous proposerons une méthodologie de recherche visant à vérifier ou réfuter l'hypothèse proposée.

I) Apports théoriques pour la recherche

A] Le Sentiment d'efficacité personnelle

1) Qu'est-ce que le sentiment d'efficacité personnelle ?

Le sentiment d'efficacité personnelle est un phénomène qui s'inscrit dans la théorie sociocognitive développée dans les années 70/80 par le psychologue Albert Bandura. Dans cette théorie, il établit la notion de « causalité triadique réciproque », c'est à dire l'idée selon laquelle il existe une interaction réciproque entre l'individu, son comportement et son environnement. L'un des concepts clés de cette théorie est le concept d'agentivité qui considère les individus comme « des agents actifs de leur propre vie [...] qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes » (Rondier, 2004).

L'efficacité personnelle perçue correspond à la croyance développée par un individu vis-à-vis de ses compétences à accomplir une tâche dans un domaine donné. La perception de ses capacités conduira alors l'individu à modifier son comportement.

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu aura un impact sur son comportement, et cela se retrouve évidemment au niveau scolaire (Lecomte, 2004) :

- Le choix des conduites à tenir sera différent selon que l'individu ait un sentiment d'efficacité personnelle élevé ou non. Ainsi, un sujet présentant un sentiment de compétence fortement développé aura tendance à percevoir une activité plus difficile comme un défi à relever ; il se fixera alors des objectifs plus ambitieux, représentant davantage d'intérêt pour lui. Un individu qui ne croit pas ou peu en ses capacités, en revanche, aura davantage tendance à mettre en place des stratégies d'évitement pour les tâches trop difficiles et qui représentent pour lui un risque d'échec. Il se fixera, dès lors, des objectifs peu élevés.

- Le comportement face à la tâche à accomplir, lui aussi varie selon l'auto-efficacité perçue des individus. En effet, un sujet croyant fortement en ses compétences présentera davantage de motivation, sera bien plus impliqué dans la réalisation de sa tâche. Ainsi, il fournira davantage d'efforts et se concentrera entièrement sur son activité. A l'inverse, un individu possédant un faible sentiment d'efficacité montrera peu de motivation et d'implication dans la tâche. De plus, il fera un mauvais usage de ses compétences, en les limitant, et voire même, en les utilisant de façon contre-productive.

- Le comportement du sujet face à la difficulté et l'échec se trouvera également modifié en fonction du sentiment d'efficacité perçu. Un individu possédant une forte croyance en ses capacités redoublera d'efforts face aux obstacles et aux difficultés. Il se montrera persévérant et davantage concentré. Il sera également en mesure de mettre en place des stratégies, de raisonner logiquement, et même, de réguler ses efforts et son stress.

Enfin, il attribuera un échec ou une baisse de performances à un manque d'efforts et sera ainsi plus à même de rétablir son sentiment d'efficacité personnelle par la suite. A la différence, un individu qui se trouverait en situation inverse aura, lui, tendance à diminuer ses efforts et même à abandonner la tâche. En effet, il se focalisera sur les difficultés rencontrées et les risques d'échec, ce qui perturbera son raisonnement. Il sera ainsi plus sensible au stress et à l'anxiété et rétablira alors, plus difficilement un sentiment d'efficacité personnelle élevé suite à un échec.

Ainsi, les compétences réelles d'un individu ont évidemment un effet indéniable sur les performances réalisées, seulement, on remarque bien ici que ces aptitudes peuvent être limitées ou décuplées en fonction des croyances que l'individu en a.

Enfin, il est important de préciser que le sentiment d'efficacité personnelle est spécifique à chaque domaine. On ne parle en aucun cas de sentiment d'efficacité personnelle général, et c'est d'ailleurs ce caractère spécifique qui va conduire à distinguer la notion de sentiment d'efficacité personnelle de celle d'estime de soi ou encore de confiance en soi. En effet, là où l'estime de soi et la confiance en soi sont liées à l'image que l'individu a de sa personne, le sentiment d'efficacité personnelle est, lui, lié à une activité spécifique.

A ce sujet, J. Lecomte (2004) affirme que lorsqu'il s'agit d'une tâche qui a de la valeur aux yeux de l'individu, il y a des chances qu'estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle soient effectivement liés ; cependant, il existe de nombreuses situations où ça n'est pas le cas : un individu peut être tout à fait compétent dans un domaine qui diminue son estime de soi ou encore être incompetent dans un domaine sans que cela n'entame sa confiance en lui, lorsqu'il s'agit d'une tâche à laquelle il n'accorde pas d'importance par exemple.

2) Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

On distingue quatre principales sources d'informations responsables de la formation du sentiment d'efficacité personnelle perçue : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels de l'individu (Bandura, 1997). Ces sources (définies ci-après) ont une influence plus ou moins déterminante selon l'environnement et l'individu à un moment donné.

a) Les expériences actives de maîtrise

Il s'agit des performances antérieures de l'individu qui vont lui permettre d'évaluer ses capacités. Ainsi, les réussites antérieures d'un individu vont contribuer à renforcer son sentiment de compétence tandis que ses échecs vont dégrader sa croyance en ses capacités.

Attention cependant, des réussites trop aisées vont certes conduire à développer le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu, cependant, cela peut aussi le conduire à se décourager bien plus rapidement en cas de confrontation à des difficultés. Au contraire, l'élève verra son sentiment d'efficacité personnelle renforcé s'il a été, dans le passé, confronté à des difficultés qui l'ont mis en situation d'échec et lui ont appris à fournir un effort plus soutenu afin de réussir.

J. Lecomte (2004) s'est intéressé aux applications du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire et a mis en évidence, notamment, la possibilité de développer « l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs ». Ainsi, il affirme qu'il est nécessaire de combiner un objectif à long terme (afin de donner du sens aux apprentissages, de faire en sorte que les élèves sachent où ils vont) et une multitude de sous objectifs visant à guider les élèves tout au long de l'apprentissage. Ces sous objectifs ont

un rôle indéniable puisqu'ils permettent de mettre les élèves en situation de réussite (lorsqu'un élève atteint l'objectif fixé par le maître, il se trouve en situation de réussite) et donc de mettre en évidence leurs aptitudes ; ces sous objectifs, de par leur accessibilité et leur proximité permettent également d'éviter les découragements liés à des objectifs trop lointains et élevés.

b) Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes correspondent à la comparaison avec autrui. En effet, l'individu observe la réussite ou l'échec des autres, ce qui influe sur son propre sentiment de compétence. Généralement il s'agit de sujets avec qui il présente un certain nombre de points communs (âge, sexe, niveau scolaire, etc.) et auxquels il peut donc s'identifier : ainsi, en observant la réussite d'individus qui lui sont semblables, l'individu va se persuader qu'il est lui-même capable de réussir.

Mais il procède également à une comparaison avec autrui ; si cette comparaison lui est favorable, son auto-efficacité s'en trouvera renforcée et inversement si la comparaison lui est défavorable. En effet, lorsque l'individu imagine être au dessus du niveau général (même si cette croyance est fausse), son sentiment d'efficacité personnelle s'en trouve renforcé.

Dès lors, il s'agira, afin de ne pas impacter de façon négative sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève, de faire en sorte que la comparaison sociale ne soit pas trop effective : « il s'agit d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres » (Galand & Vanlede, 2004).

c) La persuasion verbale

Il s'agit des encouragements, des critiques, des conseils, etc. adressés à l'individu par autrui. En effet, le fait de persuader l'individu qu'il possède les capacités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée, par le biais d'encouragements, va provoquer chez lui un renforcement de son sentiment de compétences. Et inversement, les critiques négatives, qui

n'auront d'autre effet que de le rabaisser, vont contribuer à une baisse de son efficacité personnelle perçue.

Il est également important de préciser que la personne qui encourage doit se focaliser sur l'aptitude du sujet (« tu as les capacités de réussir ») et non sur les efforts qu'il a fait, au risque de le persuader « que le seul moyen qu'il a de réussir est de s'acharner » (Masson, 2011). Attention cependant, comme le précise J. Lecomte (2004), « cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement ».

Afin de développer le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève, J. Lecomte (2004) précise qu'il est important que le maître fournisse des « feed-back appropriés » (feed-back explicites : notes, classements, commentaires, et implicites : attention portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches, etc.). Premièrement il est nécessaire, comme nous l'évoquions plus tôt, que le maître attribue les réussites des élèves à leurs aptitudes plutôt qu'aux efforts qu'ils ont fournis. De plus, il est important que ces feed-back soient justifiés ; il est par exemple contre-productif de féliciter un élève en situation d'échec pour les aptitudes dont il n'a pas fait preuve. En effet, dans une telle situation, il faudra plutôt lui faire prendre conscience qu'il ne possède pas encore les aptitudes mais que cela n'est pas une fatalité puisqu'il pourra les acquérir. Le maître doit également être en mesure de donner des conseils aux élèves concernant les moyens d'acquérir les connaissances et les compétences manquantes.

d) Les états physiologiques et émotionnels de l'individu

Lors de l'évaluation de ses capacités, l'individu tient compte de nombreux facteurs qui sont relatifs à ses états physiologiques et émotionnels tels que le stress, l'anxiété, la fatigue, etc.

