



HAL
open science

Motivation et estime de soi chez les élèves de SEGPA en classe de 4e et 3e

Margot Chauveau

► **To cite this version:**

Margot Chauveau. Motivation et estime de soi chez les élèves de SEGPA en classe de 4e et 3e. Education. 2019. dumas-02499333

HAL Id: dumas-02499333

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02499333v1>

Submitted on 5 Mar 2020

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire – Parcours Anglais

**Motivation et estime de soi chez les élèves de
SEGPA en classe de 4^e et 3^e**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

soutenu par

Margot CHAUVEAU

le 17 Juin 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Margot ESNAULT, Rebecca STARKEY-PERRET, directrices de mémoire
Marie-Ange DAT, membre de la commission

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier sincèrement Madame Rebecca STARKEY-PERRET et Madame Margot ESNAULT, mes directrices de mémoire, pour leurs conseils précieux pendant l'écriture de ce mémoire.

Je voudrais également remercier mes collègues d'anglais et de SEGPA du collège La Neustrie de Bouguenais (44) pour m'avoir ouvert la porte de leurs salles de classe avec autant de confiance et de bienveillance.

Une pensée aussi pour tous les élèves de SEGPA qui se sont prêtés à l'exercice du questionnaire avec enthousiasme et bonne volonté.

Enfin, je tiens à remercier mes parents pour leur patience et leur soutien inébranlable tout au long du parcours.

Table des matières

2. Contexte et public cible : la SEGPA	2
2.1. Présentation et histoire de la structure.....	2
2.2. Le public cible : les élèves de SEGPA	3
3. Estime de soi : fonctionnement et développement à l'adolescence	5
3.1. Définitions du concept et théories	5
3.2. L'estime de soi en contexte scolaire sur un public préadolescent et adolescent.....	8
3.3. Estime de soi et adaptation scolaire	9
4. La motivation et ses composantes	11
4.1. Définitions et théories : la motivation scolaire.....	11
4.2. Motivation et valeur accordée à la tâche	13
4.3. Le phénomène d'amotivation ou de résignation	16
4.4. Le sentiment d'efficacité personnelle	19
5. Questions et objectifs de recherche	23
6. Cadre méthodologique	24
6.1. Contexte de recherche	24
6.2. Observation de classe	24
6.3. Questionnaire sur les représentations des élèves de SEGPA sur les activités proposées	25
7. Analyse des données	27
7.1. Résultats et analyse des données recueillies lors de l'observation en classe	27
7.2. Résultats et analyse des données recueillies à partir du questionnaire.....	34
8. Discussion	53
8.1. Lien entre la nature de la tâche, valeur accordée et contrôle perçu.....	53
8.2. Lien entre la modalité de la tâche et le contrôle perçu par l'apprenant	57
9. Conclusion	62
10. Bibliographie	64
11. Annexes	68
12. 4e de couverture	79

1. Introduction

Lors de mon stage en collège en première année de master, j'ai eu l'opportunité de travailler avec une classe de 6^e SEGPA. En effet, ma tutrice étant leur professeure d'anglais, cela m'a permis de découvrir ce public que l'on aborde peu lors de notre formation. De plus, mon lieu de stage fût particulièrement enrichissant car il offre un exemple type d'une mixité sociale qui fonctionne. Cet établissement comprend 6 classes de chaque niveau (de la 6^e à la 3^e), un dispositif ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et une section SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté).

Le public SEGPA m'a interpellé dès le premier jour de stage de par l'agressivité et l'amotivation qu'il a manifesté vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais. La plupart de ces élèves ne semblent pas éprouver d'intérêt pour la L2 et parfois pour l'école en général. Il faut savoir que les élèves de SEGPA ne sortent de leur section au sens physique du terme (bâtiment propre à la section) que pour quelques cours dont les cours d'anglais. Ils sont d'ordinaire dans une salle fixe avec un professeur référent, ayant suivi une formation spécialisée, qui assure le reste des enseignements. Il est probable que ce changement d'environnement influence leur comportement en classe. Mon second stage m'a permis de m'intéresser à une possible corrélation entre l'amotivation de ces élèves et leur estime d'eux-mêmes. Il m'a semblé que les problèmes d'attention et d'attitude en classe étaient principalement liés à une demande affective accrue et un manque de confiance en leurs capacités scolaires. Ainsi, l'environnement et l'attitude de l'enseignant ainsi que le type d'activités proposées me semble être des facteurs décisifs dans l'apprentissage scolaire des élèves de SEGPA. Ceci nous amène à la question de départ suivante :

Quelle place accorder à l'estime de soi et à la motivation dans l'apprentissage d'une L2 chez les élèves SEGPA ?

Le cadre théorique de notre recherche s'articulera autour de trois grands axes. Dans un premier temps nous étudierons le contexte d'enseignement et le public cible, puis nous nous intéresserons au fonctionnement de l'estime de soi et son développement à l'adolescence et enfin nous étudierons le concept de la motivation et ses composantes.

2. Contexte et public cible : la SEGPA

2.1. Présentation et histoire de la structure

Les S.E.G.P.A. (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont des structures spécialisées intégrées dans les collèges. Nous avons décidé de nous intéresser à l'évolution de cette structure, de la création des SES (Sections d'Education Spécialisée) en 1965 à la circulaire de 2015 qui redéfinit les objectifs de la SEGPA.

Il a fallu attendre les années 1960 pour que les élèves accueillis en SES, ne soient plus considérés comme des « débilés mentaux » (Cousin, 2003, p.15) mais comme des personnes souffrant d'une déficience intellectuelle et qui, pour autant, peuvent accomplir « des tâches impliquant une qualification technique relativement élevée »¹ (Cousin, 2003, p.17). Les SES commencent à évoluer vers les SEGPA suite à la réforme de 1989 qui souhaite donner la possibilité aux élèves de sections spécialisées d'obtenir le niveau nécessaire à l'obtention d'un diplôme de niveau V (CAP/BEP). En 1990 l'initiation à une langue vivante pour les SES est mise en place. Le remplacement définitif des SES par les SEGPA s'opère en 1996² lorsque qu'il est décidé de considérer les élèves de ces sections comme le reste des élèves du collège et de les orienter sur des critères de déficiences scolaires caractérisées et non plus ceux de déficience intellectuelle légère. La pédagogie de la section s'organise alors en trois cycles :

- un cycle d'adaptation : classe de 6ème
- un cycle central : classes de 5ème et 4ème
- un cycle d'orientation : classe de 3ème

Cette organisation place les élèves de SEGPA dans la même logique d'évolution que les autres élèves du collège. Cousin (2003) souligne ainsi le principe clé d'intégration de la SEGPA et des élèves de cette section au collège mis en place en 1996. Les SEGPA doivent faire partie intégrante du projet d'établissement et du collège en lui-même pour éviter tout effet de « ghetto » de part son isolement. Pour ce faire, de récentes dispositions ont été prises, les élèves bénéficient à la fois d'un enseignement au sein de leur structure, de séquences d'apprentissages

¹ Extrait du texte de 1967

² Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996

avec des élèves d'autres classes et d'une mise en œuvre de projets communs entre les classes SEGPA et les autres classes du collège³.

Il nous faut préciser que l'objectif de la SEGPA n'est pas l'obtention du DNB (Diplôme National du Brevet) mais celle du CFG (Certificat de Formation Générale) qui valide l'acquisition d'une partie du socle commun et la capacité des élèves à évoluer dans un environnement social et professionnel⁴.

2.2. Le public cible : les élèves de SEGPA

Des changements majeurs ont été opérés entre 2000 et 2003, le regard porté sur les adolescents de cette section a évolué passant de celui de personne en situation de handicap à celui d'enfant en « grande difficulté scolaire »⁵. La circulaire de 2006 amène des précisions quant au profil des élèves : « les Segpa accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements » (M.E.N., E.G.P.A., 2006).

Cette définition des élèves « types » de SEGPA fait référence en réalité à des élèves souffrant d'un passif scolaire qui les a souvent stigmatisés et qui la plupart du temps, leur renvoie une image dévalorisée d'eux-mêmes et de leurs compétences scolaires. Ces élèves qui n'arrivent pas à se construire dans le système éducatif et qui manquent de confiance en eux, tendent à développer des stratégies comportementales pour essayer de fuir ces difficultés : inhibition, problèmes de comportements en classe (Tali, 2011, 2012).

Cousin (2003) essaie de définir les caractéristiques de la population accueillie en SEGPA d'abord à travers une *étude statistique* qui nous donnent une vision globale de la composition de la section, puis par une *approche cognitive* qui propose une classification en trois catégories des différentes formes des troubles de l'apprentissage (troubles spécifiques du

³ Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015

⁴ Circulaire n° 2010-109 du 22-7-2010

⁵ Arrêté du 7 Décembre 2005

langage, troubles du déficit de l'attention/hyperactivité, troubles DYS ...). Enfin il caractérise le public SEGPA par une *approche relationnelle* qui se focalise sur les perturbations des relations de l'élève avec sa personne et son environnement dominées par l'insécurité et l'instabilité. Cette étude du public cible met en avant la complexité de celui-ci en nous rappelant notamment, la pluralité des enjeux liés à la compréhension des élèves SEGPA et par extension, à la collaboration avec ceux-ci. Afin de compléter l'aperçu du public SEGPA fourni par les recherches de Cousin (2003), nous proposons l'étude d'une recherche de terrain menée en 2010.

Dans son enquête réalisée auprès de 709 élèves de SEGPA sur 13 collèges dans l'académie de Haute-Garonne en 2010, Tali a noté une plus forte proportion de garçons (57%) que de filles (43%) au sein de la structure. Cette tendance est la même au niveau national avec un pourcentage de garçons en SEGPA de 65,4%. Selon l'enquête PISA⁶ effectuée en 2012, les filles devancent en général les garçons d'une année d'étude à niveau équivalent, cependant, il faut prendre en compte le fait que l'écart entre les filles et les garçons diffère entre les pays. Les trajectoires scolaires des élèves sont aussi prises en compte dans l'enquête, on y apprend que 60% des élèves de SEGPA ont été scolarisés dès l'âge de 3 ans et que le redoublement est récurrent dans le parcours de ces élèves : 1/3 des élèves redouble une fois dont 17% en cycle 3 et 61% en cycle 4 (Crahay, 2000, 2003 ; Tali, 2012). La proportion d'élèves ayant un suivi orthophonique (20%) démontre des difficultés au niveau du langage, mais d'autres obstacles à l'apprentissage sont aussi présents en sachant que 14% des élèves scolarisés en SEGPA bénéficient d'un suivi psychologique.

Tali met en évidence le lien entre orientation en SEGPA et milieux sociaux des élèves. En effet, la catégorie socio-professionnelle⁷ des parents d'élèves indique majoritairement un niveau de

⁶ Pisa : Program for international student assessment, (en français Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et 41 pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire.

⁷ La CSP (catégorie socioprofessionnelle) est codée selon les données INSEE. FAV : cadres et professions intellectuelles ; MOY : agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise, prof. intermédiaires ; DEF : employés, ouvriers, autres. (Tali, 2012)

diplôme équivalent au CAP⁸ ou BEP⁹ (78,8% pour les pères¹⁰ et 91,3% pour les mères¹¹) alors que moins de 1% des parents appartiennent à une catégorie socio-professionnelle favorisée.

Ainsi, le milieu socio-économique de l'élève semble être un facteur important de l'orientation vers la SEGPA. De plus, 63,6 % des élèves appartiennent à des fratries de 3 à 8 enfants, ce qui peut aussi être un indice social non négligeable. Notre but ici est de démontrer que le profil des élèves de cette section est plus complexe qu'il n'y paraît et que la difficulté scolaire bien que le principal moteur d'une telle orientation n'est pas le seul existant. L'aspect socio-économique amène à des modifications dans la pratique des enseignants en fonction de la représentation qu'ils se font de leurs élèves (Goux & Maurin, 2005). L'appartenance des élèves SEGPA aux catégories socio-professionnelles les plus défavorisées amène les enseignants à proposer des contenus plus pratiques que réflexifs ce qui renforce les inégalités initiales (Van Zanten, 2000).

En conclusion, le profil des élèves de SEGPA est marqué par de grandes difficultés scolaires illustrées par un parcours au sein de l'école souvent difficile. Cependant, d'autres facteurs, sociaux notamment, influencent l'orientation de ces élèves.

Au regard de ce que nous venons d'explicitier sur le public de notre recherche et sa relation avec le milieu scolaire, il nous semble maintenant crucial d'étudier le concept d'estime de soi.

3. Estime de soi : fonctionnement et développement à l'adolescence

3.1. Définitions du concept et théories

L'estime de soi est un paramètre qui nous semble vital à l'étude d'un public en difficulté scolaire. Comme nous l'avons précisé ci-dessus, les élèves de cursus spécialisés comme la SEGPA ont souvent une image dévalorisée d'eux-mêmes et manquent de confiance en leurs compétences intellectuelles et/ou scolaires (Tali, 2012). Nous avons donc cherché à savoir comment l'estime de soi se construit et de quelle manière elle évolue avec l'âge. Il faut tout

⁸ Certificat d'Aptitude Professionnelle

⁹ Brevet d'Etudes Professionnelles

¹⁰ Sur un échantillon de 99 pères (Tali, 2012)

¹¹ Sur un échantillon de 103 mères (Tali, 2012)

d'abord être très vigilant en ce qui concerne la terminologie. En effet, la perception de soi, l'image de soi, la conscience de soi et l'estime de soi ne sont pas des termes interchangeables. Ainsi, la perception de soi à une valeur descriptive alors que l'estime de soi à une valeur évaluative et ne se développe qu'à partir de 7 ou 8 ans (Harter, 1990).

En termes de développement, un bébé a seulement une conscience de soi alors qu'un enfant est capable d'élaborer une image de soi. De l'adolescence à l'âge adulte, c'est l'étape de construction d'une représentation de soi qui amène à une sensation d'identité (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p.24).

À l'instar de nombreux concepts, la perception et l'estime de soi sont des notions complexes à définir. La perception de soi peut être considérée comme une « variable » influençant le « développement global, [l'] apprentissage et [la] santé mentale » d'un individu (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p.17). Le concept de soi ou estime de soi représente quant à lui un ensemble d'étiquettes auto-descriptives qu'une personne attribue à ses caractéristiques physiques, ses comportements, ses habilités ou ses performances (Cadieux, 2003 en se basant sur Harter, 2003, 2006). Cette notion implique donc une polarité se situant sur un continuum allant du positif au négatif et peut être réaliste ou irréaliste, en fonction de la correspondance entre auto-description et hétéro-description.

Le concept de soi joue un rôle d'interface entre la connaissance de soi et le Moi idéal, la proximité ou au contraire la divergence entre de ces deux représentations influe sur l'estime de soi (Duclos, 2004, p.32-33, figure 1). En effet, plus le décalage est important entre connaissance de soi et Moi idéal, plus l'estime de soi sera faible. Cette dynamique n'est pas sans rappeler la théorie fondatrice de James en 1890 qui dans une approche psychosociale calcule le niveau d'estime de soi en fonction de la différence entre aspirations et réussites d'un individu.