En effet, l'individu aura tendance à interpréter ces différents éléments comme étant les signes d'un dysfonctionnement, d'un manque d'efficacité et cela jouera alors sur sa croyance en ses compétences. Dès lors, l'individu aura tendance à perdre ses moyens face à la tâche et à se sentir vulnérable.

Afin de participer au renforcement de l'efficacité personnelle des élèves, il est donc très important que le maître tienne compte de l'état physiologique et émotionnel des élèves lorsqu'il leur donne une tâche à réaliser. Il apparaît donc nécessaire d'éviter de placer les élèves en situation de stress en présentant les tâches proposées « comme des tests diagnostiques de l'aptitude » (Galand & Vanlede, 2004). Mais il est également nécessaire que le maître tienne compte du niveau de fatigue des élèves en évitant de trop solliciter les élèves en situation de fatigue importante. Finalement, on pourrait imaginer augmenter la charge émotionnelle des tâches proposées. En lecture, par exemple, on pourrait imaginer proposer aux élèves des textes à caractère humoristique, des histoires à suspense, etc.

B] Qu'entend-on par intérêt ?

Si l'on se réfère à l'une des définitions proposée par le dictionnaire Larousse, l'intérêt est « un état de l'esprit de quelqu'un qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention ; sentiment de curiosité à l'égard de quelque chose, agrément qu'on y prend ».

Laurent Cosnefroy (2007), chercheur en psychologie, rappelle que la principale caractéristique de l'intérêt est sa forte liaison avec le contenu puisqu'il porte sur un domaine, une activité spécifique ; en ce sens, il est à différencier de la curiosité qui, elle, relève de la personnalité de l'individu et qui est, de fait, peu liée au contenu.

Selon lui, l'intérêt est « une relation plus ou moins durable entre une personne et un objet de son espace de vie [qui] se traduit par un état psychologique défini par quatre caractéristiques : la concentration de l'attention, la persistance de l'effort, l'optimisation du fonctionnement cognitif et une charge émotionnelle positive » (Cosnefroy, 2007).

Lorsque l'individu est intéressé, son comportement est uniquement motivé par le plaisir, la satisfaction (la charge émotive) qu'il éprouve à la pratique de l'activité. En ce sens, donc, c'est un concept qui est à rapprocher du volet intrinsèque de la motivation.

Cependant, comme le montre l'étude de Cosnefroy réalisée en 2007, « une part de motivation extrinsèque n'est pas complètement incompatible avec la constitution de véritables intérêts ». Dès lors, on distingue deux composantes de l'intérêt qui semblent être

complémentaires : la composante intrinsèque liée aux charges émotionnelles qui découlent de la pratique de l'activité (plaisir, autosatisfaction, etc.) et la composante extrinsèque qui est liée aux caractéristiques extérieures qui pourraient inciter l'élève à s'intéresser à l'activité (utilité dans la vie quotidienne et importance pour acquérir un métier, obtention de bonnes notes, intérêt lié aux caractéristiques du professeur).

Finalement, à la lecture de la littérature scientifique, une autre typologie des intérêts, semble pouvoir s'établir. Selon Cosnefroy, la théorie de Schiefele (1991) distingue l'intérêt personnel : un intérêt stable, propre à chaque individu vis-à-vis d'une activité ou d'un domaine spécifique, fortement lié au contenu ; et l'intérêt situationnel, plus contextuel, plus temporaire, relatif aux caractéristiques d'un environnement et donc peu lié au contenu (Schiefele, 2001, cité par Cosnefroy, 2007). Ainsi, l'intérêt d'un élève pour la lecture peut être lié au contenu, au sujet même du livre (intérêt personnel) mais également au contexte de lecture (intérêt situationnel).

Selon Masson (2011, p 55), l'intérêt situationnel « décrit un état psychologique de courte durée qui entraîne un accroissement de l'attention, du fonctionnement cognitif et de la curiosité ». Dès lors, on comprend que bien qu'il soit plus aisé, d'éveiller l'intérêt situationnel d'un élève (en donnant une dimension ludique aux apprentissages par exemple), c'est bien l'intérêt personnel qui garantit le meilleur investissement de l'élève sur le long terme.

Ici, nous nous intéresserons donc tout particulièrement à l'intérêt personnel.

II) Articulation des différentes variables

A) L'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intérêt

Comme l'indique l'étude réalisée Cosnefroy (2007) visant à étudier l'impact du sexe, du niveau scolaire, de la compétence perçue et du statut de la discipline sur l'intérêt dans différentes disciplines : le sentiment d'efficacité personnelle est un déterminant essentiel de l'intérêt de l'élève pour une discipline.

Mais comment expliquer cet impact du sentiment de compétence sur l'intérêt ?

En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), Lent (2008, p 5) met en évidence le fait que « les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts ».

C'est une théorie qui s'appuie directement sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986) que nous évoquions plus tôt. Elle repose donc également sur l'interaction de trois variables (le comportement, l'individu et son environnement), mais elle s'intéresse surtout à l'impact de cette interaction sur l'orientation scolaire et professionnelle au travers de trois « variables individuelles » : le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

Dès lors, la TSCOSP propose, entre autres, un modèle qui nous intéressera tout particulièrement : le modèle des intérêts.

Ce modèle met en évidence le fait que ce sont les environnements sociaux (comprenez les lieux, les personnes et les activités auxquelles l'individu est confronté) qui sont à l'origine des intérêts des individus : « Les parents, les enseignants, les pairs, et les "autres significatifs" encouragent les jeunes gens à s'engager, de façon sélective, dans certaines activités parmi toutes celles qui leur sont disponibles, en essayant de bien y réussir » (Lent, 2008, p 4). Suite à leur engagement dans ces différentes activités, les individus développent ou non leurs compétences et obtiennent des « feed back » concernant leurs

aptitudes (réussites, échecs, encouragements, etc.) ; dès lors, ils sont en mesure d'établir des normes de niveau de réussite à atteindre et construisent leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs attentes de résultats dans différents domaines.

Pour Lent (2008) ce sont donc le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui en dépendent qui sont à l'origine de l'intérêt d'un individu pour un domaine donné.

En effet, l'élève sera davantage intéressé par la lecture s'il se considère comme étant compétent en lecture et donc s'il anticipe qu'en lisant il obtiendra des résultats valorisés (attentes de résultats positives) (Lent, 2008).

De plus, Cosnefroy (2007) met en évidence la forte dépendance de l'intérêt vis-à-vis de la réussite : si un élève se trouve en situation de réussite dans une discipline donnée, les raisons intrinsèques qu'il a de s'y intéresser seront renforcées. En revanche, s'il se trouve en situation d'échec, cela le conduira à se décourager et à moins s'investir, autrement dit, à se désintéresser.

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans le sens où il permet, s'il est élevé, d'éviter que l'intérêt de l'élève ne soit influencé par ses résultats : ainsi, l'élève se sentant suffisamment compétent est en mesure de maintenir son intérêt pour une discipline même après un échec dans celle-ci.

Cependant, il est important de préciser que, bien que le sentiment d'efficacité personnelle soit déterminant dans la construction de l'intérêt, il existe bien d'autres facteurs à l'origine de cet intérêt.

Concernant la lecture, il paraît évident que le contenu des livres joue un rôle primordial, par exemple. On pourrait également évoquer le milieu social de l'élève, puisqu'au regard de l'étude réalisée par Preteur & Carayon (1986), il semblerait que les enfants issus de milieux socialement privilégiés soient plus enclins à fréquenter la lecture pendant leurs loisirs.

B] Intérêt et performances

1) Développer le plaisir de lire chez les élèves

a) Evolution de la littérature de jeunesse

Bien que les contes de Perrault (17^e) constituent les prémisses d'une littérature enfantine, ça n'est qu'à la seconde moitié du 19^e siècle qu'apparaît un genre littéraire spécialement dédié à la jeunesse : la littérature de jeunesse (avec des auteurs tels que Jules Verne, la comtesse de Ségur, etc.) ; cependant, ces livres prennent la forme de gros volumes très encombrants, peu illustrés et donc très peu attirants pour les enfants.

A la fin des années 1960, on assiste à une véritable révolution du genre avec la volonté des éditeurs de mettre l'accent sur la qualité et la beauté afin de susciter davantage l'intérêt des enfants. Apparaît alors l'album, un nouveau genre propre à cette littérature et qui caractérise bien cette volonté de cibler la jeunesse. En effet, l'illustration y tient un rôle tout aussi important que le texte, ce qui permet à l'enfant, à travers les deux niveaux de lecture, de donner davantage de sens au récit. De plus, on distingue différentes formes d'albums interactifs (livre-jeu, l'imagier, etc.) qui sollicitent l'enfant différemment (manipulations, recherche, etc.) et suscitent chez lui de l'intérêt.

b) La littérature de jeunesse dans les IO : créer et maintenir le goût pour la lecture

Depuis quelques années, on constate un engouement pour la littérature de jeunesse qui se retrouve d'ailleurs dans les programmes et qui traduit une volonté de faire lire les jeunes, de leur donner le goût de lire.

Et en effet, à la lecture des instructions officielles, on constate depuis peu l'importance de s'appuyer sur la littérature de jeunesse, non seulement afin de construire la culture littéraire des élèves, mais aussi pour développer leurs compétences en lecture. Depuis 2002, le ministère de l'éducation édite notamment des listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 et le cycle 3.

Si le plaisir de lire est peu mentionné, tant dans les programmes de 2002 que ceux de 2008 ; les programmes de 2008 précisent tout de même qu'en classe, les lectures doivent être « conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire ».

2) Pourquoi développer l'intérêt des élèves pour la lecture ?

a) Un impact non négligeable sur les performances des élèves

En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, Lent (2008) met en évidence le fait que si l'intérêt de l'élève se développe, ce dernier élaborera de nouveaux buts relatifs à son intérêt et ceux-ci auront pour effet d'accroître son implication dans la tâche qui lui est proposée. En effet, avec la fixation de ces nouveaux buts, l'élève pourrait avoir tendance à pratiquer davantage l'activité de lecture et fournir davantage d'efforts au cours de cette pratique ce qui aurait alors un impact non négligeable sur ses performances (Lent, 2008). Il semblerait donc que les élèves qui éprouvent un intérêt pour la lecture améliorent leurs compétences dans cette discipline par la pratique.

Enfin, toujours selon la théorie énoncée par Lent (2008), cette modification des performances entraînerait une révision du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

Il s'agirait alors d'un cercle vertueux (ou vicieux dans le pire des cas), d'une « boucle de rétroaction en constante activité » (Lent, 2008, p4) puisque si un sentiment d'efficacité personnelle élevé dans une discipline entraîne un intérêt particulier pour celle-ci et de ce fait un accroissement des performances de l'élève en la matière, il s'avèrerait également que ces performances nouvellement accrues aient, à leur tour, une influence directe sur le sentiment d'efficacité personnelle.

b) Améliorer les performances des élèves grâce à la lecture plaisir

Comme l'indiquent Yves Preteur et Claudie Carayon (1986, p 10), « c'est en pratiquant la lecture qu'on apprend et cet apprentissage est d'autant plus efficace qu'il s'appuie sur une demande de l'enfant, demande d'autant plus manifeste qu'elle s'intègre à la vie de l'enfant, à ses loisirs, qu'elle est source de plaisirs ».

Et on constate d'ailleurs une volonté de la part de l'éducation nationale de développer la lecture en tant que loisir à travers les différents partenariats mis en place entre les écoles et les bibliothèques ou encore avec des actions telles que « un livre pour l'été » ; actions qui encouragent les élèves à lire pendant les vacances scolaires notamment.

Les documents d'accompagnement des programmes de 2002, quant à eux, précisent qu'il est important que l'élève « devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de

la lecture personnelle soit pour lui familier ». On constate alors bien qu'il paraît essentiel de développer l'intérêt des élèves pour la lecture afin de les amener à devenir des lecteurs réguliers, afin que l'activité de lecture devienne pour eux un loisir.

Finalement, les résultats de l'étude PISA de 2009 montrent bien la forte corrélation qui existe entre le temps accordé à la lecture par plaisir et la performance en compréhension de l'écrit. En effet, dans tous les pays ayant participé à l'étude, on constate que les 25% des élèves qui lisent par plaisir obtiennent des scores plus élevés en compréhension de l'écrit que ceux qui ne prennent aucun plaisir à lire.

III) Méthodologie de recherche

A) Participants

Afin de mener à bien mon mémoire, j'ai effectué ma recherche auprès de deux classes : une classe de CE1 comprenant 28 élèves et une classe de CP/CE1 comprenant 5 élèves de CE1. Seulement, le jour de la première passation de questionnaires, il y avait 4 absents dans la première classe.

J'ai donc finalement réalisé ma recherche auprès de 29 élèves de CE1.

J'ai fait le choix de mener mon étude sur des élèves de CE1 pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela concerne la constitution même d'un sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, au cycle 2 la lecture constitue un apprentissage relativement nouveau et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans ce domaine est alors plus propice à une évolution ; ceux-ci seront plus sensibles aux différents éléments « constructeurs » du sentiment d'efficacité personnelle.

De plus, ma recherche portant sur les performances des élèves en termes de compréhension de l'écrit et non en termes de fluidité de lecture, il m'a semblé plus pertinent de m'intéresser à des élèves de CE1 plutôt qu'à des élèves de CP. En effet, en CE1, les élèves

disposent d'un degré de maîtrise de la lecture plus élevé et travaillent davantage sur la compréhension de l'écrit, tandis qu'en CP on se focalise davantage sur la fluidité de lecture.

B] Procédure

Afin de mener à bien cette recherche, nous nous proposons de travailler via l'observation et la passation de questionnaires.

a) Passation de questionnaires

Avant toute chose, j'ai donc procédé à la passation d'un questionnaire relatif à la mesure du sentiment d'efficacité personnelle (annexe). Le questionnaire proposé s'inspire de celui qui figure dans la thèse de Masson (2011), cependant il a été nécessaire de le simplifier puisque le questionnaire d'origine s'adressait à des élèves de cycle 3.

Il s'agit d'un questionnaire relativement court auquel les élèves doivent répondre selon une échelle allant de 1 à 4 (pas du tout vrai, un peu vrai, moyennement vrai, totalement vrai), le 4 indiquant un sentiment d'efficacité personnelle fortement développé.

Un second questionnaire a également été proposé aux élèves ; celui-ci mesurant cette fois leur intérêt pour la lecture. Une fois encore il s'agit d'un questionnaire court auquel il faut répondre d'après une échelle allant de 1 à 4, le 4 indiquant un niveau d'intérêt très élevé.

Ce questionnaire est également inspiré d'un questionnaire utilisé par Masson dans sa thèse (2011). La formulation des différents items permet non seulement de mesurer l'intérêt de l'élève pour la lecture mais aussi de déterminer comment cet intérêt se traduit : est-ce que la lecture est un loisir pour l'élève ? Est-ce que l'intérêt de l'élève pour la lecture n'apparaît qu'en classe ?

Lors de l'analyse des résultats, il s'agira donc de comparer ces deux questionnaires, afin de vérifier ou réfuter l'hypothèse selon laquelle le fait d'avoir un sentiment d'efficacité

personnelle élevé en lecture (variable indépendante) aura un impact positif sur l'intérêt de l'élève (variable dépendante).

Finalement, précisons qu'il a été nécessaire, afin d'observer une éventuelle évolution, de procéder en deux temps : une passation des questionnaires en troisième période (mi-janvier) puis une seconde passation des mêmes questionnaires en quatrième période (fin mars).

b) Observation de séances de lecture-compréhension

Entre les deux passations de questionnaires, j'ai procédé à l'observation de plusieurs séances consacrées à la compréhension de texte afin de s'intéresser aux différentes sources du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Cette observation a été menée dans le but de répondre aux questions suivantes : est-ce que le maître agit de façon à développer le sentiment d'efficacité personnelle ? Est-ce que toutes ces variables sont susceptibles de développer le SEP en lecture ? Y en a-t-il qui soient plus efficaces que d'autres ?

J'ai donc, au préalable, élaboré une grille d'observation dans laquelle figurent différents items reprenant les différentes sources du sentiment d'efficacité personnelle évoquées plus tôt (annexes).

IV) Analyse des résultats obtenus

A) Effectivité des sources du sentiment d'efficacité personnelle

Afin de montrer l'effectivité des différentes sources du sentiment d'efficacité personnelle évoquées plus tôt, j'ai donc mené plusieurs observations de séances de lecture dans deux classes. L'objectif des séances, à chaque fois, était la compréhension de texte.

Il est important de préciser que les élèves des deux classes observées présentent tous des sentiments d'efficacité personnelle très élevé pour la compréhension de texte (nous le verrons par la suite), ce qui laisse présager que les attitudes des professeurs de ces classes

tendent à développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ; en compréhension de texte du moins.

1) Les séances observées

La première classe que j'ai eu l'occasion d'observer est une classe de CE1 composée de 28 élèves. Les séances se sont toutes déroulées suivant le même modèle : le maître propose un texte inconnu aux élèves et leur demande de le lire silencieusement (deux fois), il leur explique qu'il est important de se concentrer pour lire le texte car ils devront répondre à des questions sur le texte. Une fois le texte lu par tous les élèves, il leur pose quelques questions afin de vérifier leur compréhension (des questions ouvertes mais aussi des questions de type QCM ou encore des mots à relever dans le texte, etc.)