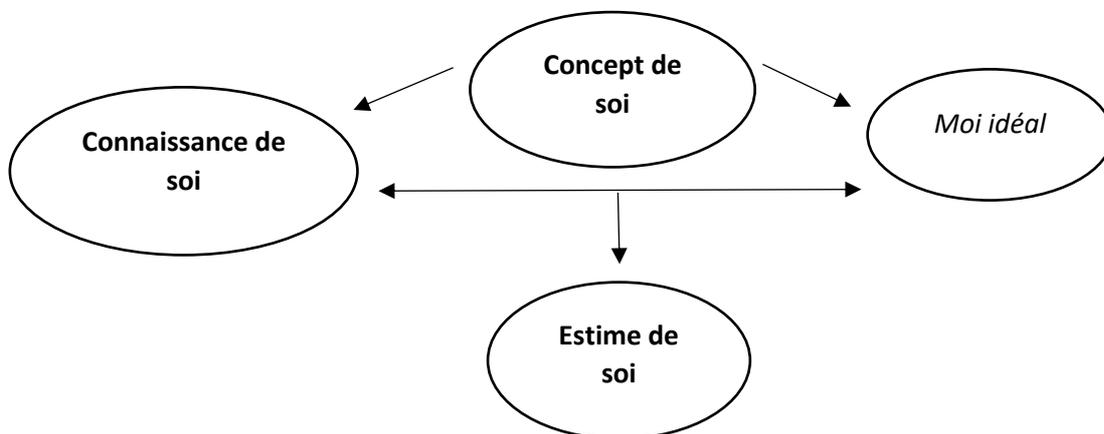


Figure 1. Schéma des liens entre concept de soi et estime de soi (Duclos, 2004, p.33)

Il existe différentes dimensions de la perception de soi :

- le **soi cognitif** ou **soi scolaire** qui correspond à la perception que se fait un enfant de ses compétences à apprendre les comportements scolaires ;
- le **soi physique** qui est lié à l'apparence et aux compétences sportives, évaluées en comparaison avec les pairs ;
- le **soi social** qui est déterminé en fonction de la façon dont l'individu se perçoit socialement, c'est-à-dire s'il se sent accepté ou non par ses pairs ;
- le **soi comportemental** qui correspond à la perception que se fait un individu de ses comportements et conduites ou autrement dit le respect des normes sociales

(Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p.40-44).

Nous pouvons donc constater que l'interaction avec « l'autre » est indispensable et indissociable de la construction de soi (Rodriguez-Tomé, 1972 cité dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). De plus, toutes ces dimensions interviennent à part entière dans la construction d'une représentation de soi, nous retiendrons donc un modèle hiérarchique multidimensionnel du concept de soi qui intègre à la fois une vision globale et une vision spécifique de l'estime de soi. Nous avons donc décidé d'utiliser le modèle de Marsh représenté ci-dessous par la Figure 2.

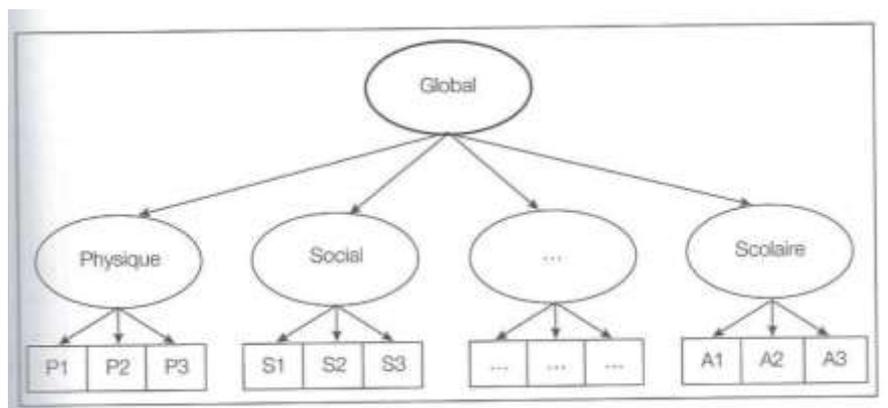


Figure 2. Modèle multidimensionnel hiérarchique du concept de soi (Marsh, 1997, reproduit à partir de Fortes, 2003, p.17)

3.2. L'estime de soi en contexte scolaire sur un public préadolescent et adolescent

Les enfants en âge préscolaire et scolaire (de 4 à 12 ans) admettent 6 domaines principaux dans la construction de leur estime de soi (Harter, 1998 ; Pierrehumbert, 1992 cités dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016) :

- l'école
- le social
- le « physique »
- l'apparence physique
- la conduite
- le sentiment de valeur propre

À l'adolescence, ces différents domaines sont conservés mais une nouvelle dimension est ajoutée, celle du **soi futur** qui consiste en la capacité d'élaborer des projets tels que l'orientation professionnelle par exemple.

Prêteur (2002) précise que l'influence de l'estime de soi ne se limite pas aux réactions sur le moment, mais contribue à orienter les décisions et l'investissement pour l'action future. Il s'agit donc d'un facteur essentiel à prendre en compte dans notre façon d'enseigner afin de mettre en place des stratégies pédagogiques qui valorisent l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes et donc d'éviter une démobilitation de leur part. Il est reconnu qu'« une absence de soutien de la part des pairs et/ou des enseignants peut avoir un effet négatif sur l'estime de soi » (Bolognini & Prêteur, 1998, p.71). L'intégration sociale est également un facteur important dans le développement d'une estime de soi positive. Il faut donc chercher à instaurer un équilibre entre « sécurité » où l'enseignant montre aux apprenants qu'ils sont appréciés et « loi » où l'enseignant fixe un cadre d'apprentissage (Prêteur, 2002, p.5). De plus, la perception et le jugement des enseignants sur les compétences scolaires, sociales et comportementales de leurs élèves ont un impact sur l'estime de soi de ceux-ci (Bressoux & Pansu, 2003 ; Kaiser & Jendoubi, 2009 cités dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Souvent, les enseignants distinguent deux groupes d'élèves, ceux considérés comme ayant des « compétences fortes » et ceux avec des « compétences faibles » et cette hétéro-perception influe sur leurs pratiques et parfois sur leurs relations avec ces élèves (Kaiser & Jendoubi, 2009 cités dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Il existe des relations « circulaires » ou réciproques entre les résultats scolaires et l'estime de soi. L'échec scolaire ou simplement de faibles performances scolaires entraînent chez l'apprenant, une dévalorisation de ses compétences scolaires, ce qui a des conséquences sur sa réussite à l'école (Lamia, 1999 ; Leyrit, 2010 ; Ross & Broh, 2000 cités dans Nader-Grosbois

& Fiasse, 2016). La motivation scolaire dépend donc en partie du niveau d'estime de soi des élèves. En effet, plus ils évaluent leurs compétences positivement plus ils sont enclins à fournir des efforts dans leur apprentissage. Cependant, il faut noter que les élèves en échec scolaire n'ont pas une estime d'eux-mêmes globale plus faible que les élèves qui n'ont pas de problème à l'école, ils se dévalorisent de façon sélective en ciblant les compétences scolaires mais compensent avec une estime très positive dans d'autres domaines tels que la compétence physique ou sociale (Prêteur, 2002). Le contexte des classes spécialisées pourrait donc permettre un soulagement de la pression compétitive à l'intérieur de la classe (Florin & Vrignaud, 2007 cité dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). De plus, les élèves de cursus spécialisés souvent stigmatisés développent des stratégies afin de conserver une estime positive d'eux-mêmes (Martinot, 1995 cité dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). On parle de stratégies « d'autohandicap » (Berglas & Jones, 1978 cité dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016) où l'élève se désengage par crainte de ne pas réussir et protège ainsi son estime de lui-même. Toujours est-il que de faibles performances scolaires entraînent des attitudes négatives envers le milieu scolaire auxquelles s'ajoutent souvent une démobilitation et un décrochage.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'estime de soi est sujette à différents facteurs, des facteurs subjectifs tels que l'influence des valeurs personnelles sur celle-ci, et des facteurs environnementaux conditionnés par les pairs. Nous pouvons aussi ajouter que l'estime de soi a une valeur motivationnelle déterminante dans la qualité d'apprentissage (Florin & Vrignaud, 2007 cités dans Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

3.3. Estime de soi et adaptation scolaire

Selon Bressoux (2003), l'estime de soi scolaire diminue progressivement au fur et à mesure que le niveau scolaire des élèves diminue. Il existerait cependant un seuil à cette dévalorisation liée à l'échec scolaire au-delà duquel la survie psychique de l'apprenant deviendrait intolérable. Afin de se protéger contre un environnement scolaire hostile, les élèves développent des stratégies dites stratégies autohandicapantes. Ces stratégies représentent des mécanismes psychosociaux de défense mis en place par les apprenants dans le but de faire face à un espace de dévalorisation perpétuelle (Martinot, 2004).

Une première stratégie autohandicapante est celle de la diminution des efforts fournis par l'apprenant. Ainsi, en cas d'échec, celui-ci ne peut pas l'attribuer à un manque de compétences. Cette stratégie renforce à long terme les difficultés de l'élève et devient donc un moyen

systematique d'aborder les tâches. De plus, si l'apprenant décide par la suite de fournir un effort sans obtenir de résultats immédiats, il pourrait être amené à penser qu'il n'est pas intelligent et à abandonner.

Une seconde stratégie autohandicapante, plus influente encore que celle précédente sur l'individu, consiste à un désengagement de la part de celui-ci. L'apprenant n'accorde plus d'importance à une tâche ou à un domaine. De ce fait, il ne se définit plus à travers ce domaine, qui ne contribue donc plus à son estime de lui-même. Cependant, la disparition de motivation à l'encontre de la tâche entraîne une baisse des performances ainsi qu'un fort risque d'absentéisme de la part de l'élève désengagé. Si l'on va même plus loin, il se peut que l'apprenant dans le but de protéger son estime de lui-même d'un environnement scolaire hostile, décide de redéfinir ses critères identitaires avec des normes antiscolaires et par conséquent, « *avoir une mauvaise note devient un critère de réussite sociale* » (Tajfel et Turner, 1986).

En résumé, les stratégies autohandicapante préserve l'estime de soi tout en garantissant des résultats affectifs positifs mais en provoquant également des résultats cognitifs négatifs.

Une autre facette de l'adaptation scolaire liée à l'estime de soi est celle des buts poursuivis par les apprenants en allant à l'école. Selon Cosnefroy (2004), il en existe trois types :

1) **Les buts d'apprentissage** : dans ce cas l'apprenant perçoit l'école comme un moyen d'augmenter ses performances, de comprendre et de maîtriser de nouvelles compétences. Ce type d'élève cherche à se dépasser et conçoit le parcours scolaire comme une progression personnelle.

2) **Les buts de performance** : ils sont basés sur la valorisation de soi et la comparaison sociale. L'objectif de l'élève est d'obtenir des évaluations positives sur sa performance scolaire mais aussi sur sa personne afin d'augmenter l'estime de soi. En cas d'échec, cette posture représente un risque sur le plan de la valorisation personnelle. Contrairement aux buts d'apprentissage, les buts de performance ne permettent pas un traitement approfondi des connaissances mais plutôt un traitement superficiel et accumulatif mettant en avant l'aspect compétitif de cette attitude face à l'école.

3) **Les buts d'évitement** : aujourd'hui considérés comme des buts à part entière, ils font référence à des réactions défensives déclenchées par la crainte de l'échec, pour la protection de l'estime de soi et pour éviter des expériences émotionnelles négatives (Covington, 1999). Ces

butts sont associés aux stratégies autohandicapantes vues précédemment qu'ils transforment en objectifs scolaires.

L'estime de soi admet 6 domaines principaux qui la construisent, l'école n'est qu'un d'entre eux. L'adolescent bâtit une connaissance de soi qui conduira à terme à une notion d'identité. Le scolaire représente une grande partie de la vie d'un adolescent et participe donc grandement à l'élaboration d'une estime de soi. Lorsque celle-ci est compromise, l'apprenant développe des stratégies de protection.

L'estime de soi est étroitement liée à un autre concept, celui de la motivation.

4. La motivation et ses composantes

4.1. Définitions et théories : la motivation scolaire

En ce qui concerne le concept de la motivation, on retrouve un élément commun à toutes nos sources : la complexité de définir cette notion. En effet, la motivation est un construit ce qui fait donc d'elle un objet indéfinissable car insaisissable. Pourtant, afin d'étudier la motivation il faut bien déterminer ce terme sous-entend.

Pour ce faire, Vianin (2006) propose de balayer les différentes conceptions de la motivation et donc les différentes définitions qui lui ont été attribuées. Ainsi, on caractérise la motivation comme une dynamique, une recherche de satisfactions ou encore comme un processus visant à atteindre un but. Comme le souligne, Françoise Raby et Jean-Paul Narcy-Combes (2009), en s'appuyant sur la théorie de Joseph Nuttin (1980), la motivation a de multiples définitions car celles-ci sont liées à la conception que l'on se fait du développement et du fonctionnement de l'humain en interaction avec son milieu : à chaque grande théorie sa définition.

Pour Dörnyei, la motivation est un terme générique qui regroupe une grande quantité de facteurs ou d'antécédents de l'action (causes et origines). Cette vision rejoint celle de Raby et Narcy-Combes (2009) qui exposent la motivation comme « le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux » (p.7).

La théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1991) place la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque sur un continuum dont l'objectif est l'autodétermination des

apprenants. La motivation intrinsèque est définie comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000, p.7), elle correspond donc aux intérêts spontanés de l'apprenant. Par contre, la motivation extrinsèque est provoquée non pas par le plaisir qu'apporte l'activité mais par une force extérieure à l'apprenant (punition, récompense, pression sociale) (Deci & Ryan, 1991) . En d'autres termes les élèves aspirent à se sentir compétents, il faut donc selon Deci et Ryan (1991) encourager la prise d'initiative en classe. L'évolution vers un comportement autodéterminé peut être représentée par la Figure 3 ci-dessous :

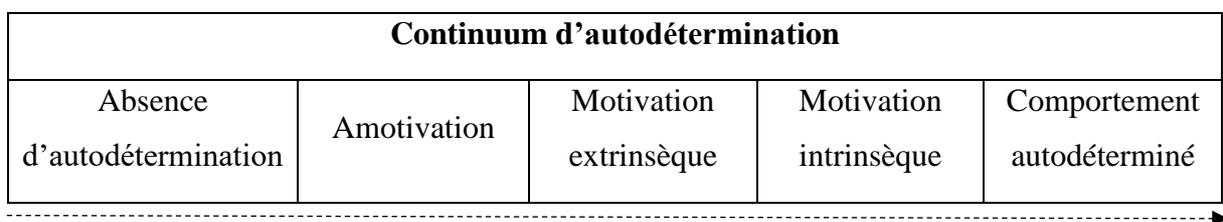


Figure 3. Continuum d'autodétermination selon Deci et Ryan (Vianin, 2006, p.31)

La théorie de la motivation par les finalités et par les moyens, développée par De la Garanderie (1991) tend vers ce qu'on appelle aujourd'hui la pédagogie de projet. De la Garanderie distingue deux types de motivation avec chacune un désavantage. Lorsque qu'un apprenant est motivé par les finalités, il polarise son énergie et son attention vers un objectif au risque de négliger les moyens pour y parvenir. Dans une dynamique contraire, un apprenant motivé par les moyens se focalise sur la maîtrise technique que requiert la tâche au détriment du but final.

Not réconcilie ces deux phénomènes au profit de la pédagogie de projet qui fixe des objectifs précis tout en donnant les moyens de l'atteindre (dynamique input/output). Not parle d'un potentiel motivationnel jusqu'alors trop peu utilisé, pour lui « le but appelle à l'action » (Not, 1989, p.45 cité dans Vianin, 2006).