Pour chaque question, les élèves répondent tout d'abord par écrit, sur leur cahier, puis, la correction se fait à l'oral, en classe entière.

La seconde classe que j'ai pu observer est une classe à cours double CP/CE1 ; les élèves de CE1 sont peu nombreux : 5 élèves seulement.

Dans cette classe, les textes lus n'étaient pas totalement inconnus des élèves puisqu'il s'agissait à chaque fois de la lecture d'un nouveau chapitre d'un livre découvert en début de période. Les élèves étaient donc déjà familiers des personnages et du contexte de l'histoire. Lors de mes observations, j'ai pu constater que pour ces séances destinées à la compréhension de texte, le maître ne mélangeait pas les CP et les CE1 ; ainsi, lorsque les CE1 lisaient et répondaient aux questions sur le texte, les CP étaient occupés à une toute autre tâche.

Les séances se déroulent selon le schéma suivant : dans un premier temps le maître interroge les élèves de façon à procéder à un rappel des chapitres précédents puis il distribue aux élèves le nouveau chapitre et leur demande de le lire silencieusement. Les élèves sont habitués et savent donc qu'ils auront ensuite à répondre à des questions sur le texte. D'autre part, le maître demande aux élèves de relever, pendant leur lecture silencieuse, les mots compliqués et de les noter sur leur cahier de brouillon.

Suite à cette lecture silencieuse, le maître procède à un retour rapide sur le texte avec les élèves : les élèves énumèrent les mots compliqués qu'ils ont relevés et, ensemble, on tente

de les expliquer en s'appuyant sur le radical du mot, sur le contexte, etc. Puis, on procède à une lecture orale et collective du texte.

Ensuite, le maître distribue aux élèves un questionnaire sur le texte (ici, une fois encore, on retrouve des questions ouvertes, des QCM, des vrai/faux, etc.) et les laisse répondre individuellement. Finalement, le maître procède à une correction avec les élèves

2) Observations

- Expériences actives de maîtrise :

Rappelons que les expériences actives de maîtrise concernent les performances antérieures des élèves qui vont avoir un impact plus ou moins positif sur leur confiance en leurs capacités. Ainsi, le maître peut jouer sur ces expériences actives de maîtrise en proposant aux élèves des objectifs adaptés à leurs capacités.

A travers mon observation des différentes séances proposées, j'ai pu constater que dans les deux classes suivies, le maître ne proposait pas d'objectifs différenciés selon le niveau des élèves.

En effet, les élèves étaient confrontés à un objectif commun : lire tout le texte et répondre aux questions. Ainsi, dans aucune des classes observées je n'ai vu le maître proposer un texte plus court pour certains élèves en difficulté ou encore adapter ses questions en fonction des capacités de chacun des élèves.

On pourrait donc penser, de prime abord que cela aurait un impact négatif sur le sentiment de compétence des élèves ; cependant, étant donné la réussite des élèves aux exercices proposés ; il semblerait que pour chaque séance, l'objectif commun à tous les élèves était finalement adapté aux capacités de chacun.

- Expériences vicariantes :

Il s'agit ici de s'intéresser à la comparaison avec autrui : le maître agit-il de façon à rendre la comparaison entre les élèves manifeste ?

L'hypothèse qui est faite étant qu'une comparaison entre les élèves trop manifeste conduit à un faible développement du sentiment d'efficacité personnelle ; surtout dans le cas où cette comparaison s'effectue au désavantage de l'élève.

Lors des séances que j'ai pu observer, je n'ai, à aucun moment constaté une comparaison directe entre les élèves.

En revanche, dans la première classe, le maître procédait, à la fin de chaque séance à un récapitulatif des scores obtenus par les élèves (1 point par bonne réponse). Dès lors, le maître mettait en avant les élèves ayant obtenu les meilleurs scores en les félicitant.

Cependant, au final, le maître concluait la séance par « vous avez tous bien travaillé ».

Il s'agit donc d'une « comparaison » qui se fait à l'avantage des élèves ayant réussi sans déprécier les élèves ayant moins bien réussi.

- Persuasion verbale :

Nous nous intéressons ici aux encouragements, aux critiques, aux conseils, etc. que le maître adresse aux élèves. En effet, rappelons l'hypothèse selon laquelle des feedbacks appropriés et justifiés ont pour conséquence d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

A travers mes observations des différentes séances, j'ai pu constater que chacun des deux maîtres observés fournissait des feedbacks aux élèves pendant la réalisation de la tâche. Cependant, dans la seconde classe observée, le maître étant occupé avec les CE1 d'un côté et les CP de l'autre, ce dernier était donc moins disponible pour fournir des feedbacks à ses élèves.

J'ai donc pu remarquer que les maîtres circulaient, autant que possible, dans la classe afin de donner des conseils aux élèves, de le encourager en insistant sur leurs compétences, etc.

D'autre part le maître de la première classe avait tendance à remettre la difficulté sur la difficulté de la tâche (« il n'est pas facile ce texte »), tandis que le maître de la seconde classe insistait davantage sur les capacités des élèves (« je crois que vous n'avez pas bien lu », etc.).

- Etats physiologiques et émotionnels

Il s'agit ici d'observer si le maître tient compte de l'état physiologique et émotionnel des élèves : met-il les élèves en situation de stress ? Tient-il compte de la fatigue des élèves lorsqu'il fixe ses objectifs ?, etc.

L'hypothèse étant que la prise en compte de ses facteurs est très importante pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Concernant ce dernier facteur, je n'ai rien observé de particulier dans la seconde classe ; en revanche, j'ai pu relever plusieurs choses dans la première classe.

Ainsi, avant de débiter l'activité, le maître fait en sorte de rassurer les élèves, d'éviter de les placer en situation de stress en insistant sur le fait que l'exercice ne constitue pas une évaluation et que ce n'est pas grave si les élèves se trompent.

D'autre part, le maître retire des difficultés à la tâche (« les fautes d'orthographe ne comptent pas »), de façon à diminuer leur stress face à l'activité.

Finalement, le maître tient compte de la fatigue des élèves : « on a déjà fait plein de choses avant c'est la dernière activité de la demi-journée », et leur laisse donc plus de temps et ajuste ses objectifs.

- Conclusions :

Ainsi, étant donné les résultats de l'observation mais aussi étant donné les résultats de la passation de questionnaires, on constate bien que chacune des sources évoquées semble être effective dans la constitution du sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, on remarque tout d'abord que lorsque les élèves sont confrontés à des objectifs abordables mais pas trop faciles non plus, ces derniers voient leur sentiment d'efficacité personnelle accru. Cependant, une réserve peut être émise face aux classes observées dans le sens où le maître ne différencie pas suffisamment ses objectifs, ce qui peut être la raison pour laquelle certains élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle moins développé que les autres.

D'autre part, il semblerait que l'absence de comparaison entre élèves soit véritablement un facteur de développement du sentiment d'efficacité personnelle, puisque cela permet d'éviter aux élèves de se situer par rapport aux autres, d'entrer dans une logique de rang et au contraire se focaliser sur leurs propres réussites, leurs propres compétences.

En outre, la persuasion verbale apparaît comme étant déterminante dans la constitution d'un sentiment d'efficacité personnelle puisque les encouragements, les conseils, et l'absence de critiques injustifiées entraînent un sentiment d'efficacité développé chez les élèves.

Finalement, si la prise en compte des états physiologiques et émotionnels des élèves apparaît comme étant importante, elle n'apparaît cependant pas comme étant essentielle puisque les élèves de la classe 2 présentent un sentiment d'efficacité personnelle fortement développé en dépit d'une non prise en compte de ces états.

B) Le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et intérêt

1) Les données recueillies via la première passation de questionnaires

a) Le sentiment d'efficacité personnelle

Le questionnaire qui m'a permis de recueillir les données concernant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en compréhension de texte était composé de 8 questions. Les élèves devaient répondre à chacune de ces questions en entourant une des quatre réponses proposées allant de pas du tout vrai à totalement vrai. Afin d'analyser les résultats obtenus, j'ai associé à chaque réponse 1 score : 1 pour pas du tout vrai ; 2 pour un peu vrai ; 3 pour moyennement vrai et 4 pour totalement vrai.

Afin de déterminer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle d'un élève, il me suffisait alors d'additionner les scores obtenus/ pour chaque réponse. Dès lors j'ai pu déterminer un score minimal : 8 points (1*8) et un score maximal : 32 points (4*8).