Enfin, Lecomte ajoute que « la meilleure façon de maintenir la motivation d'un élève consiste à combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et à maintenir les efforts de l'élève tout au long de son parcours » (Lecomte, 2005, p.10 cité dans Vianin, 2006). Ainsi, ces différentes théories semblent nous encourager à suivre une perspective actionnelle où les élèves sont acteurs sociaux et s'engagent dans des projets réalistes.

4.2. Motivation et valeur accordée à la tâche

Raby et Narcy-Combes (2009) traitent de la motivation en relation avec l'apprentissage d'une L2. De ce fait, il s'agit d'étudier à la fois le travail des chercheurs en didactique, ainsi que celui des chercheurs en psychologie cognitive. Depuis les années 80, ces deux domaines ont connus des changements de perspectives. Les didacticiens ont rajouté la question du « pourquoi » à celle du « comment » on apprend une langue, ils se focalisent ainsi sur ce qui motive les élèves à s'investir ou non dans l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire. Pour ce qui est de la psychologie cognitive, jusqu'alors considérée comme une cognition « froide », elle se penche sur l'affect et les émotions. Il s'agit maintenant de comprendre comment l'on construit un savoir et quel est le rôle de nos croyances et de nos affects face à ce savoir. Les émotions tiennent un rôle important dans le déclenchement et le maintien de la motivation, la tristesse par exemple fait partie des difficultés de la motivation comme le démontre Vianin (2006). Raby et Narcy-Combes (2009) associent trois questions simples à la recherche sur la motivation :

- 1) Qu'est-ce que la motivation ?
- 2) Comment sait-on qu'un individu est motivé ?
- 3) Quels sont les facteurs qui agissent sur la motivation et comment ?

Il nous semble que notre sujet de recherche s'inscrit plus particulièrement dans le domaine du pourquoi de la troisième question. Cependant pour trouver des réponses à notre recherche il faudra forcément que nous définissions la motivation et que nous puissions l'identifier en pratique.

Dörnyei, quant à lui, considère que la motivation est responsable de deux facteurs : le choix d'une action spécifique et le déploiement d'efforts pour parvenir à l'action et y persévérer. La motivation explique pourquoi les individus décident d'entreprendre quelque chose, jusqu'à quel niveau de difficulté ils sont prêts à aller et pour combien de temps (*why, how hard, how long*¹²). Dörnyei (2001) perçoit la motivation comme un élément déterminant du succès ou de l'échec d'un élève, sans motivation il est impossible de réussir. Il fait ainsi le lien avec l'apprentissage d'une L2 en argumentant qu'un élève suffisamment motivé sera en capacité d'acquérir un savoir efficace de langue, cela sans prendre en compte son aptitude pour

¹² Traduction personnelle : « pourquoi, à quel niveau de difficulté, pour combien de temps »

les langues ou toute autre caractéristique cognitive. On peut donc en conclure que c'est la motivation qui est l'élément moteur de la réussite et non les capacités intellectuelles. Il apparaît alors judicieux de mettre en avant cette vision de la motivation auprès des élèves et plus spécifiquement auprès d'élèves en difficultés scolaires qui ont tendance à se considérer comme moins compétents.

Selon la théorie de l'*expectancy-value* d'Eccles et al (1983), citée par Starkey-Perret (2012), la motivation de l'apprenant dépend de la réponse aux questions, « pourquoi devrais-je effectuer cette tâche ? » qui correspond à la valeur accordée à la tâche, et « suis-je capable d'effectuer cette tâche ? » liée à l'expectative vis-à-vis de la tâche (Schunk, Pintrich & Meece, 2008, p. 50).

Ainsi, ces deux composantes conditionnent des attitudes telles que la volonté de s'investir dans la tâche, la production d'efforts et le maintien de ceux-ci tout au long de la tâche et enfin la production réelle sur la tâche (Wigfield & Eccles, 2000). Tous ces comportements peuvent être lus comme des indicateurs de la motivation de l'individu et donc de sa mise au travail dans le cas où l'individu perçoit la tâche de manière positive.

La valeur accordée à la tâche et les croyances quant à la possible réussite de celle-ci sont des facteurs eux-mêmes influencés par les représentations construites sur la tâche par l'apprenant, à savoir, sa capacité à accomplir la tâche, la difficulté perçue par l'individu par rapport à la tâche, ses objectifs personnels à court et long terme ainsi que sa représentation de soi (estime et concept de soi).

De plus, les représentations construites précédemment par l'apprenant sur ces capacités intellectuelles et donc, son estime de soi scolaire, ont une répercussion sur les représentations de réussite ou d'échec à l'encontre de la tâche. Ainsi, la valeur accordée à la matière, ici l'anglais, ou à certaines activités sont parfois biaisées car teintées par de précédentes expériences qui peuvent être positives ou négatives (Wigfield & Eccles, 2000).

La valeur perçue de la tâche par l'apprenant peut être séparée en trois sous-catégories explicitées dans le tableau ci-dessous.

1	<i>Incentive and attainment value</i> ¹³	Valeur intrinsèque de l'activité soit la satisfaction de l'individu à accomplir la tâche (Deci & Ryan, 1985)
		L'importance générale de la performance pour l'individu (Eccles et al., 1983)
		Intérêt de l'apprenant pour l'activité et la matière en général
2	Utilité	Utilité de la tâche pour l'individu en fonction des objectifs que celui-ci s'est fixé
3	Coût	Efforts demandés pour effectuer la tâche
		Coût émotionnel

Figure 4. Valeur subjective de la tâche pour l'apprenant selon Wigfield et Eccles (2000)

Ainsi, si l'apprenant associe la tâche à quelque chose de positif et de réalisable, il sera probablement plus enclin à s'investir. A l'inverse, toute représentation négative ou non réalisable de la tâche aura un impact sur l'investissement de l'individu qui pourrait potentiellement être en situation d'échec. Cette conclusion reprend l'idée de Williams et Burden (1997) selon laquelle la valeur perçue de la tâche est une composante fondamentale de la motivation de l'apprenant :

*" The greater the value that individuals attach to the accomplishment of or involvement in an activity, the more highly motivated they will be both to engage in it initially, and later to put sustained effort into succeeding in the activity. This would appear to be true whether they are influenced by intrinsic or extrinsic reasons"*¹⁴ (p. 125).

¹³ Traduction personnelle : « Motivation et importance de l'accomplissement de la tâche »

¹⁴ Traduction personnelle : « Plus la valeur que les individus attachent à l'accomplissement ou à l'investissement dans une activité est grande, plus ils seront motivés pour d'abord se mettre en activité, puis pour maintenir leurs efforts afin de réussir l'activité. Il semblerait que cela soit vrai qu'ils soient influencés par des raisons intrinsèques ou extrinsèques. »

4.3. Le phénomène d'amotivation ou de résignation

L'analyse de la « dynamique motivationnelle de l'élève en situation d'activité pédagogique » s'inscrit dans une perspective socio-cognitiviste et s'appuie en particulier sur l'ouvrage de Viau (2009) qui s'intéresse aux ressorts de la motivation en contexte scolaire, dans les pratiques scolaires et en particulier dans les activités pédagogiques. Viau considère l'activité pédagogique comme une activité d'apprentissage (et non pas d'enseignement) qui place l'élève comme acteur de ses apprentissages, des apprentissages qui sont donc actifs. Il définit la dynamique motivationnelle comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). Autrement dit, la dynamique motivationnelle peut résulter de forces externes et/ou internes à l'élève.

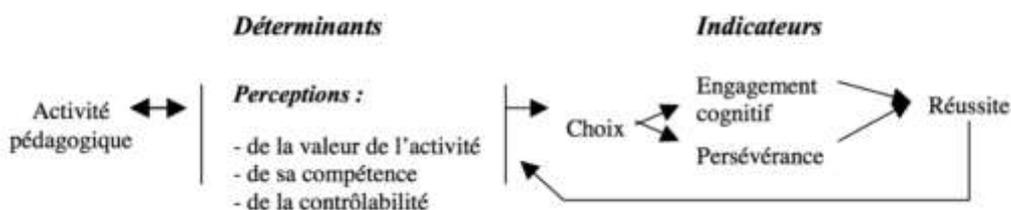


Figure 5 : La dynamique motivationnelle de l'élève – Viau (2009)

Ce modèle tente de décrire la dynamique motivationnelle qui anime un élève lorsque celui-ci accomplit une activité pédagogique.

La théorie de l'attribution causale de Weiner (1992) porte sur la manière dont l'élève interprète les causes de ses réussites et/ou de ses difficultés. L'apprenant peut attribuer ses résultats à autrui (hétéro-attribution) ou à lui-même (auto-attribution). Weiner distingue trois dimensions principales :

- **le lieu de la cause** : l'élève peut interpréter ses performances comme dues à des causes internes (intelligence, stratégies d'apprentissage, fatigue) ou à des causes externes (difficulté de la tâche, qualité de l'enseignant, conditions de travail).

- **La stabilité de la cause** : il s'agit ici pour l'apprenant de déterminer si la cause de son échec/réussite est permanente ou passagère et donc modifiable. Un élève qui attribue un échec à une cause modifiable (manque d'effort) ne souffre pas de résignation dont sont victimes les élèves qui considèrent leurs échecs comme dus à une cause stable (manque d'intelligence).

- **La contrôlabilité** : elle concerne le sentiment qu'à l'apprenant de pouvoir contrôler la situation. L'enfant peut remédier à la cause, un manque d'effort par exemple, elle est donc modifiable. Par contre, si l'élève pense qu'il n'a aucun pouvoir sur la cause, elle est incontrôlable et il démissionnera et ne s'engagera pas dans la tâche.

Les différentes dimensions de l'attribution causale sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

	INTERNE		EXTERNE	
	<i>Stable</i>	<i>Modifiable</i>	<i>Stable</i>	<i>Modifiable</i>
<i>Contrôlable</i>	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
<i>Incontrôlable</i>	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté de la tâche	Humeur de l'enseignant

Figure 6. Tableau des attributions causales (Viau, 2009, p.67)

Ces attributions causales nous permettent de mieux cerner le problème de résignation, voire d'amotivation, face à la tâche à effectuer, phénomène que l'on semble retrouver fréquemment chez les élèves de SEGPA. Selon cette théorie, les apprenants seront en position d'échec s'ils n'ont pas l'impression d'avoir le contrôle sur ce qu'ils font ou s'ils se représentent l'intelligence comme quelque chose d'inné et de fixe. La motivation des élèves dépend de leurs représentations et du jugement qu'ils portent sur leurs résultats. Cette attribution de l'échec, ou de la réussite, est également liée aux émotions de l'apprenant. En effet, une difficulté passagère peut vite affecter l'estime ou la confiance en soi de celui-ci. Afin de remédier à ces difficultés, il faut mettre en place un apprentissage de stratégies efficaces qui permettront à l'enfant de retrouver un certain contrôle sur son travail.

La théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement de Pekrun et al (2007), citée par Starkey-Perret (2012), explique la façon dont les émotions influent sur la cognition et donc sur l'envie des apprenants à s'investir dans l'activité d'apprentissage qui leur ai proposée. Les deux composantes majeures de cette théorie sont la perception du contrôle que l'apprenant a sur la tâche, que nous avons explicitée précédemment notamment avec la théorie de l'*expectancy-value*, et la valeur que l'élève accorde à cette tâche. Le tableau ci-dessous

modélise l'impact de la perception du contrôle et la valeur de la tâche sur les émotions de l'apprenant.

<i>Evaluation subjective</i>			
Point de focalisation	Valeur	Degré de contrôle	Emotion ressentie
Résultat prévu (<i>expectancy</i>)	Positive (réussite)	Haut	Joie d'anticiper
		Moyen	Espoir
		Bas	Désespoir
	Négative (échec)	Haut	Soulagement anticipé
		Moyen	Anxiété
		Bas	Désespoir
Perception du résultat réel (<i>retrospective outcome emotions</i>)	Positive (réussite)	Sans rapport	Joie
		Auto	Fierté
		Hétéro	Reconnaissance
	Négative (échec)	Sans rapport	Tristesse
		Auto	Honte
		Hétéro	Colère
Valeur accordée à l'activité	Positive	Haut	Plaisir
	Négative	Haut	Colère
	Positive / Négative	Bas	Frustration
	Neutre (sans rapport)	Haut/Bas	Ennui

Figure 7. La théorie Contrôle-Valeur de Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry (2007).

À travers l'association du contrôle perçu sur la tâche et la valeur de celle-ci, la théorie de Pekrun induit une émotion liée à l'activité proposée. Ainsi, si l'apprenant perçoit la valeur de l'activité comme positive et se sent en contrôle lors de celle-ci, il retirera un sentiment de plaisir. Au contraire, s'il donne à la tâche une valeur négative et perçoit que le contrôle de celle-ci lui est extérieur, il ressentira de la colère.

Si l'on se recentre sur le public cible de notre recherche, à savoir les élèves de SEGPA, il est intéressant d'observer ce modèle en corrélation avec l'estime de soi de ces apprenants. En effet, si l'élève a eu un sentiment d'échec à multiples reprises dans des situations d'apprentissage en L2, il est probable que la valeur qu'il accorde à la matière ou à l'activité elle-même soit négative. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, l'estime de soi scolaire de cet apprenant risque également d'avoir été impacté par ces échecs. Ces deux facteurs liés à un sentiment de ne pas avoir de contrôle sur la tâche entraînent des émotions négatives telles que la frustration, la honte ou la colère. Enfin, ces émotions pourraient peut-être expliquer certains comportements d'évitement ou de refus de la part de l'élève vis-à-vis de l'anglais afin de se protéger d'un futur échec potentiel.

4.4. Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), ou sentiment d'auto-efficacité, constitue un élément fondateur du phénomène de motivation. Pour lui, si un individu n'est pas convaincu de pouvoir obtenir des résultats à travers ses actions, celui-ci n'a pas ou peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés qu'il peut rencontrer. Ainsi, Bandura aborde des notions telles que le potentiel et le contrôle qui représentent le fondement de sa théorie. Le sentiment d'efficacité personnelle s'appuie sur ce qu'on pourrait considérer comme une capacité productive qui met en jeu plusieurs sous-compétences (cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales) qui doivent être contrôlées et dirigées efficacement afin d'atteindre le but que s'est fixé l'individu au préalable.

Il faut faire attention de ne pas confondre estime de soi, que nous avons défini précédemment, et sentiment d'auto-efficacité. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle intervient lors d'une auto-évaluation de ses aptitudes alors que l'estime de soi concerne plutôt une auto-évaluation de sa valeur personnelle (Bandura, 2003). De ce fait, un apprenant peut s'estimer incompetent dans une activité sans pour autant que cela affecte son estime de lui-même et inversement, une estime de soi élevée n'implique pas une action et/ou un résultat conforme aux

attentes de l'apprenant. Par exemple, un élève avec un faible sentiment d'efficacité personnelle dans une activité langagière en anglais ne sera pas affecté dans son estime de lui-même s'il accorde peu de valeur au fait d'être incompetent dans ce domaine et vice versa. « Le sentiment d'efficacité personnelle a des répercussions sur les buts fixés ainsi que sur la performance, tandis que l'estime de soi n'a d'effet ni sur les buts personnels, ni sur la performance » (Mone, Baker et Jeffries, 1995) cités par Gaudreau (2013, p.21).

Bandura (2003) définit quatre sources d'efficacité personnelle :

1) **Les expériences de maîtrise** : les expériences de maîtrise ou de succès sont reconnues par Bandura (2003) comme la source la plus influente d'efficacité personnelle. A l'inverse, les expériences d'échec endommagent fortement le SEP. Les expériences de maîtrise peuvent être liées à la théorie de l'attribution causale vue précédemment. En effet, celles-ci contribuent de manière positive au développement du sentiment d'efficacité personnelle seulement si l'apprenant attribue ses succès à ses efforts et ses aptitudes personnelles (causes internes) et non à des facteurs qu'il ne peut contrôler (causes externes) comme illustré ci-dessous.

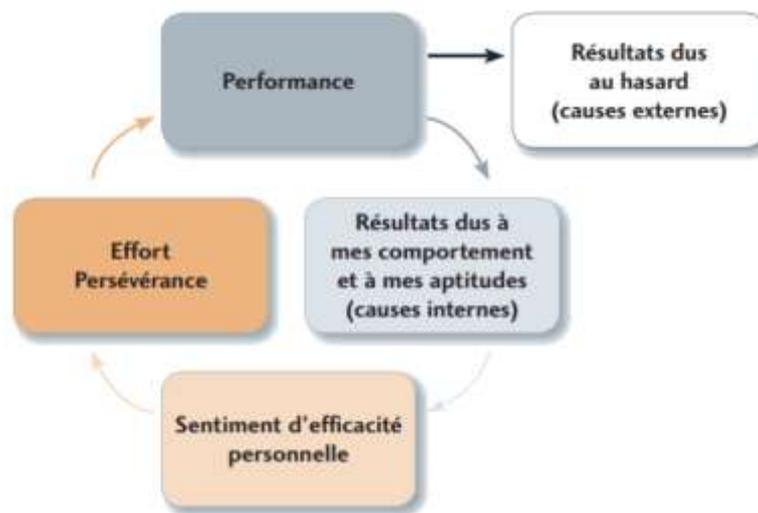


Figure 8 : Conceptualisation de l'impact des attributions causales dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, Bandura (2003) suggère de fixer des objectifs dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant qui soient rapidement atteignables et d'inclure celui-ci dans leur conception afin de favoriser la motivation envers la tâche. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche (Vygotsky, 1997). L'enseignant devra également être vigilant quant aux attributions causales que se font les élèves de leurs

réussites ou de leurs échecs. Il faudra donc éviter de présenter une tâche comme étant « facile à réaliser » et préférer une approche favorisant le sentiment de contrôle qu'ils peuvent avoir sur celle-ci.

Enfin, les succès en début de parcours scolaire aident à construire la croyance en ses propres capacités (Brewer, 2008). « Ces convictions influencent alors l'attention, l'effort et la persévérance des étudiants dans leurs études et les rendent plus aptes à recourir de manière optimale aux différentes ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage » (Gaudreau, 2013, p. 23).

2) **Les expériences vicariantes** : l'expérience vicariante renvoie à la notion de modelage ou de comparaison sociale. Pour Bandura (2003), cette expérience a lieu lorsqu'un apprenant observe l'un de ses pairs exécuter une tâche donnée et donc ses actions ainsi que son processus de décision pour y parvenir. L'observation d'un échec ou d'une réussite d'un individu peut donc influencer le sentiment d'efficacité personnelle d'un apprenant par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent de nombreuses similitudes facilitant le processus d'identification. En milieu scolaire, les périodes d'échanges et de coopération seraient donc à privilégier afin de favoriser l'apprentissage vicariant.

3) **La persuasion verbale** : cette source d'efficacité personnelle relève d'éléments tels que les feed-back évaluatifs, les encouragements et les avis d'individus significatifs pour l'apprenant (parents, enseignants, pairs). Une personne persuadée verbalement ou socialement d'avoir les capacités de réussir fournira plus d'efforts et fera davantage face aux difficultés qu'une personne doutant de ces capacités (Bandura, 2003). Butler (1987) a également démontré que des feed-back sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail ont une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle que des feed-back sous forme de notes.

4) **Les états physiologiques et émotionnels** : lors de l'auto-évaluation de ses aptitudes, l'apprenant se base sur les informations transmises par son état physiologique et émotionnel. Des signaux comme des tremblements ou des palpitations cardiaques au cours d'une activité perçue comme stressante renvoient un message négatif à l'élève qui pourrait les évaluer comme des signes de vulnérabilité ou d'incompétence (Bandura, 2003). Au contraire, un apprenant éprouvant du plaisir lors d'une tâche aura tendance à développer un sentiment d'efficacité personnelle élevé et sera plus motivé pour répéter la même expérience à l'avenir. Ici, la dimension socio-affective des expériences liées au contexte scolaire est fondamentale et met en

exergue l'importance d'un climat d'apprentissage positif où les apprenants se sentent en confiance. « Un sentiment élevé d'efficacité personnelle (SEP) au sein d'un environnement réactif récompensant les réussites valorisées favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle. » (Bandura, 2003, p. 37)

En conclusion, c'est à partir de leurs expériences cognitives, sociales, physiologiques et affectives en milieu scolaire que les apprenants construisent une perception de leurs aptitudes. La croyance des élèves en leur efficacité personnelle a un impact sur leurs choix, leurs comportements et leur motivation et doit donc être un point de vigilance et d'intérêt pour les enseignants.

Au sein de cette partie sur la motivation scolaire, nous avons essayé d'explorer plusieurs théories et modèles qui nous amènent à exploiter trois facettes majeures de ce concept. En effet, à travers nos choix, nous avons décidé de nous concentrer sur les attributions des élèves, la valeur accordée à la matière et à l'activité proposée et enfin au contrôle donné et perçu par les apprenants. Ces différents aspects de la motivation sont directement liés au concept d'estime de soi, évoqué précédemment, et semblent particulièrement adaptés au public que nous avons décidé d'étudier.

5. Questions et objectifs de recherche

Les théories présentées induisent un certain nombre de pistes quant aux rôles que jouent l'estime de soi et la motivation sur l'investissement des élèves de SEGPA dans une activité d'apprentissage. Maintenant que nous avons établi que ces deux grands concepts sont intimement liés dans le contexte d'élèves en difficulté scolaire, il s'agit pour nous de déterminer de quelle manière motivation et estime de soi influencent le quotidien scolaire d'apprenants de section SEGPA de 4^e/3^e en cours d'anglais. Ainsi, les questions de recherche sont les suivantes :

QR 1 : Est-ce que la nature de la tâche proposée aux apprenants, orale ou écrite, influence la valeur accordée à la tâche par les apprenants ?

QR 2 : Est-ce que la nature de la tâche proposée aux apprenants, orale ou écrite, influence le contrôle perçu par les apprenants sur la tâche ?

QR 3 : Quelles modalités de travail, individuelles, en binôme ou en groupe, permettent aux élèves de se sentir capable de réaliser la tâche ?

6. Cadre méthodologique

6.1. Contexte de recherche

Afin d'essayer de répondre à nos questions de recherche, nous avons décidé de nous intéresser à des élèves de SEGPA en classe de 4^e et de 3^e et donc en fin de parcours dans cette structure. Ce choix fut à la fois un choix d'ordre pratique mais aussi l'aboutissement de notre réflexion sur le sujet. En effet, nous avons considéré que les facteurs d'estime de soi et de motivation scolaire seraient sûrement plus impactés en fin de scolarité SEGPA en raison du poids de cette étiquette en tant qu'élève mais aussi en terme d'aboutissement académique. De plus, nous avons la possibilité d'observer ces classes dans notre établissement ce qui facilite grandement le recueil de données concernant ce public.

En ce qui concerne la typologie de recueil de données pour ce mémoire, nous avons décidé de retenir deux méthodes, l'observation de classe et le questionnaire.

6.2. Observation de classe

L'objectif de cette méthode de recueil de données est d'observer un enseignant ou plusieurs enseignants, dans la mesure du possible, avec leur classe de 4^e ou de 3^e SEGPA. Il lui est indiqué au préalable que l'observation se portera exclusivement sur les élèves et non sur sa pratique afin de potentiellement faciliter l'accueil d'une personne extérieure au sein de sa classe. Dans le but de répondre aux questions de recherche précédemment énoncées, nous nous intéresserons tout particulièrement aux types d'activités proposés, à leurs natures (orale ou écrite) et à leurs modalités (en individuel, en binôme ou en groupe). Nous pensons qu'il serait opportun de diviser notre attention en trois temps : l'anticipation de l'activité, la réalisation de la tâche et enfin, la correction de celle-ci. Dans le but d'observer ces moments du cours, nous pourrions nous poser les questions suivantes :

- 1) Quelle activité est proposée aux apprenants ? Est-ce une activité orale ou une activité écrite ?
A quel moment du cours est-elle introduite ?
- 2) La mise en activité est-elle rapide ? Est-elle unanime ? Est-ce que certains élèves résistent ?
Pourquoi ?
- 3) Comment l'activité a-t-elle été menée lors de la phase de travail par rapport aux consignes données ? A-t-elle été finie ou est-elle restée inachevée ? Pourquoi ?

4) Les élèves ont-ils reçus des corrections et/ou feed-back de l'enseignant ? Comment y ont-ils réagi ?

Cette première étape de notre recueil de données nous permettra de construire un questionnaire « sur-mesure », en fonction des observations effectuées en classe et donc, en fonction des apprenants.

6.3. Questionnaire sur les représentations des élèves de SEGPA sur les activités proposées

Dans un deuxième temps, nous avons décidé de mettre en place un questionnaire afin de déterminer les émotions ressenties par les apprenants lors de la réalisation de certaines tâches, qui seront spécifiées en fonction de la phase d'observation qui précède. Pour ce faire, nous avons construit un questionnaire (voir annexe 1) en s'appuyant sur le modèle de Pekrun qui prend en compte le contrôle sur la tâche perçue par les apprenants et la valeur qu'il accorde à celle-ci. Ces deux composantes servent d'indicateurs et permettent d'induire une émotion en rapport avec l'activité d'apprentissage. Bien sûr, il faudra adapter le vocabulaire employé et la formulation des questions à notre public afin de le rendre aussi lisible et compréhensible que possible. Pour ce faire, nous avons souhaité reprendre la présentation du questionnaire de Starkey et al. (2017), lui-même établi à partir des recherches de Pekrun, et reformulé pour un public de collégiens.

Pour élaborer notre questionnaire, nous nous sommes basés sur celui de Pekrun, Goetz and Perry créé en 2005 et intitulé *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. Dans le cadre de leur recherche, ces chercheurs de l'université de Munich ont cherché à mesurer les émotions des élèves face à certaines situations académiques, en mathématiques notamment. Le questionnaire admet 9 émotions (plaisir, espoir, fierté, soulagement, colère, anxiété, désespoir, honte et ennui) classifiées selon 3 dimensions : la valeur accordée à la tâche (positive ou négative), le niveau d'engagement (engagé ou désengagé) et le point d'attention (l'activité ou le(s) résultat(s)).

	Positive		Négative	
Point d'attention	Engagé	Désengagé	Engagé	Désengagé
Activité	Plaisir	Détente	Colère	Ennui Frustration
Résultat prévu (<i>outcome/prospective</i>)	Espoir	Soulagement anticipé	Anxiété	Désespoir Joie anticipée
Perception du résultat réel (<i>outcome/retrospective</i>)	Joie Fierté	Satisfaction Soulagement	Honte Colère	Tristesse Déception Gratitude

Figure 9. Taxonomie à trois dimensions des émotions d'accomplissement selon Pekrun et Linnenbrick-Garcia (2014)

Le tableau ci-dessus représente les résultats potentiels du questionnaire mis en place car il reprend les trois dimensions selon lesquelles il a été construit et la totalité des émotions étudiées. Il nous semble intéressant de nous baser sur ce tableau pour anticiper les réponses à notre enquête et si le cas échéant, nos résultats ne correspondent pas, de chercher à comprendre pourquoi.

Les questions de l'AEQ portent sur les émotions ressenties dans trois contextes distincts : *class-related emotions*, *learning-related emotions* et *test-related emotions*¹⁵. Dans notre cas, nous avons choisi de nous restreindre à deux d'entre elles afin de réduire la difficulté de conception du questionnaire et d'optimiser notre temps pour le recueil de données sur le terrain. Ainsi, nous nous intéresserons d'abord aux émotions liées aux tâches d'apprentissage pour tenter de répondre à notre question de recherche portant sur la nature des tâches proposées aux apprenants, puis nous essaierons d'adapter la partie sur les émotions liées au contexte de classe pour orienter notre questionnement sur la modalité des tâches.

La division du point d'attention de l'apprenant en trois temps proposée par Pekrun (activité, résultat prévu, résultat réel), illustrée par la figure 8, pourrait nous aider à structurer notre phase d'observation. En revanche, dans un souci d'économie de temps et d'énergie pour les élèves

¹⁵ Traduction personnelle : émotions liées au contexte de la classe, émotions liées aux tâches d'apprentissages et émotions liées aux tâches d'évaluation

interrogés, nous avons décidé de limiter le questionnaire à deux phases : avant et pendant l'activité.

Ainsi, notre questionnaire est composé de quatre parties, elles-mêmes divisée en deux avec la phase précédent la tâche et la phase de réalisation de la tâche. La première partie s'intéresse au rapport des élèves SEGPA avec l'oral que nous comparerons à la deuxième partie du questionnaire qui porte sur l'écrit. Ensuite, nous abordons une partie relative au travail en individuel qui sera mise en parallèle avec notre dernier point qui est celui du travail à deux ou en groupe.

7. Analyse des données

7.1. Résultats et analyse des données recueillies lors de l'observation en classe

Les observations que nous avons menées se sont déroulées dans deux classes, une classe de 4^e SEGPA et une classe de 3^e SEGPA. Nous avons décidé de nous intéresser à deux heures d'observation plus en détail car il nous apparaît intéressant de comparer et de contraster celles-ci, afin d'avoir une première approche vis-à-vis de nos questions de recherche.

❖ Observation n°1

La première heure d'observation que nous allons étudier a été conduite dans une classe de 3^e, un mercredi de 11h à 12h, soit pendant la dernière heure de cours de la journée. La classe observée est composée de 16 élèves mais seulement 10 d'entre eux sont présents lors de la séance. Au terme de l'observation, nous apprendrons que beaucoup d'élèves de cette classe sont absentéistes.

Nature de la tâche	Modalité de la tâche	Réception/Adhésion des élèves
<p>Production Orale en Interaction (POI) : rituel de début de cours</p> <p>Un élève est face à la classe et pose des questions à la classe.</p>	En groupe classe	La grande majorité des élèves participe à l'activité de façon spontanée.
<p>Production Orale en Continu (POC) :</p> <p>rebrassage du vocabulaire étudié précédemment</p>	En groupe classe	Les élèves semblent fiers d'être capable de se rappeler d'un mot de vocabulaire vu lors du cours précédent.
<p>Compréhension Orale (CO) : extrait audio d'une offre d'emploi, durée : 30 secondes.</p>	Individuelle	<p>Présentation de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Phase d'anticipation</u> : sur quoi va porter l'audio ? quels éléments êtes-vous susceptibles d'entendre dans cet extrait ? - <u>Explicitation des consignes</u> : Les élèves ont l'air sereins et sont concentrés. <hr/> <p>Pendant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Ecoute 1</u> : Ecrire les mots qu'ils entendent dans leur cahier. → La totalité des apprenants est en activité (10 élèves sur 10). Pendant l'écoute, l'enseignante les rassure en leur disant que les tous premiers mots sont difficiles à entendre donc pas indispensables. - <u>Ecoute 2</u> : Classer les mots dans le tableau créé au tableau divisé en 3 parties (Boss/Job/Candidate). → 1 élève semble avoir décroché de l'activité car il joue avec ses ciseaux lors de la seconde écoute. - <u>Ecoute 3</u> : Compléter et modifier les informations du tableau. → il semble que 2 ou 3 élèves supplémentaires ne sont plus concentrés sur la tâche d'écoute.