Scores réalisés par les élèves en termes de SEP :

| Classe1: | | Classe2: | |
|----------|----|----------|----|
| Elève 1 | 32 | Elève 16 | 29 |
| Elève 2 | 32 | Elève 17 | 28 |
| Elève 3 | 32 | Elève 18 | 27 |
| Elève 4 | 32 | Elève 19 | 27 |
| Elève 5 | 32 | Elève 20 | 26 |
| Elève 6 | 31 | Elève 21 | 24 |
| Elève 7 | 31 | Elève 22 | 24 |
| Elève 8 | 31 | Elève 23 | 22 |
| Elève 9 | 31 | Elève 24 | 22 |
| Elève 10 | 31 | | |
| Elève 11 | 30 | Elève 25 | 22 |
| Elève 12 | 30 | Elève 26 | 27 |
| Elève 13 | 30 | Elève 27 | 29 |
| Elève 14 | 30 | Elève 28 | 28 |
| Elève 15 | 30 | Elève 29 | 29 |

Les scores obtenus par les élèves des deux classes suivies allaient de 22 à 32 points ; soit une amplitude relativement faible de 10 points.

Afin d'interpréter les résultats plus aisément, j'ai choisi de créer des partitions : [32 ; 30] = « SEP très fortement développé », [29 ; 26]= « SEP fortement développé » et [25 ; 22] = « SEP développé ».

Tableau 1 : Partition des scores des élèves concernant leur SEP :

| | | |
|-------|--------|-------|
| 22;25 | 26; 29 | 30;32 |
| 5 | 9 | 15 |

On constate alors seul 5 élèves ont réalisé un score inférieur à 25 points et, d'autre part, la moyenne des scores de tous les élèves s'élève à environ 28.6 points.

Le premier constat qui peut être fait est donc le suivant : dans ces deux classes, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en compréhension de texte est plutôt fortement élevé.

Ces scores élevés peuvent être expliqués par le fait que l'école dans laquelle j'ai réalisé mes recueils de données accueille un public plutôt favorisé ; ce qui pourrait éventuellement avoir un impact positif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Il serait intéressant d'ailleurs d'envisager ce facteur dans une prochaine recherche.

On peut également s'interroger sur la sincérité des élèves concernant leurs réponses aux questionnaires. En effet, bien qu'avant la passation des questionnaires j'ai insisté sur le fait que ces questionnaires ne constituaient pas une évaluation, qu'il n'existait pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il fallait y répondre sincèrement, on peut tout de même se demander si les élèves n'ont pas donné les réponses qu'ils croyaient correspondre à mes attentes. Il serait intéressant alors de retravailler le questionnaire en y incluant des questions visant à tester le degré de sincérité des élèves

D'autre part, on constate que les scores réalisés par les élèves sont relativement proches les uns des autres (amplitude faible), il n'y a pas d'écart flagrant.

b) L'intérêt des élèves pour la lecture

Afin de mesurer l'intérêt des élèves j'ai procédé de la même manière : j'ai codé les réponses aux questions de 1 à 4 et ai additionné les résultats à chacune des questions afin d'obtenir un score final pour chaque élève.

Le questionnaire comptant 6 questions, j'ai alors pu déterminer un score minimal de 6 points et un score maximal de 24 points.

Les scores obtenus par les deux classes vont de 13 à 24 points, l'amplitude n'est donc que légèrement plus élevée (11 points), on ne constate là non plus pas d'écart important.

Scores réalisés par les élèves en termes d'intérêt :

| Classe 1: | | Classe 2: | |
|-----------|----|-----------|----|
| Elève 1 | 21 | Elève 16 | 22 |
| Elève 2 | 24 | Elève 17 | 18 |
| Elève 3 | 24 | Elève 18 | 19 |
| Elève 4 | 24 | Elève 19 | 17 |
| Elève 5 | 20 | Elève 20 | 19 |
| Elève 6 | 23 | Elève 21 | 15 |
| Elève 7 | 23 | Elève 22 | 17 |
| Elève 8 | 18 | Elève 23 | 14 |
| Elève 9 | 18 | Elève 24 | 14 |
| Elève 10 | 21 | | |
| Elève 11 | 20 | Elève 25 | 13 |
| Elève 12 | 20 | Elève 26 | 19 |
| Elève 13 | 20 | Elève 27 | 18 |
| Elève 14 | 23 | Elève 28 | 21 |
| Elève 15 | 17 | Elève 29 | 16 |

Afin d'interpréter les résultats, j'ai une fois de plus créé des classes dans le but d'y répartir les scores obtenus par les élèves. Dès lors j'ai obtenu les partitions suivantes : $[13 ; 16]$ = « intérêt élevé », $[17 ; 20]$ = « intérêt fortement élevé » et $[21 ; 24]$ = « intérêt très fortement élevé ».

Tableau 2 : Partition des scores des élèves concernant leur intérêt :

| | | |
|-------|-------|-------|
| 13;16 | 17;20 | 21;24 |
| 5 | 11 | 13 |

Cette répartition des scores m'a permis de noter que seul 5 élèves se situaient en dessous du seuil « intérêt fortement élevé » ; cela, ainsi que la moyenne générale qui s'élève à 19,82 points environ, me permet d'affirmer que l'intérêt des élèves pour la lecture, dans ces deux classes, est fortement élevé.

Il s'agira alors, par la suite, de déterminer si cet intérêt fortement élevé est lié au fait qu'en général, le SEP des élèves de ces classes est fortement développé...

2) Corrélation entre les deux variables

Une fois établie cette première analyse des résultats, j'ai donc cherché à savoir s'il existait ou non une corrélation entre ces deux variables ; à savoir : est-ce qu'un SEP fortement développé en compréhension de texte entraîne un accroissement de l'intérêt pour la lecture ?

Le système de partition n'étant pas suffisant afin d'étudier si corrélation il y avait ou non, il a fallu que je mette en place un nouveau système d'analyse des données.

J'ai donc décidé de réaliser un graphique de dispersion dans le but de résumer mes variables et de déterminer visuellement si ces dernières étaient corrélées ou non : un nuage de points.

Afin de réaliser ce graphique, il était nécessaire de procéder à un nouveau calcul sur mes données, à savoir : établir une moyenne des scores d'intérêt pour les élèves ayant un score de sentiment d'efficacité personnelle équivalent.

Ainsi, si plusieurs élèves avaient obtenu un score de 32 points pour le SEP, j'ai réalisé une moyenne de leurs scores obtenus pour l'intérêt

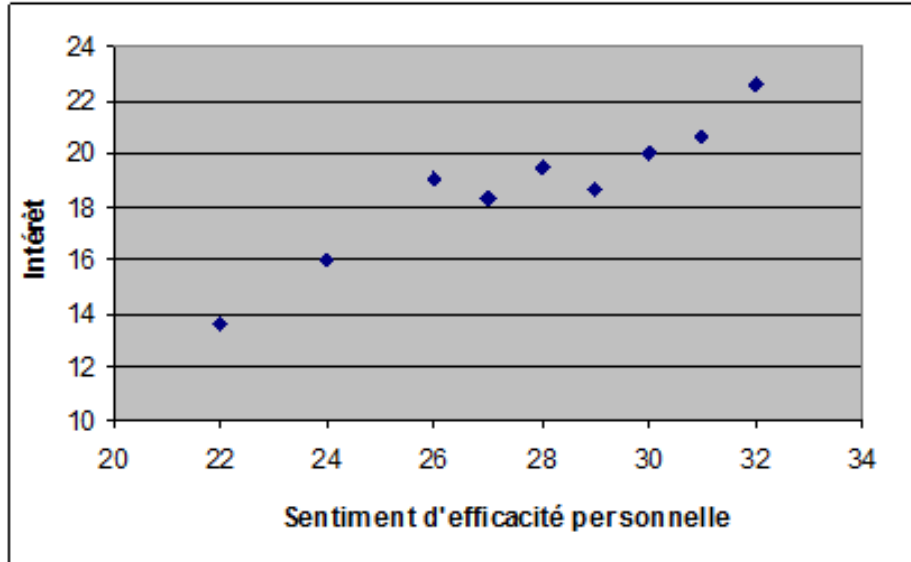
Le fait de réaliser une moyenne des scores obtenus pour l'intérêt a pour but de généraliser les données recueillies afin d'établir des profils types du genre : « en général, un élève qui possède un SEP de 31 points verra son intérêt s'élever autour de 20.6 points ».

**Moyenne des scores d'intérêt en fonction
des résultats pour le SEP :**

| SEP | Moyenne intérêt |
|-----|-----------------|
| 32 | 22,6 |
| 31 | 20,6 |
| 30 | 20 |
| 29 | 18,66666667 |
| 28 | 19,5 |
| 27 | 18,33333333 |
| 26 | 19 |
| 24 | 16 |
| 22 | 13,66666667 |

Dès lors, j'ai pu réaliser un nuage de points représentant les données recueillies sur le terrain. Sur ce nuage figurent en abscisses les scores obtenus pour le SEP et en ordonnées les scores obtenus pour l'intérêt.

**Nuage de points représentant l'intérêt en fonction du sentiment
d'efficacité personnelle des élèves en février :**



La dispersion des points sur un nuage de points permet de déterminer l'intensité de la corrélation entre les deux variables utilisées pour réaliser le nuage de points.