		<p>Après l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Mise en commun de l'écoute 1</u> : Les élèves participent tous à la mise en commun des mots au tableau. L'enseignante valorise chaque contribution ce qui semble renforcer la motivation des apprenants à proposer un mot. A la fin de la mise en commun, les élèves sont fiers d'avoir entendu la totalité des mots de l'audio. - <u>Mise en commun de l'écoute 2 et 3</u> : les élèves sont nombreux à participer mais plus l'enseignante indique que la réponse est incorrecte, moins il y a de mains levées.
<p>Production Ecrite (PE) : A partir des mots clés classés dans le tableau, les élèves, aidés par l'enseignante, construisent 3 phrases qui sont rédigées au tableau. Ils doivent ensuite recopier ces phrases dans leur cahier.</p>	En groupe classe	Pour 3 élèves, la mise à l'écrit est lente et pour la grande majorité l'activité de recopiage prend beaucoup de temps.
<p>Compréhension Ecrite (CE) : Après distribution d'une fiche (voir annexe 2) avec différentes offres d'emploi, les élèves doivent lire, repérer le nom des métiers dans les annonces et les entourer.</p>	Individuelle	<p>Avant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Explicitation des consignes</u> : l'enseignante rappelle aux apprenants qu'ils ont déjà travaillé sur le vocabulaire des métiers auparavant ainsi que sur l'analyse d'une offre d'emploi. → Les élèves se mettent au travail sans aucune objection, cependant, 1 élève semble perdu car il a pris du retard à cause de la trace écrite. <p>Pendant l'activité :</p> <p>Les élèves finissent l'activité rapidement et en totalité.</p> <p>Après l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Mise en commun</u> : tous les élèves, à l'exception de l'élève en retard précédemment, participent à la correction.

<p>CE : toujours sur le même document, les élèves doivent choisir une annonce à laquelle ils aimeraient postuler. Après découpage de l'annonce, ils procèdent à une activité de repérage de plusieurs informations dans l'annonce sélectionnée (voir annexe 3).</p>	<p>Individuelle</p>	<p>Avant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Explicitation de consignes</u> : la tâche précédente semble avoir servi de tâche d'anticipation car les élèves ayant déjà repéré les noms de métiers ils apparaissent confiants face à la tâche à réaliser. → 8 élèves sur 10 se mettent en activité immédiatement.
--	---------------------	--

A l'issue de cette observation, il semblerait que plus la tâche demandée aux élèves se complexifie, plus ils ont tendance à décrocher. Il en est de même en ce qui concerne la longueur de la tâche, plus celle-ci est longue, plus elle demande de la concentration sur le long terme et plus les apprenants ont tendance à abandonner l'activité. Lors de la séance observée, ce fut le cas avec l'activité de compréhension orale où complexité et longueur sont allées de pair.

La modalité de travail apparaît également comme étant un facteur motivationnel lors de cette séance. En effet, les apprenants semblent plus impliqués et plus confiants pendant les activités menées en groupe classe que pour celles en individuelles.

Lors de notre observation, nous avons remarqué que l'enseignante utilise la phase d'anticipation comme un stratégie d'aide où elle met en place des objectifs qui rassurent les élèves sur leurs capacités, ce qui permet ensuite une mise en activité plus rapide.

Enfin, on note une plus forte d'adhésion de la part des élèves pendant les activités orales qu'écrites où ils ont tendance à décrocher.

❖ **Observation n°2**

La deuxième heure d'observation concerne une classe de 4^e. La séance a été observée un jeudi de 13h à 14h, ce qui correspond à la première heure de cours de l'après-midi. La classe est composée de 15 élèves, dont 13 présents le jour de l'observation. Il s'agit du même cours que le précédent mais abordé de façon différente avec certains documents nouveaux.

Nature de la tâche	Modalité de la tâche	Réception/Adhésion des élèves
<p>POI : rituel de début de cours. Un élève est devant la classe, il pose une question et interroge un de ses camarades.</p>	<p>En groupe classe</p>	<p>La grande majorité des élèves de la classe participe à cette activité. Ils sont silencieux et respectueux de la parole des autres.</p>
<p>POI : rebrassage du vocabulaire des métiers. Un élève donne le mot en français puis interroge un camarade qui donne l'équivalent anglais.</p>	<p>En groupe classe</p>	<p>Lors de cette activité orale, les élèves semblent très motivés car ils s'empressent de lever la main et s'énervent lorsqu'on ne leur donne pas la parole.</p>
<p>CE : fin de correction d'un exercice (voir annexe 4) sur une offre d'emploi à analyser.</p>	<p>En groupe classe</p>	<p>Les élèves participent et semblent fiers de donner une bonne réponse, surtout lorsque la question est annoncée comme compliquée par l'enseignante.</p>
<p>CE : les apprenants doivent lire les différentes offres d'emploi, choisir celle qui leur correspond le plus et la découper (voir annexe 2).</p>	<p>Individuelle</p>	<p>Avant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Explicitation des consignes</u> : la correction de l'exercice ayant servi de transition vers l'activité de compréhension de l'écrit, les apprenants se mettent au travail assez rapidement, à l'exception de quelques-uns qui ont besoin qu'on les rappelle à l'ordre. → Une élève a eu besoin qu'on lui réexplique les consignes une fois l'activité lancée car elle avait pris du retard lors de la copie de la correction. <p>Pendant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1/3 des élèves passe par une stratégie d'évitement de la tâche en découpant la première annonce de la feuille. Ainsi, ils n'ont pas besoin de tout lire et en plus c'est l'une des offres les plus courtes de la fiche. Les élèves

		<p>confirment eux-mêmes cette stratégie lorsqu'on leur demande.</p> <p>Après l'activité :</p> <p>- <u>Mise en commun</u> : cette phase consiste en une énumération des noms de métiers présents dans les différentes annonces. Les 2/3 de la classe participent à cette mise en commun.</p>
<p>CE : à partir de l'annonce sélectionnée, les élèves recherchent des informations afin de compléter un tableau (voir annexe 5).</p>	<p>Individuelle</p>	<p>Avant l'activité :</p> <p><u>Explicitation des consignes</u> : lorsque l'enseignante explique aux apprenants qu'ils vont devoir postuler à l'offre qu'ils ont choisi, beaucoup d'entre eux retournent à l'activité précédente et découpe une autre annonce.</p> <p>→ une fois l'activité de repérage présentée et une fois que tous les élèves semblent satisfaits de l'annonce qu'ils ont découpée, ils se mettent au travail rapidement.</p> <p>Pendant l'activité :</p> <p>Lors de la réalisation de la tâche, certaines formulations du tableau à remplir ont posé problème. Après avoir été guidé individuellement par l'enseignante, les élèves ont continué l'activité. Cependant, lorsqu'on leur signale une erreur, ils ont tendance à se décourager et à abandonner la tâche. Dans ce cas, une intervention de l'enseignante est nécessaire afin de réencourager et motiver l'élève à poursuivre l'activité.</p>

Au cours de cette observation, nous avons pu constater le recours à des stratégies d'évitement que nous avons évoqué précédemment dans le cadre théorique. En effet, face à la tâche de compréhension écrite proposée par l'enseignant, certains élèves se sont désengagés de l'activité et ont préféré la contourner en découpant la première offre de la feuille. Les raisons de cette stratégie nous seront peut-être révélées par les réponses au questionnaire, en deuxième partie de ce recueil de données.

Pourtant, en laissant le choix aux apprenants, l'enseignante a tenté de les impliquer dans la tâche afin qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. A travers ce choix didactique, on donne aux élèves plus de contrôle sur l'activité.

Enfin, dans cette optique de rassurer les apprenants sur leurs capacités, l'enseignante a décidé de réadapter un exercice de compréhension écrite qui avait été mené en classe entière auparavant pour qu'il soit effectué en individuel. Le changement de modalité de la tâche peut permettre aux élèves une réappropriation sans qu'ils perdent le contrôle sur celle-ci.

❖ Bilan

Bien que les deux enseignantes observées enseignent sur deux niveaux différents, elles ont mis en place la même séquence qui porte sur le milieu professionnel. En choisissant cette thématique, elles s'adaptent au public d'élèves SEGPA pour qui l'orientation est un élément majeur de leur scolarité au collège. Le travail sur des offres d'emploi et la préparation d'un entretien d'embauche constituent des objectifs réalistes qui se rapprochent de la sphère des apprenants et qui peuvent augmenter leur motivation.

Le rapport à l'écrit mais également le rapport à l'erreur semblent difficiles pour certains élèves qui ont tendance à décrocher pendant les prises de notes. Les apprenants semblent plus motivés à l'oral où ils participent en plus grand nombre.

Par ailleurs, il est difficile d'interpréter les émotions des élèves face à la modalité des tâches même si l'adhésion paraît plus unanime lors des tâches effectuées en groupe classe.

Il s'agit à présent de savoir si le questionnaire distribué aux apprenants confirme les tendances observées.

7.2. Résultats et analyse des données recueillies à partir du questionnaire

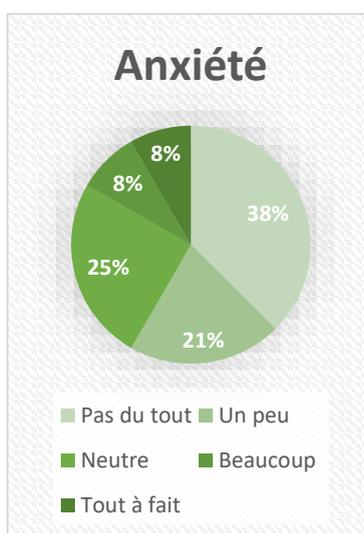
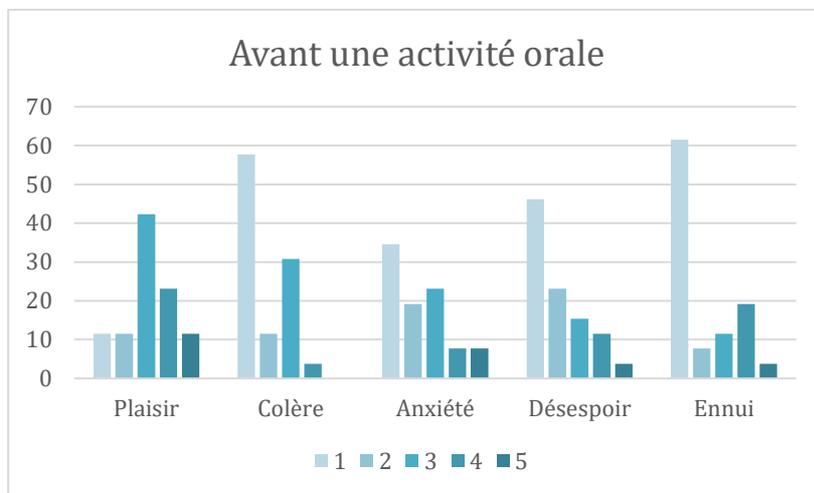
Le questionnaire a été distribué à trois classes de SEGPA, dont une classe de 4^e et deux classes de 3^e. Les deux classes mentionnées lors de la phase d'observation ont également participé au recueil de données en répondant au questionnaire. La seconde classe de 3^e interrogée se trouve dans un établissement REP de l'académie de Versailles. Cette classe est composée de 10 élèves dont 7 sont assidus. Les enseignants en charge de cette classe depuis la 6^e parlent d'une classe ayant beaucoup souffert puisque les conseils de discipline se sont succédés et les réorientations ont été nombreuses.

Il nous semblait intéressant de croiser les réponses des élèves SEGPA venant d'établissements différents pour avoir des résultats qui ne seraient pas restreints à un seul collège. Au total, notre questionnaire a reçu la participation de 26 élèves, 10 élèves de 4^e et de 16 élèves de 3^e.

Afin d'étudier les résultats obtenus, nous avons décidé de modéliser les réponses des apprenants sous forme de tableaux comportant le nombre de répondants pour chaque question et chaque degré, ainsi que la moyenne globale pour chaque item. Les degrés proposés dans le questionnaire vont de 1 à 5, 1 correspondant à « pas du tout d'accord », et 5 à « tout à fait d'accord ». A la suite de ces tableaux, nous avons choisi deux types de graphiques pour avoir une vision globale sur toutes les émotions, puis une vision plus spécifique pour chacune d'entre elles. Les trois modèles des résultats sont en pourcentage.

7.2.1. Avant une activité orale

	1	2	3	4	5
Plaisir	(3) 11,5	(3) 11,5	(11) 42,3	(6) 23,1	(3) 11,5
Colère	(15) 57,7	(3) 11,5	(8) 30,8	(1) 3,8	0
Anxiété	(9) 34,6	(5) 19,2	(6) 23,1	(2) 7,7	(2) 7,7
Désespoir	(12) 46,2	(6) 23,1	(4) 15,4	(3) 11,5	(1) 3,8
Ennui	(16) 61,5	(2) 7,7	(3) 11,5	(5) 19,2	(1) 3,8



La phase précédant l'activité orale (compréhension orale ou production orale) ne semble pas générer les émotions de colère, d'anxiété ou de désespoir chez les apprenants, qui ont pour la majorité répondu par les degrés allant de 1 à 3 sur les 5 proposés dans le questionnaire. De plus, le degré le plus négatif est à chaque fois significatif pour ces trois émotions : 57,7% pour la colère, 34,6% pour l'anxiété et 46,2% pour le désespoir.

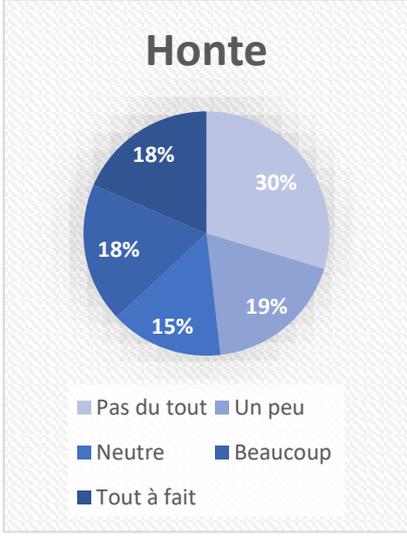
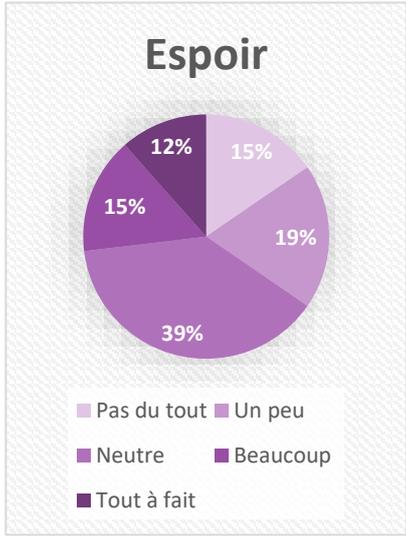
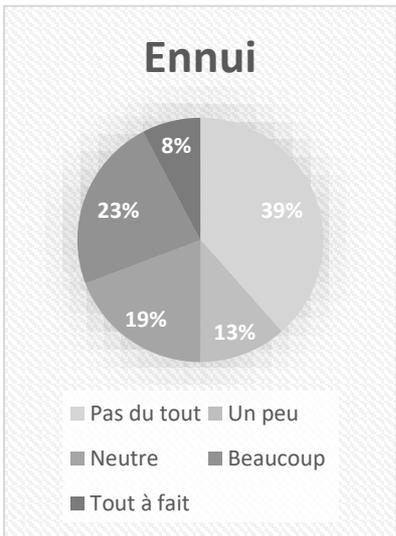
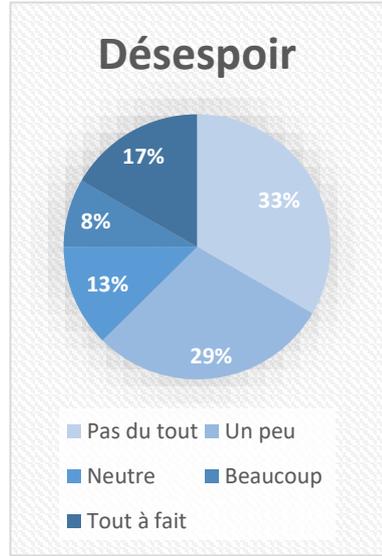
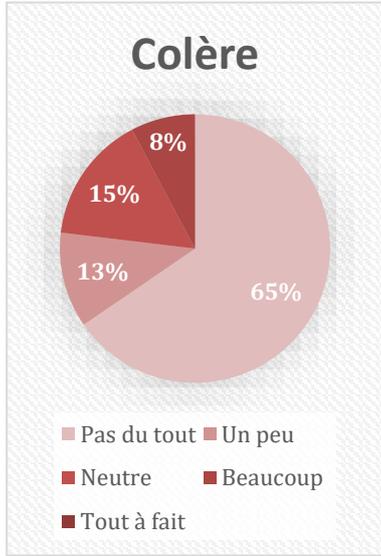
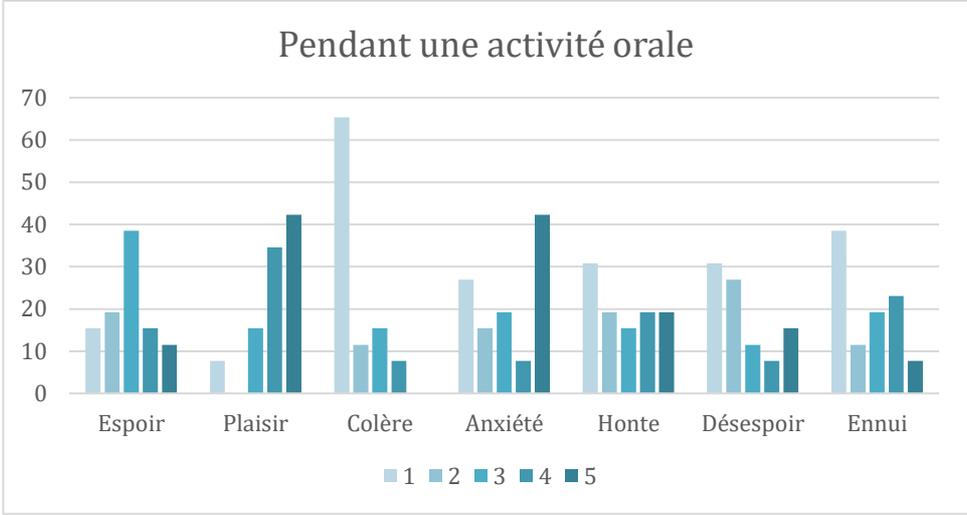
En ce qui concerne le sentiment d'ennui, les réponses démontrent majoritairement (61,5%) une absence de celui-ci. Cependant, cette tendance est nuancée par un nombre non négligeable de réponses (19,2%) plutôt positives vis-à-vis de l'ennui avec le choix du degré 4. L'enseignant doit donc porter son attention sur ces élèves qui sont plus à même de décrocher.

Enfin, l'émotion du plaisir ne semble susciter ni une réponse négative, ni une réponse positive car les réponses des apprenants se portent majoritairement (42,3%) sur le degré 3. Pour 34,6% (degrés 4 et 5) des élèves l'anticipation d'une tâche orale est source de motivation.

En conclusion, la période en amont de la tâche orale ne provoque presque pas d'émotions négatives mais elle ne déclenche pas n'ont plus de sentiments positifs de façon significative, à savoir le plaisir.

7.2.2. Pendant une activité orale

	1	2	3	4	5
Espoir	(4) 15,4	(5) 19,2	(10) 38,5	(4) 15,4	(3) 11,5
Plaisir	(2) 7,7	0	(4) 15,4	(9) 34,6	(11) 42,3
Colère	(17) 65,4	(3) 11,5	(4) 15,4	(2) 7,7	0
Anxiété	(7) 26,9	(4) 15,4	(5) 19,2	(2) 7,7	(11) 42,3
Honte	(8) 30,8	(5) 19,2	(4) 15,4	(5) 19,2	(5) 19,2
Désespoir	(8) 30,8	(7) 26,9	(3) 11,5	(2) 7,7	(4) 15,4
Ennui	(10) 38,5	(3) 11,5	(5) 19,2	(6) 23,1	(2) 7,7



En ce qui concerne la phase de réalisation de l'activité orale, le ressenti des apprenants semble moins tranché. L'ennui apparaît une nouvelle fois comme une émotion ambiguë. En effet, pour 38,5% (degré 1) des répondants l'activité orale ne conduit pas à l'ennui alors que 23,1% (degré 4) témoignent éprouver ce sentiment lors de l'activité. A l'ennui s'ajoute le sentiment de la honte, qui admet également un taux de réponses proche entre les cinq degrés proposés aux apprenants. Si le degré 1 se démarque légèrement des autres avec 30,8% des réponses (contre 19,2% pour les degrés 2, 4 et 5), il ne nous permet pas d'affirmer que l'activité orale est globalement source de honte pour les élèves, mais celle-ci ne peut pas non plus être mise de côté.

L'un des sentiments négatifs les plus forts, celui de la colère, est majoritairement exclu par les apprenants lorsqu'il est en relation avec l'oral avec 65,4% de réponses pour le degré 1, soit « pas du tout d'accord ». Dans le même sens, le désespoir face à la réalisation de la tâche orale semble être ressenti par une minorité de répondants avec 23,1% pour les degrés 4 et 5 contre 57,7% pour les degrés 1 et 2. Il s'agira donc pour l'enseignant de mettre en place des stratégies d'aide ou de différenciation pour ces élèves qui ne se sentent pas en contrôle de la tâche orale afin d'obtenir l'adhésion du plus grand nombre.

A l'inverse, l'émotion du plaisir est cette fois largement positive avec 76,9% d'apprenants ayant choisi le degré 4 et 5. Les apprenants semblent donc plus motivés par la réalisation de la tâche que par son anticipation.

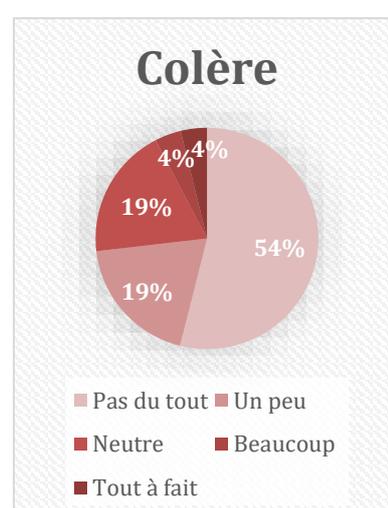
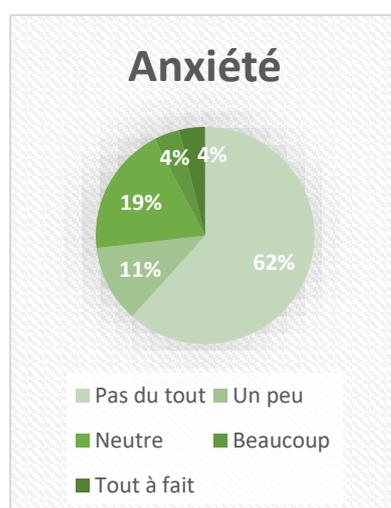
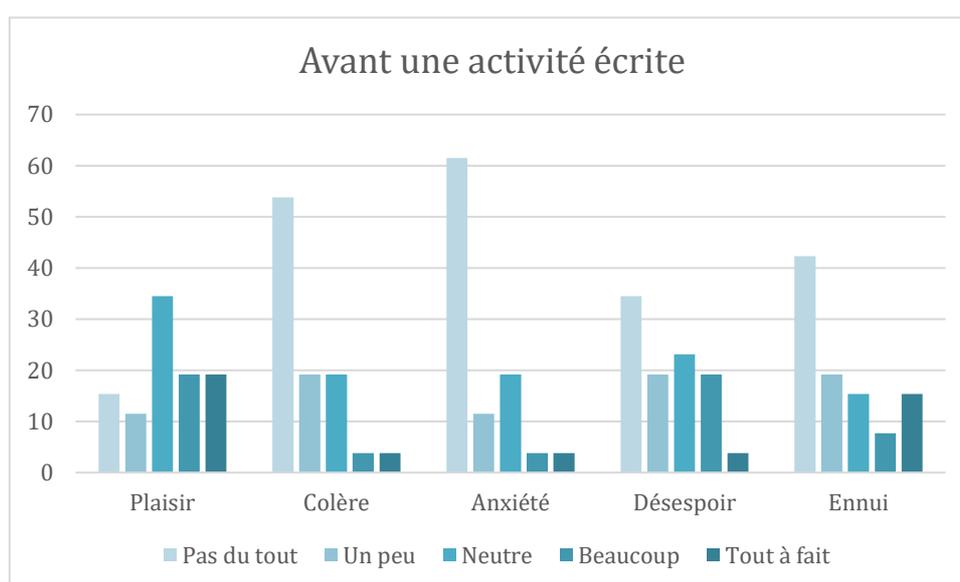
L'anxiété est une émotion également invoquée par les élèves pendant une tâche orale avec 42,3% pour le degré 5 contre 26,9% pour le degré 1. Ainsi, on peut remarquer une évolution entre la phase précédant la tâche orale, où l'anxiété était peu significative, et la réalisation de la tâche orale, où cette émotion est fortement présente.

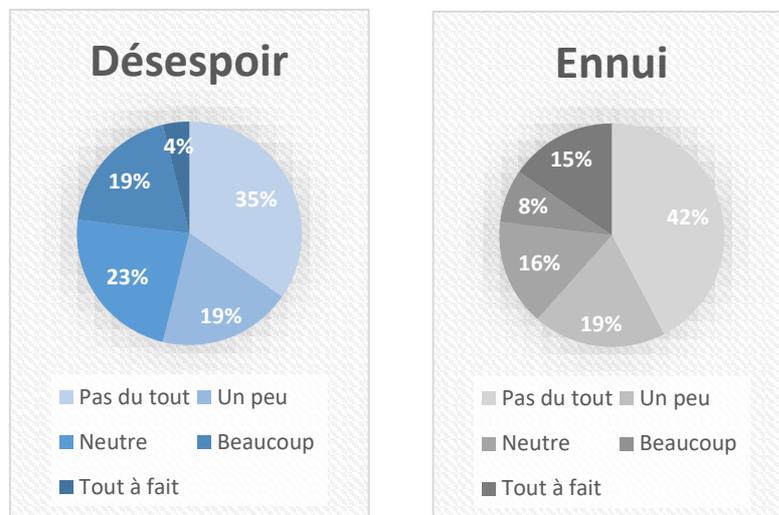
Pour finir, l'espoir est majoritairement représenté par le degré 3 avec 38,5% des réponses et ne semble donc pas avoir un impact sur l'activité.

En résumé, pendant une activité orale les apprenants s'accordent sur le rôle mineur de la colère et du désespoir alors qu'ils évoquent la place importante tenue par le plaisir et l'anxiété. Les résultats concernant certaines émotions comme l'ennui ou la honte sont plus délicats à interpréter aux vues du peu de différence entre les différents degrés. L'espoir, quant à lui, ne semble pas être pris en compte comme une émotion déterminante par les apprenants.

7.2.3. Avant une activité écrite

	1	2	3	4	5
Plaisir	(4) 15,4	(3) 11,5	(9) 34,5	(5) 19,2	(5) 19,2
Colère	(14) 53,8	(5) 19,2	(5) 19,2	(1) 3,8	(1) 3,8
Anxiété	(16) 61,5	(3) 11,5	(5) 19,2	(1) 3,8	(1) 3,8
Désespoir	(9) 34,5	(5) 19,2	(6) 23,1	(5) 19,2	(1) 3,8
Ennui	(11) 42,3	(5) 19,2	(4) 15,4	(2) 7,7	(4) 15,4





La phase précédant une activité écrite (compréhension de l'écrit, production écrite) est assez similaire à celle précédant l'oral. Les sentiments négatifs de colère et d'anxiété sont majoritairement représentés par le degré 1 (53,8% pour la colère et 61,5% pour l'anxiété) mais aussi par le degré 2 et 3 (38,4% pour la colère et 30,7% pour l'anxiété). Comme précédemment, le plaisir en amont d'une activité écrite est modéré car 34,5% des élèves ont sélectionné le degré 3 et 38,4% les degrés 4 et 5.

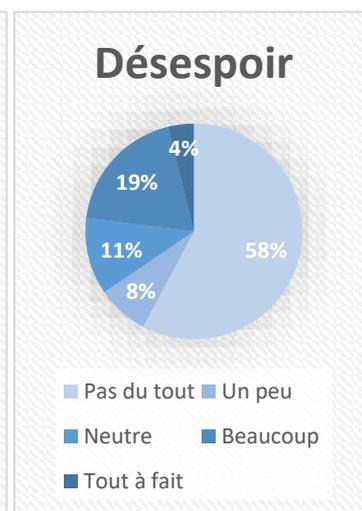
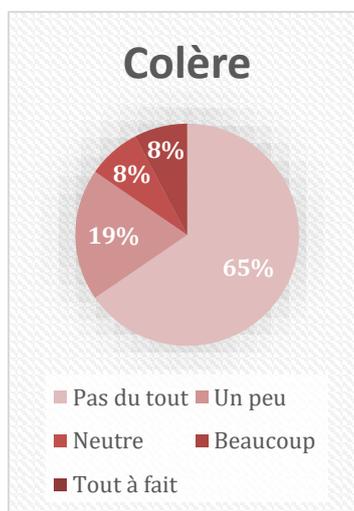
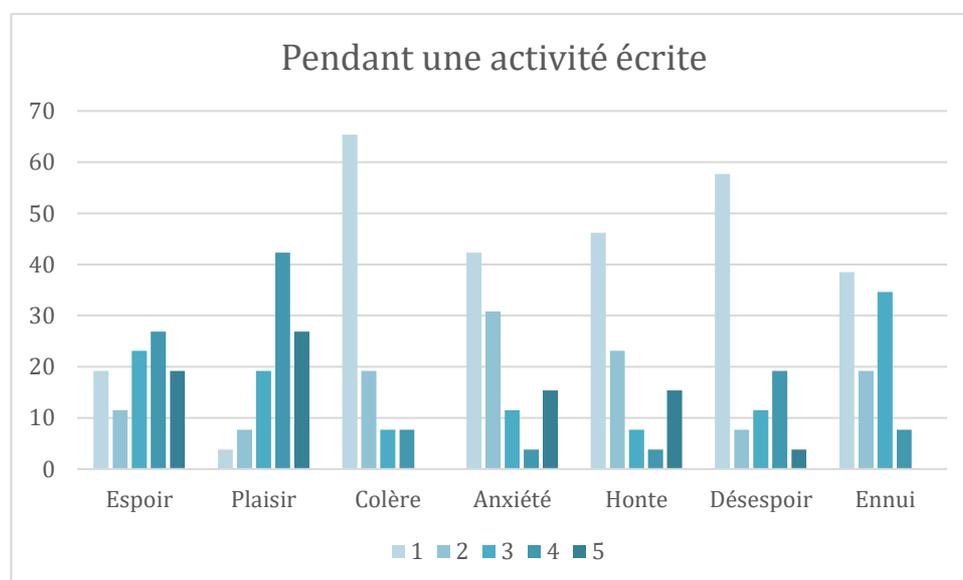
La relation au désespoir est moins polarisée à l'écrit qu'elle ne l'était à l'oral. En effet, lorsqu'il s'agit de l'écrit 34,5% des répondants ont choisi le degré 1, à l'inverse, 19,2% ont opté pour le degré 4. Ainsi, il est possible que la tâche écrite et l'anticipation de celle-ci s'accompagne de plus de fatalisme que pour la tâche orale.