Ici, on constate donc bien qu'il existe une corrélation relativement forte puisque les points sont plutôt proches les uns des autres et semblent se regrouper autour d'une ligne : la droite

de régression (sorte de modèle idéal qui représenterait la corrélation parfaite entre les deux variables).

On constate, d'autre part, que les coordonnées de l'axe des ordonnées (l'intérêt) tendent à augmenter en même temps que les coordonnées de l'axe des abscisses (sentiment d'efficacité personnelle) ; ce qui indique une relation positive entre les différentes variables.

Cette première représentation graphique semble alors vérifier l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle en compréhension de texte aurait un impact positif sur l'intérêt pour la lecture.

Afin de vérifier ce constat visuel, j'ai procédé au calcul du coefficient de corrélation entre les deux variables, via le logiciel Microsoft Excel.

Un coefficient de corrélation se situe entre -1 (corrélation négative parfaite) et 1 (corrélation positive parfaite) ; au plus le coefficient est proche de 1 ou -1, au plus la corrélation est forte ; en revanche, au plus le coefficient est proche de 0, au plus la corrélation est faible, voire nulle.

Ici, le coefficient obtenu est : 0,94877171 ; soit un coefficient qui indique une corrélation positive très forte entre les deux variables.

D'après l'analyse des données recueillies sur le terrain, l'hypothèse proposée plus tôt est donc vérifiée : au plus le sentiment d'efficacité des élèves en compréhension de texte est élevé, au plus l'intérêt pour la lecture sera important.

3) Evolution des données lors de la seconde passation

Lors de la seconde passation des questionnaires, j'ai recueilli des données à peu près similaires. Le peu d'évolution constatée est sans doute dû au fait que les passations de

questionnaires aient été relativement proches (espacées de 2 mois seulement) ; le sentiment d'efficacité des élèves n'a donc pas vraiment eu le temps d'évoluer.

Il aurait été intéressant de réaliser la première passation bien plus tôt : aux alentours de la rentrée ; ainsi, il aurait sans doute été possible de constater une évolution plus importante. De plus, le rôle joué par le maître sur le sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves aurait été davantage perceptible.

Cependant, étant donné la difficulté que j'ai eu à trouver un terrain pour ma passation de questionnaires ainsi que les délais importants pour obtenir des autorisations, je n'ai pu passer mes questionnaires plus tôt...

On constate tout de même une petite évolution : il s'agit de variations légères, parfois positives, parfois négatives, et qui ne concernent pas tous les élèves ; ce qui est donc difficile à interpréter.

Evolution des scores des élèves

| | | SEP février | SEP avril | | | | Intérêt février | Intérêt avril | |
|-----------|----------|-------------|-----------|---|----------|----|-----------------|---------------|--|
| Classe 1: | Elève 1 | 32 | 32 | = | Elève 1 | 21 | 24 | + | |
| | Elève 2 | 32 | 32 | = | Elève 2 | 24 | 24 | = | |
| | Elève 3 | 32 | 32 | = | Elève 3 | 24 | 24 | = | |
| | Elève 4 | 32 | 32 | = | Elève 4 | 24 | 24 | = | |
| | Elève 5 | 32 | 32 | = | Elève 5 | 20 | 20 | = | |
| | Elève 6 | 31 | 31 | = | Elève 6 | 23 | 24 | + | |
| | Elève 7 | 31 | 29 | - | Elève 7 | 23 | 21 | - | |
| | Elève 8 | 31 | 30 | - | Elève 8 | 18 | 18 | = | |
| | Elève 9 | 31 | 32 | + | Elève 9 | 18 | 23 | + | |
| | Elève 10 | 31 | 30 | - | Elève 10 | 21 | 22 | + | |
| | Elève 11 | 30 | 32 | + | Elève 11 | 20 | 24 | + | |
| | Elève 12 | 30 | 32 | + | Elève 12 | 20 | 23 | + | |
| | Elève 13 | 30 | 30 | = | Elève 13 | 20 | 23 | + | |
| | Elève 14 | 30 | 28 | - | Elève 14 | 23 | 22 | - | |
| | Elève 15 | 30 | 29 | - | Elève 15 | 17 | 16 | - | |
| | Elève 16 | 29 | 30 | + | Elève 16 | 22 | 22 | = | |
| | Elève 17 | 28 | 31 | + | Elève 17 | 18 | 19 | + | |
| | Elève 18 | 27 | 28 | + | Elève 18 | 19 | 20 | + | |
| | Elève 19 | 27 | 25 | - | Elève 19 | 17 | 15 | - | |
| | Elève 20 | 26 | 27 | + | Elève 20 | 19 | 19 | = | |
| | Elève 21 | 24 | 25 | + | Elève 21 | 16 | 14 | - | |
| | Elève 22 | 24 | 26 | + | Elève 22 | 17 | 21 | + | |
| | Elève 23 | 22 | 26 | + | Elève 23 | 14 | 20 | + | |
| | Elève 24 | 22 | 26 | + | Elève 24 | 14 | 20 | + | |
| Classe 2: | Elève 25 | 22 | 21 | - | Elève 25 | 13 | 14 | + | |
| | Elève 26 | 27 | 25 | - | Elève 26 | 19 | 20 | + | |
| | Elève 27 | 29 | 27 | - | Elève 27 | 18 | 17 | - | |
| | Elève 28 | 28 | 28 | = | Elève 28 | 21 | 16 | - | |
| | Elève 29 | 29 | 28 | - | Elève 29 | 16 | 15 | - | |

Afin d'analyser cette évolution, j'ai une nouvelle fois procédé à une partition des résultats, en suivant le modèle établi plus tôt.

Dès lors, on constate que la plupart des élèves se situant dans la partition inférieure (« sentiment d'efficacité personnelle développé ») voient leur SEP augmenter légèrement et atteignent alors la partition « sentiment d'efficacité personnelle fortement développé » ; les élèves se trouvant dans la partition intermédiaire et supérieure, quant à eux, gardent un SEP plutôt stable en général.

Concernant l'intérêt, l'évolution est moins nette et il est difficile d'en tirer une quelconque analyse. Il s'agira, par la suite, de s'intéresser à nouveau à la corrélation entre les deux variables afin de déterminer si l'intérêt a progressé en suivant le même modèle que précédemment : en fonction du SEP des élèves.

a) Ce que cela implique concernant les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Alors qu'en général, le sentiment d'efficacité personnelle augmente ou reste stable chez les élèves de la première classe (il faut tout de même préciser que certains élèves de cette classe voient au contraire leur sentiment d'efficacité personnelle baisser) ; dans la seconde classe, la tendance est plutôt à la baisse.

Il est possible d'expliquer cette différence en s'appuyant sur l'attitude des deux professeurs lors des séances, consacrées à la compréhension de texte, observées. En effet, comme nous l'évoquions plus tôt, le maître tient un rôle important dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves.

Ainsi, en s'intéressant aux différents éléments susceptibles de renforcer ou au contraire de diminuer le sentiment d'efficacité personnelle, on constate que le professeur de la seconde classe attribue le fait que les élèves rencontrent des difficultés à réaliser la tâche à leurs capacités ; contrairement au maître de la première classe qui, lui, remet la difficulté sur la tâche à réaliser.

D'autre part, on constate que le maître de la seconde classe ne tient pas compte de l'état physiologique et émotionnel des élèves, facteur qui semble alors important.

Les limites de cette analyse :

- les conditions de passation des questionnaires qui ont peut-être influencé les réponses des élèves. En effet, lors de la seconde passation avec les élèves de la seconde classe, les conditions étaient différentes : j'ai pu interroger les élèves à l'extérieur de la classe, sans la présence du professeur et des autres élèves, dans le calme etc. Ce qui a peut être suscité une meilleure compréhension des questions ainsi qu'une plus grande sincérité de la part des élèves...
- le faible effectif d'élèves interrogés de la seconde classe (5 élèves) ne permet pas vraiment de tirer des conclusions

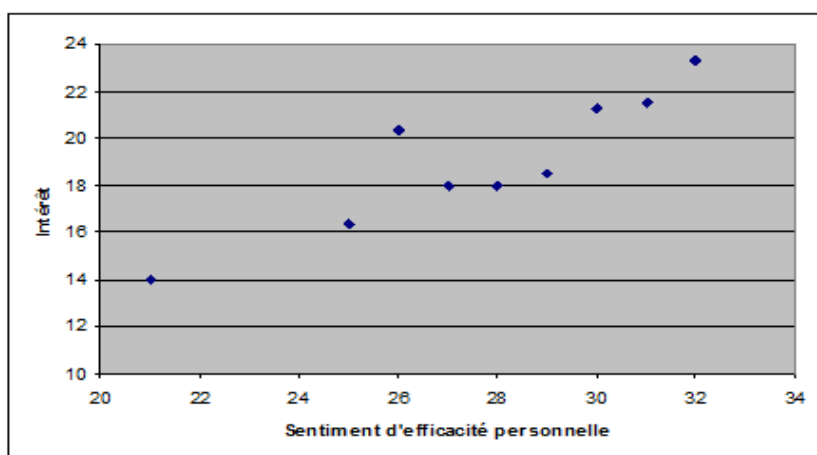
b) Evolution de la corrélation entre les deux variables

Afin de déterminer l'existence ou non d'une corrélation entre les données recueillies dans le courant du mois d'avril concernant le SEP et l'intérêt, j'ai adopté la même technique que précédemment pour comparer les deux variables.