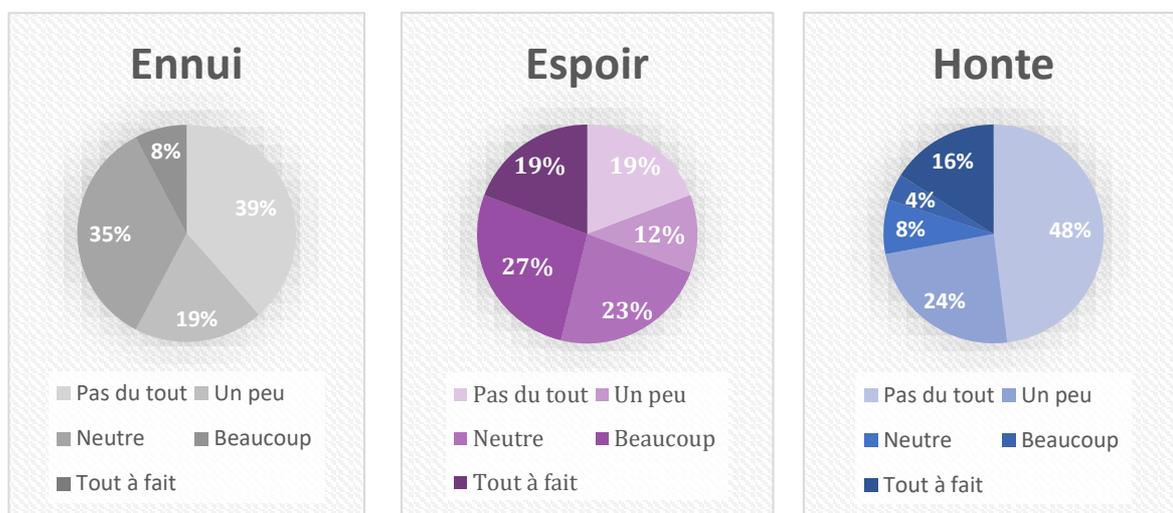
L'ennui en amont de l'activité entraîne souvent une mise au travail compliquée. Pour 15,4% des élèves qui ont répondu par le degré 5, l'anticipation de la tâche écrite peut signifier un refus d'entreprendre l'activité en raison de l'ennui que celle-ci apporte. La tendance reste tout de même positive avec 42,3% de réponses en faveur du degré 1 et donc de l'absence d'ennui.

Ainsi, l'anticipation de l'activité écrite comme de l'activité orale ne provoque globalement ni colère, ni anxiété, ni plaisir mais déclenche un ressenti plus désespéré face à la tâche à accomplir à l'écrit. L'ennui reste une émotion éprouvée par une minorité des apprenants.

7.2.4. Pendant une activité écrite

	1	2	3	4	5
Espoir	(5) 19,2	(3) 11,5	(6) 23,1	(7) 26,9	(5) 19,2
Plaisir	(1) 3,8	(2) 7,7	(5) 19,2	(11) 42,3	(7) 26,9
Colère	(17) 65,4	(5) 19,2	(2) 7,7	(2) 7,7	0
Anxiété	(11) 42,3	(8) 30,8	(3) 11,5	(1) 3,8	(4) 15,4
Honte	(12) 46,2	(6) 23,1	(2) 7,7	(1) 3,8	(4) 15,4
Désespoir	(15) 57,7	(2) 7,7	(3) 11,5	(5) 19,2	(1) 3,8
Ennui	(10) 38,5	(5) 19,2	(9) 34,6	(2) 7,7	0





Lors de la réalisation de la tâche écrite, l'espoir qui était représenté par le degré 3, celui de la neutralité, pendant une activité orale, s'apparente cette fois à un ressenti positif. En effet, 46,1% des répondants ont choisi les degrés 4 et 5 pour caractériser l'espoir en rapport à l'écrit. De plus, le désespoir est écarté de la tâche écrite pour 57,7% des élèves qui ont sélectionné le degré 1, contre 19,2% pour le degré 4. Nous pourrions nous demander si les apprenants ne se sentent pas plus en contrôle de la tâche écrite que de la tâche orale.

De même, l'anxiété représentait une émotion forte lors du passage à l'oral alors qu'ici elle semble largement écartée par les élèves avec 73,1% de réponses pour les degrés 1 et 2 contre 15,4% pour le degré 5. Encore une fois, il serait possible d'interpréter cette différence entre l'oral et l'écrit par le fait que l'apprenant se sent capable de réaliser la tâche et est donc moins anxieux quant à la réalisation de celle-ci.

Il en va de même pour la honte, 69,3% des réponses pour le degré 1 et 2, un résultat beaucoup plus tranché que celui obtenu pour l'activité orale. Cette divergence est compréhensible car l'élève s'expose moins à l'écrit qu'à l'oral où il doit composer avec une audience, que ce soit l'un de ses pairs ou le groupe classe.

Une grande majorité des répondants éprouve du plaisir à réaliser la tâche écrite avec 69,2% pour les degrés 4 et 5, un chiffre légèrement inférieur à celui obtenu pour la tâche orale. Les apprenants semblent donc plus motivés par le passage à l'oral que le passage à l'écrit, même si cette différence reste mince (7,7%).

Cependant, il est intéressant de constater que l'ennui reste majoritairement exclu par les répondants avec 57,7% pour les degrés 1 et 2, et 34,6% pour le degré 3, ce qui est largement supérieur aux données réunies pour l'oral (50% pour les degrés 1 et 2 et 19,2% pour le degré

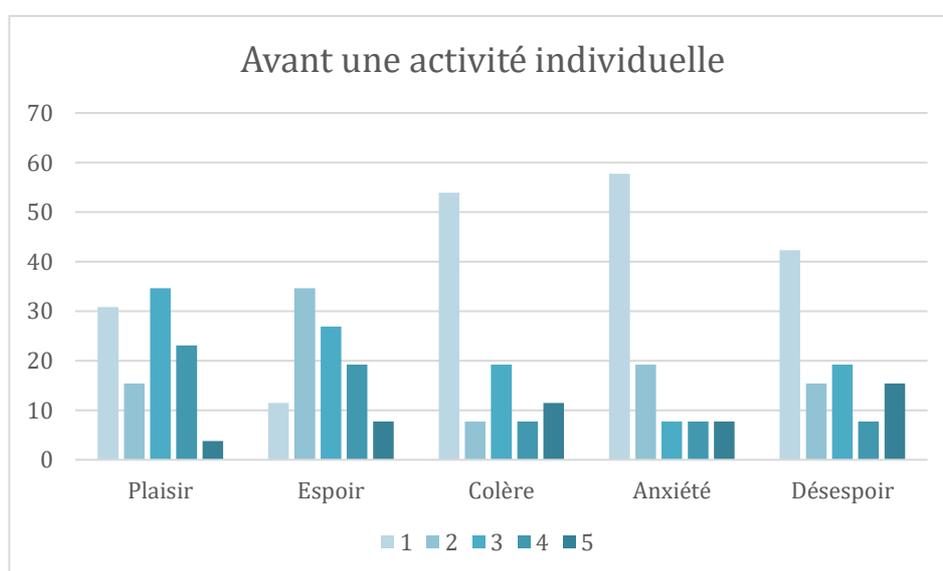
3). Les apprenants sont peut-être moins motivés par l'écrit mais ils ressentent également moins d'ennui.

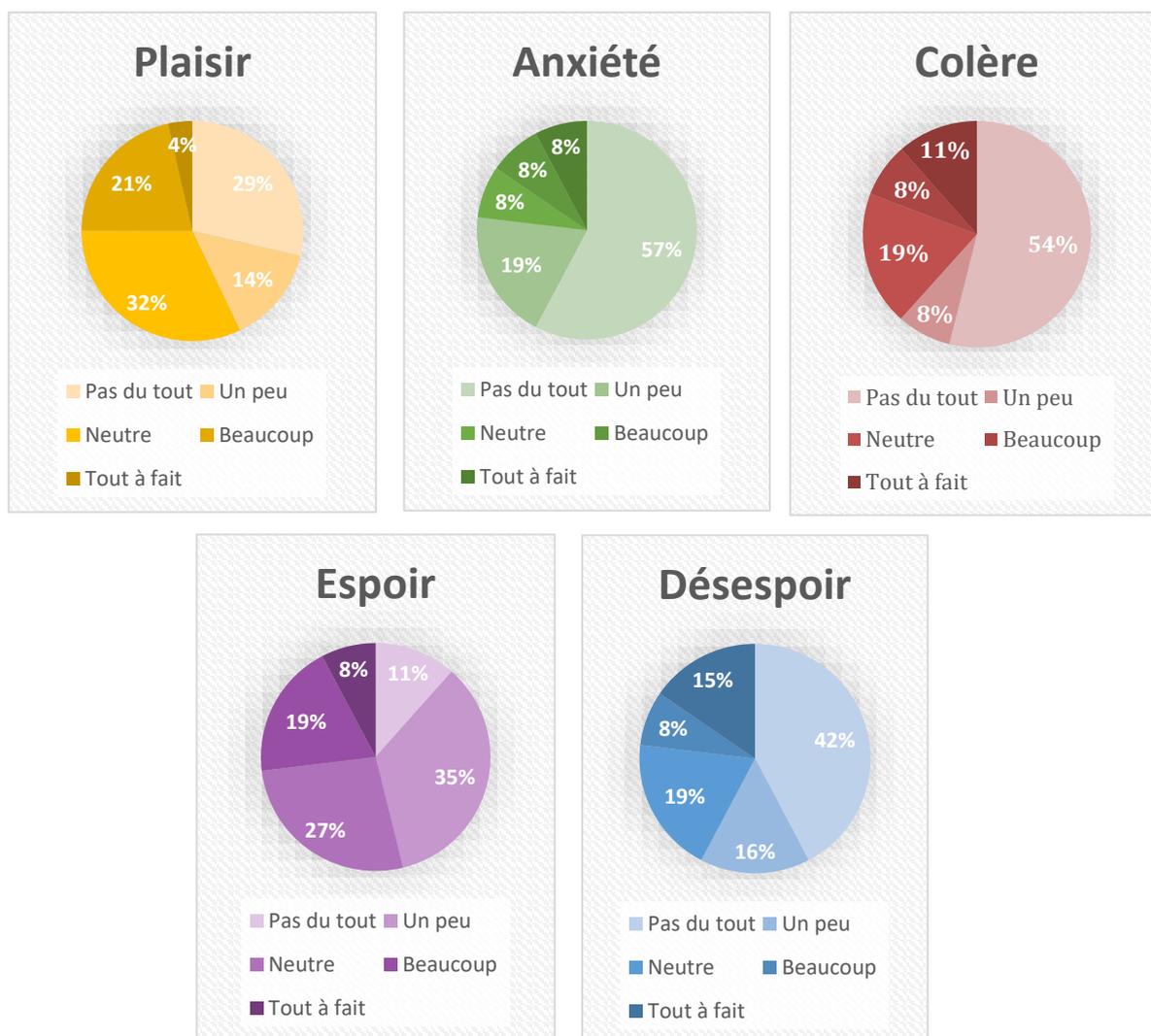
Enfin, la colère est une nouvelle fois presque complètement écartée avec 65,4% pour le degré 1 et 19,2% pour le degré 2.

En comparaison, l'augmentation de l'espoir et la réduction du désespoir mettent en avant un sentiment de contrôle sur la tâche plus important à l'encontre des activités écrites qu'orales. L'anxiété et la honte diminuent également de façon considérable et démontrent que les apprenants se sentent davantage capables de réaliser la tâche écrite que la tâche orale. Même si les élèves semblent éprouver du plaisir à l'écrit, ils apparaissent plus motivés par l'oral alors que l'ennui est lui plus présent à l'oral. Le sentiment de colère reste à nouveau majoritairement absent.

7.2.5. Avant une activité individuelle

	1	2	3	4	5
Plaisir	(8) 30,8	(4) 15,4	(9) 34,6	(6) 23,1	(1) 3,8
Espoir	(3) 11,5	(9) 34,6	(7) 26,9	(5) 19,2	(2) 7,7
Colère	(14) 53,9	(2) 7,7	(5) 19,2	(2) 7,7	(3) 11,5
Anxiété	(15) 57,7	(5) 19,2	(2) 7,7	(2) 7,7	(2) 7,7
Désespoir	(11) 42,3	(4) 15,4	(5) 19,2	(2) 7,7	(4) 15,4





L'anticipation d'une activité individuelle ne semble pas particulièrement susciter de plaisir chez les apprenants. Les réponses sont plutôt mitigées avec 30,8% pour le degré 1, 34,6% pour le degré 3 et 19,2% pour le degré 4. Il en est de même pour l'espoir qui oscille entre les degrés 2 et 4 avec une majorité pour le degré 2 avec 34,6%, suivi par le degré 3 (26,9%) et le degré 4 (19,2%). Les apprenants n'apparaissent ni motivés ni confiants vis-à-vis de la tâche à accomplir en individuel.