Moyenne des scores d'intérêt en fonction des résultats pour le SEP :

| SEP | Moyenne intérêt |
|-----|-----------------|
| 32 | 23,25 |
| 31 | 21,5 |
| 30 | 21,25 |
| 29 | 18,5 |
| 28 | 18 |
| 27 | 18 |
| 26 | 20,33333333 |
| 25 | 16,33333333 |
| 21 | 14 |

Nuage de points représentant l'intérêt en fonction du sentiment d'efficacité personnelle des élèves en avril :



J'ai donc calculé la moyenne des scores relatifs à l'intérêt pour des élèves ayant réalisé un score au niveau de SEP équivalent, puis j'ai réalisé un nuage de point afin d'analyser mes données visuellement et finalement, j'ai procédé au calcul du coefficient de corrélation entre les deux variables.

Etant donné l'allure du nuage de points, il semblerait qu'il existe une fois de plus une corrélation entre les deux variables : le nuage est peu dispersé et les points semblent se regrouper, une fois encore, autour de la droite de régression. ; de plus, la corrélation est positive cette fois-ci encore, puisque les coordonnées de l'axe des ordonnées tendent à augmenter en même temps que les coordonnées de l'axe des abscisses.

Cependant, contrairement au nuage de points précédent, on constate une donnée fortement éloignée des autres, de coordonnées (26 ; 20,3). Cet éloignement est dû au fait que les élèves ayant obtenu un score de 26 points pour le SEP ont obtenu des scores plutôt élevés en ce qui concerne l'intérêt (respectivement 21, 20 et 20 points) ; ce qui perturbe quelque peu l'allure du graphique.

La corrélation entre les deux variables du mois d'avril apparaît donc comme étant moins forte que celle du mois de février.

Le coefficient de corrélation obtenu (0,90023887) vient confirmer ce qui avait été perçu visuellement avec le graphique. En effet, ce coefficient de corrélation très proche de 1 prouve qu'il existe une corrélation positive très forte entre les deux variables mais, cette corrélation tend à diminuer en comparaison à celle du mois de février.

Cependant, il s'agit d'une diminution qui n'est pas significative.

C] Le lien entre intérêt et performances

1) Données concernant les performances

Les données concernant les performances des élèves correspondent à l'appréciation du maître concernant l'acquisition ou non des élèves à la compétence « lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions ».

Le maître avait accordé à chaque élève une lettre correspondant au degré d'acquisition (A pour « Acquis », B pour « En cours d'Acquisition » et C pour « Non Acquis »).

Afin d'utiliser ces données je les ai transcrites en données chiffrées (A = 3 points, B = 2 points et C = 1 point).

Performances des élèves en fin de 3^e période :

| Classe 1: | | Elève 16 | |
|-----------|---|------------------|---|
| Elève 1 | 3 | Elève 16 | 3 |
| Elève 2 | 3 | Elève 17 | 3 |
| Elève 3 | 3 | Elève 18 | 3 |
| Elève 4 | 3 | Elève 19 | 3 |
| Elève 5 | 3 | Elève 20 | 3 |
| Elève 6 | 3 | Elève 21 | 1 |
| Elève 7 | 3 | Elève 22 | 2 |
| Elève 8 | 3 | Elève 23 | 2 |
| Elève 9 | 3 | Elève 24 | 1 |
| Elève 10 | 3 | Classe 2: | |
| Elève 11 | 3 | Elève 25 | 3 |
| Elève 12 | 3 | Elève 26 | 3 |
| Elève 13 | 3 | Elève 27 | 3 |
| Elève 14 | 3 | Elève 28 | 2 |
| Elève 15 | 2 | Elève 29 | 2 |

On constate ici, que les performances des élèves en compréhension de texte sont plutôt élevées : sur les 29 élèves, seuls 2 élèves ont obtenu l'appréciation « Non Acquis » et 5 autres seulement sont considérés comme étant « En cours d'Acquisition ».

Il s'agit alors de trouver une explication à cette réussite : y a-t-il un lien avec l'intérêt des élèves pour la lecture ?

2) Le lien entre les deux variables

Dans cette dernière partie, nous tenterons de déterminer s'il existe une corrélation entre la variable « intérêt » et la variable « performance ».

Les données concernant les performances ont été récoltées à la fin de la troisième période ; il s'agira donc de chercher à les mettre en relation avec les résultats au questionnaire sur l'intérêt passé en février.

Moyenne des performances des élèves en fonction du niveau d'intérêt :

| SEP février | Moyenne performances |
|-------------|----------------------|
| 24 | 3 |
| 23 | 3 |
| 22 | 3 |
| 21 | 3 |
| 20 | 3 |
| 19 | 2,66666667 |
| 18 | 3 |
| 17 | 2,66666667 |
| 16 | 2 |
| 15 | 1 |
| 14 | 2 |
| 13 | 1 |

Afin d'établir une éventuelle corrélation entre ces deux variables, j'ai procédé de la même manière que précédemment.

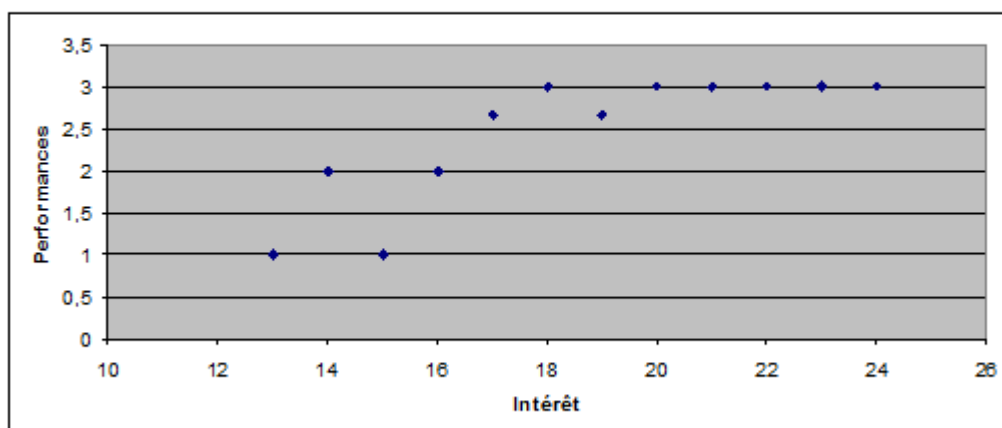
Tout d'abord, il a donc fallu calculer la moyenne des résultats obtenus en termes de performances pour les élèves ayant le même niveau d'intérêt pour la lecture.

J'ai ensuite réalisé un nuage de points afin d'établir l'existence d'une corrélation entre les deux variables de façon visuelle.

Ici, la corrélation est moins évidente que sur les graphiques réalisés précédemment ; en effet, étant donné le peu de données possibles pour la mesure des performances (seulement 3 données possibles), on ne constate pas de grandes différences au niveau des moyennes calculées. De ce fait, le nuage de points réalisé à partir de ces données n'a pas le même aspect que les nuages précédents : les points ne se regroupent pas autour d'une droite de régression.

Cependant, on distingue tout de même une certaine corrélation positive : au plus les coordonnées de l'axe des abscisses (intérêt) augmentent, au plus les coordonnées de l'axe des ordonnées (performances) augmentent.

Nuage de point représentant les performances en fonction de l'intérêt des élèves :



Finalement, afin de vérifier cette corrélation et de déterminer son intensité, j'ai calculé le coefficient de corrélation existant entre les deux variables.

Ce dernier étant de 0,829754979, il est possible d'affirmer qu'il existe une corrélation entre intérêt pour la lecture et performances en compréhension de texte.

Conclusion

En conclusion, il semblerait, aux vues de cette analyse des données recueillies sur le terrain que l'hypothèse proposée plus tôt plus haut soit vérifiée.

En effet, il semblerait que le fait de développer le sentiment de compétence de l'élève en lecture ait, un impact positif indéniable sur son intérêt pour cette activité. D'autre part, il semblerait que cet intérêt accru pour la lecture permette à l'élève d'améliorer ses performances en compréhension de l'écrit.

Finalement donc, les résultats de cette recherche semblent indiquer que le fait d'amener l'élève à développer son sentiment d'efficacité personnelle soit facteur de réussite scolaire en termes de compréhension de l'écrit du moins, et ce grâce au facteur intermédiaire que représente l'intérêt.

Il s'agit d'une conclusion qui présente un intérêt tout particulier dans la lutte contre l'échec scolaire puisqu'un rapport au langage inadéquat, et donc à l'écrit notamment, constitue un facteur indéniable d'échec scolaire selon le sociologue B. Lahire (1993).

Cependant, il serait intéressant de poursuivre et compléter cette recherche en s'intéressant à des sujets présentant un sentiment d'efficacité personnelle peu développé afin d'en mesurer les conséquences en termes d'intérêt pour la lecture et de performances en lecture-compréhension.

BIBLIOGRAPHIE

BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOUINARD R., MARCOTTE G., 2006, L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire, *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 2006, 155, 9-20.

COSNEFROY L., 2007, Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 357-378.

COSNEFROY L., 2007, Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline, *Revue Française de pédagogie*, avril-mai-juin 2007, n°159, 93-102

FENOUILLET F., 1999, *La motivation à l'école, 10^e entretien de la Vilette*, « Actes de colloque Apprendre autrement aujourd'hui organisé à Paris », 1999, Paris, Cités des sciences et de l'industrie.

FENOUILLET F., MARRO C., MEERSCHMAN G., ROUSSEL F., 2009, Motivations autodéterminées et lecture, *Enfance*, 4/2009, 397-422.

GALAND B., VANLEDE M., 2004, le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, *Savoirs*, 5, Hors série, 91-116.

LAHIRE B., 2007, Rapport au langage et apprentissages, *XYZep*, n°28/2007

LECOMTE J., 2004, Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs*, 5, Hors série, 59-90.

LENT R. W., 2008, Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°37/1, 57-90

MASSON J., 2011, *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense

































PRETEUR Y., CARAYON C., 1986, L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans, *Enfance*, Tome 39 n°2, 279-296

RONDIER M., 2004, A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.

SARAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, n°157, octobre-novembre-décembre, 147-177








ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de mesure du Sentiment d'efficacité personnelle en lecture








| | Pas du tout vrai | Un peu vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|---|
| 1) Si je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de lire tous les mots |  |  |  |  |
| 2) Je ne suis pas trop stressé lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire. |  |  |  |  |
| 3) Si je lis un album, je suis capable de lire au moins la moitié des mots |  |  |  |  |
| 4) Grâce à ma bonne lecture, je peux répondre à toutes les questions qu'on peut me poser sur un livre. |  |  |  |  |
| 5) Si je lis un album, je suis capable de comprendre l'histoire. |  |  |  |  |
| 6) On rentre en classe, la maîtresse donne un texte à lire et fait un contrôle. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir un contrôle. |  |  |  |  |
| 7) C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit. |  |  |  |  |
| 8) Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si j'essaie assez fort. |  |  |  |  |

Annexe 2 : Questionnaire sur le SEP en lecture tiré de la thèse de Masson (2011) :








S6- Si je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de déchiffrer tous les mots

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








Q7- Je ne suis pas trop stressé lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire.

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








S9- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|--|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








Q5 - Grâce à ma bonne lecture, je peux répondre à toutes les questions qu'on peut me poser sur un livre.

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








S12- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de comprendre le sens général du texte

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








Q4- On rentre en classe, la maîtresse donne un texte à lire et fait un contrôle. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir un texte à lire et un contrôle dessus.

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








S13- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |








Q3- C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit.

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |

























S14- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer tous les mots

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |

Q1- Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si j'essaie assez fort.

| Impossible | Improbable | Probable | Possible | Très possible | Presque certain | Certain |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| | | | | | | |

Annexe 3 : Questionnaire de mesure de l'intérêt pour la lecture :

| | Pas du tout vrai | Un peu vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|--|---|---|---|---|
| 1) Je suis toujours content(e) de faire de la lecture en classe. |  |  |  |  |
| 2) Je suis toujours pressé(e) de lire en classe car je trouve ça génial |  |  |  |  |
| 2) Je lis souvent des livres ou des magazines à la maison car la lecture c'est passionnant |  |  |  |  |
| 3) Je prends du plaisir quand je lis |  |  |  |  |
| 4) Je vais souvent à la bibliothèque pendant mon temps libre |  |  |  |  |
| 5) Dès que j'ai du temps libre je lis |  |  |  |  |

Annexe 4 : Questionnaire sur l'intérêt tiré de la thèse de Masson (2011) :

Questionnaire sur l'intérêt

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

1: Pas du tout vrai 2 3 4 5 6: Totalement vrai



Réponses

| | | |
|-----|---|-------------|
| SC1 | Le travail à l'école me plaît toujours. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA1 | En classe, j'aime bien faire des maths. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE1 | Je suis toujours content(e) de faire de la lecture en classe. | 1 2 3 4 5 6 |
| SC2 | Le travail en classe me donne envie de travailler pour en savoir encore plus. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA2 | Une nouvelle leçon de maths est toujours l'occasion d'apprendre des choses passionnantes. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE2 | Je suis toujours pressé(e) de lire en classe car je trouve ça vraiment génial. | 1 2 3 4 5 6 |
| SC3 | J'aime bien en savoir plus sur les sujets qui m'intéressent à l'école. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA3 | J'aime bien me creuser pour trouver la solution des problèmes de maths. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE3 | Je lis des livres ou des magazines à la maison car la lecture c'est passionnant. | 1 2 3 4 5 6 |

| | | |
|-----|---|-------------|
| SC1 | Le travail à l'école me plaît toujours. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA1 | En classe, j'aime bien faire des maths. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE1 | Je suis toujours content(e) de faire du français en classe. | 1 2 3 4 5 6 |
| SC2 | Le travail en classe me donne envie de travailler pour en savoir encore plus. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA2 | Une nouvelle leçon de maths est toujours l'occasion d'apprendre des choses passionnantes. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE2 | Je suis toujours pressé(e) de faire du français en classe car je trouve ça vraiment génial. | 1 2 3 4 5 6 |
| SC3 | J'aime bien en savoir plus sur les sujets qui m'intéressent à l'école. | 1 2 3 4 5 6 |
| MA3 | J'aime bien me creuser pour trouver la solution des problèmes de maths. | 1 2 3 4 5 6 |
| LE3 | Je lis des livres ou des magazines à la maison car le français c'est passionnant. | 1 2 3 4 5 6 |

Annexe 5 : Grille d'observation des séances de lecture-compréhension : (en rouge figurent les comportements susceptibles de renforcer le SEP de l'élève)

| Items | Classe 1 | | Classe 2 : | |
|--|----------|-----|------------|-----|
| | Oui | Non | Oui | Non |
| 1 : Le maître fixe des objectifs adaptés au niveau de l'élève | Oui | Non | Oui | Non |
| 2 : Le maître fait des comparaisons entre les élèves. Si oui, ces comparaisons sont faites : | Oui | Non | Oui | Non |
| - à l'avantage de l'élève (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - au désavantage de l'élève (2) | | | | |
| - entre élèves de même niveau (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - entre élèves de niveaux différents (2) | | | | |
| 3 : Le maître encourage les élèves. Si oui, les encouragements ont lieu : | Oui | Non | Oui | Non |
| - au démarrage de l'activité (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - lorsque l'élève présente des difficultés (2) | | | | |
| 3 bis : Lors de ses encouragements pendant la tâche, le maître insiste sur : | | | | |
| - les aptitudes de l'élève (tu es capable, etc.) (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - les efforts de l'élève (tu dois t'appliquer davantage, etc.) (2) | | | | |
| 4 : Le maître remet la difficulté sur : | | | | |
| - l'aptitude de l'élève (tu n'as pas réussi parce que tu n'as pas les capacités) (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - la tâche (tu n'as pas réussi parce que la tâche est difficile) (2) | | | | |
| 5 : Le maître attribue la réussite à : | | | | |
| - l'aptitude des élèves (tu as réussi parce que tu as les compétences) (1) | 1 | 2 | 1 | 2 |
| - la tâche (c'était une tâche facile, c'est normal que tu aies réussi) (2) | | | | |
| 6 : Le maître adresse des critiques négatives non argumentées à l'élève | Oui | Non | Oui | Non |
| 7 : Le maître adresse des conseils aux élèves en vue d'améliorer leurs compétences | Oui | Non | Oui | Non |
| 8 : Le maître ignore les difficultés des élèves (ne circule pas dans les rangs, ne regarde pas les productions, ne donne pas de feed-back) | Oui | Non | Oui | Non |
| 9 : Le maître tient compte du stress des élèves (rassure les élèves stressés ou l'ensemble des élèves au démarrage de la tâche ou inversement, rajoute du stress) | Oui | Non | Oui | Non |
| 10 : Le maître tient compte de la fatigue des élèves (ex : ne fais que les premières questions) | Oui | Non | Oui | Non |
| 11 : Le maître propose des situations avec une charge émotionnelle élevée | Oui | Non | Oui | Non |

Les sources du SEP :

| | | | |
|---|-----------------------------------|---|---------------------------------------|
|  | = expériences actives de maîtrise |  | = états physiologiques et émotionnels |
|  | = expériences vicariantes |  | = persuasion verbale |