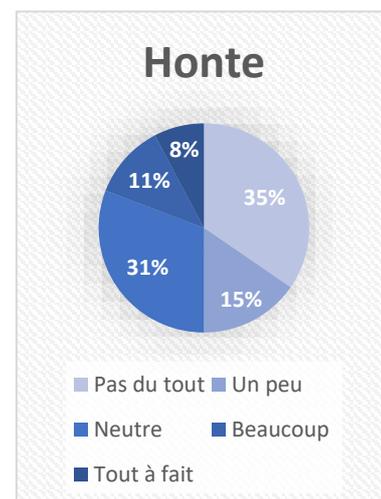
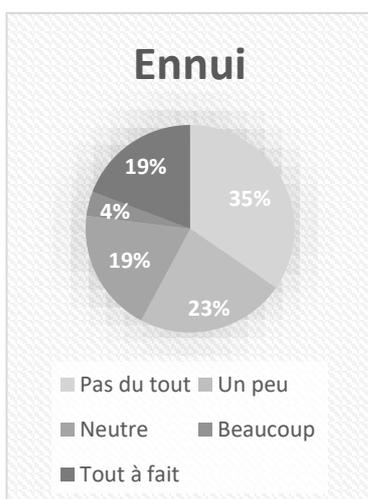
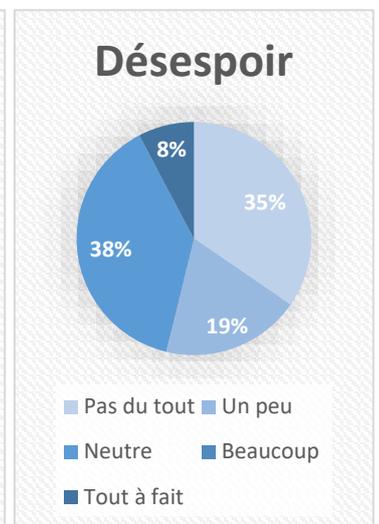
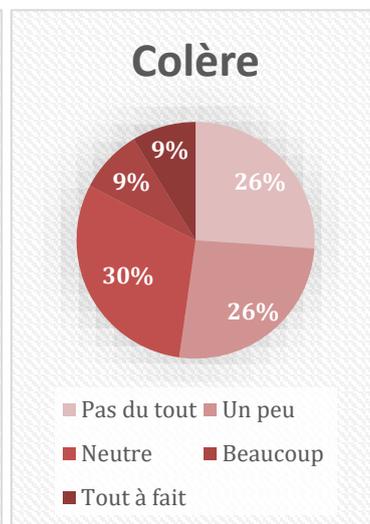
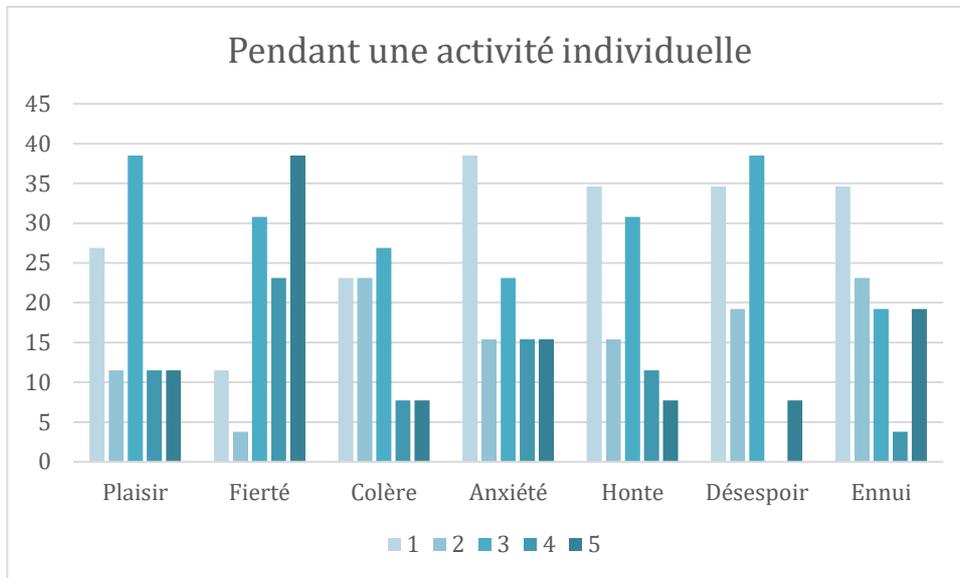
En revanche, ils n'éprouvent pas non plus de colère à l'encontre de la modalité de travail qui leur ai proposée car 53,9% des réponses concerne le degré 1. L'anxiété constitue également un sentiment largement représenté par le degré 1 avec 57,7% des réponses. Ainsi, bien que les élèves ne soient pas confiants, ils ne sont pas non plus anxieux ou en colère à l'idée de travailler seul.

Malgré 42,3% de réponses pour le degré 1, le désespoir reste une émotion assez présente chez les apprenants qui envisagent la tâche individuelle. Pour 19,2% d'entre eux, il n'est ni absent, ni omniprésent (degré 3) et pour 15,4% le désespoir est intimement lié au fait de travailler seul (degré 5). Ainsi, peut-être que pour certains, la perspective d'une activité en individuel mène à des incertitudes en termes de réussite et de contrôle sur celle-ci. En effet, en cas d'échec, l'apprenant ne peut attribuer celui-ci qu'à lui-même ce qui risque d'impacter son estime de soi scolaire.

En conclusion, l'anticipation d'une activité à effectuer seul ne suscite ni plaisir, ni espoir réellement marqués chez les élèves. La colère et l'anxiété semblent également être écartées par la majorité. Le désespoir, bien que représenté en grande partie par le degré 1, semble être un point de vigilance pour l'enseignant s'il veut avoir l'adhésion de tous.

7.2.6. Pendant une activité individuelle

	1	2	3	4	5
Plaisir	(7) 26,9	(3) 11,5	(10) 38,5	(3) 11,5	(3) 11,5
Fierté	(3) 11,5	(1) 3,8	(8) 30,8	(6) 23,1	(10) 38,5
Colère	(6) 23,1	(6) 23,1	(7) 26,9	(2) 7,7	(2) 7,7
Anxiété	(10) 38,5	(4) 15,4	(6) 23,1	(4) 15,4	(4) 15,4
Honte	(9) 34,6	(4) 15,4	(8) 30,8	(3) 11,5	(2) 7,7
Désespoir	(9) 34,6	(5) 19,2	(10) 38,5	0	(2) 7,7
Ennui	(9) 34,6	(6) 23,1	(5) 19,2	(1) 3,8	(5) 19,2



Une donnée intéressante, aux vues de l'analyse précédente, est celle de la fierté éprouvée par les apprenants lorsque qu'ils réalisent la tâche en individuel. Une majorité de 61,6% (degré 4 et degré 5) des répondants ressentent de la fierté à travailler seul et attribuent donc leur réussite à des facteurs internes comme les efforts qu'ils ont fourni ou les stratégies d'apprentissage qu'ils ont mis en œuvre.

En conséquence, l'anxiété est une émotion très équivoque car selon l'estime de soi que l'on s'attribue lorsqu'on travaille seul, et selon le contrôle qu'on perçoit avoir sur la tâche, elle va être plus ou moins vive. Pour 38,5% des apprenants, accomplir la tâche seul ne suscite pas d'anxiété, et pour 19,2% très peu. 23,1% semble indécis face à ce sentiment alors que 30,8% des élèves sont anxieux lors d'une activité individuelle.

Lorsque l'on s'intéresse au désespoir, on peut remarquer une évolution entre la phase d'anticipation et la phase de réalisation de la tâche. En effet, le pourcentage relatif au degré 5 a été divisé par deux et le désespoir se retrouve majoritairement représenté par les degrés 1 et 2 avec 53,8%. Cependant, les chiffres du degré 3 sont en hausse puisque l'on passe de 19,2% à 38,5%. Il est donc possible que les élèves les moins confiants en amont soient un peu rassurés lorsqu'ils passent à la réalisation. De plus, nous pouvons imaginer que l'enseignant passe par des stratégies d'aide et des encouragements afin de mettre en confiance les apprenants.

Bien que moins contrastée que précédemment, la colère reste une émotion peu ressentie par les élèves jusqu'ici. Nous remarquons quand même une répartition plus uniforme entre les degrés 1, 2 et 3 ce qui pourrait se traduire par un léger sentiment de frustration vis-à-vis du travail individuel.

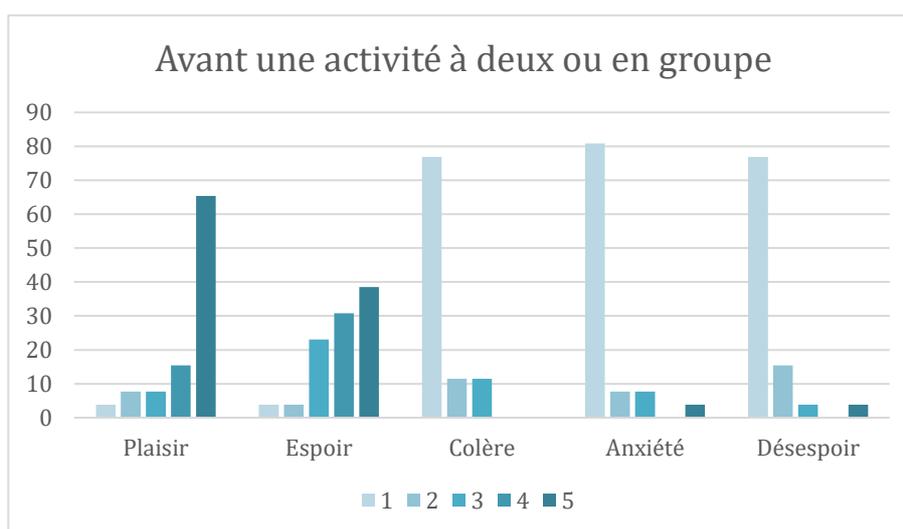
Pour la majorité des répondants, 50% pour les degrés 1 et 2, le fait de travailler seul ne génère pas de honte en cas d'incompréhension. Ce ressenti peut s'expliquer encore une fois par l'attribution causale de cette incompréhension. L'apprenant est seul dans sa démarche et ne se compare pas aux autres lorsqu'il est en activité, il est donc moins probable qu'il se sente honteux quand il ne comprend pas.

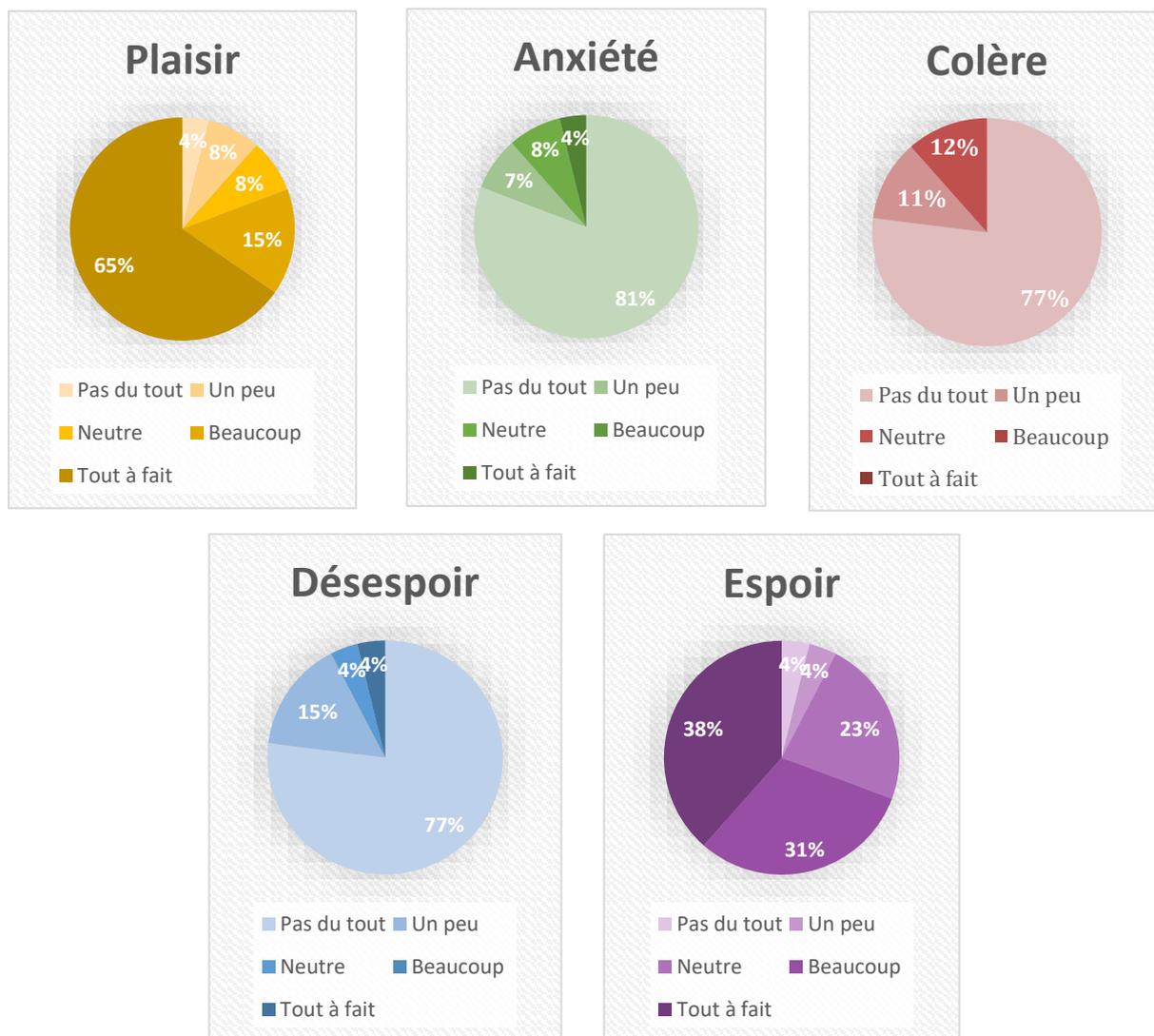
L'enthousiasme des élèves durant l'activité individuelle est modéré, les degrés dominants étant le degré 1 avec 26,9% et le degré 3 avec 38,5%. Cependant, cette absence de plaisir ne signifie pas que les apprenants s'ennuient, puisqu'ils répondent majoritairement par les degrés 1 et 2 avec 57,7%. Il est important par ailleurs pour l'enseignant de ne pas négliger les 19,2% qui déclarent un ennui profond lors de la tâche afin d'avoir une dynamique de classe probante.

Ainsi, les émotions de fierté, d'anxiété et de désespoir sont sujettes à l'attribution causale des succès et des échecs des apprenants qui est déterminante du ressenti de ceux-ci face au travail en individuel. Les résultats concernant la colère sont moins tranchés qu'ils ont pu l'être auparavant ce qui pourrait indiquer une plus forte frustration des élèves lorsqu'il faut réaliser une activité seul. La honte est majoritairement écartée mais elle constitue une émotion négative forte que l'enseignant doit s'efforcer de combattre au maximum afin d'établir une dynamique de classe. Enfin, l'individualité ne semble pas susciter de plaisir mais ne génère pas non plus d'ennui.

7.2.7. Avant une activité à deux ou en groupe

	1	2	3	4	5
Plaisir	(1) 3,8	(2) 7,7	(2) 7,7	(4) 15,4	(17) 65,4
Espoir	(1) 3,8	(1) 3,8	(6) 23,1	(8) 30,8	(10) 38,5
Colère	(20) 76,9	(3) 11,5	(3) 11,5	0	0
Anxiété	(21) 80,8	(2) 7,7	(2) 7,7	0	(1) 3,8
Désespoir	(20) 76,9	(4) 15,4	(1) 3,8	0	(1) 3,8





Les résultats obtenus pour la phase d'anticipation d'une activité à deux ou en groupe sont assez catégoriques. En effet, les émotions positives comme le plaisir et l'espoir sont majoritairement représentées par les degrés 4 et 5, alors que les émotions négatives comme la colère, l'anxiété et le désespoir sont elles largement matérialisées par le degré 1.

L'émotion du plaisir est dominante avec 80% de répondants ayant sélectionné les degrés 4 et 5. Les élèves semblent également confiants à l'idée de réaliser la tâche à plusieurs avec 31% pour le degré 4 et 38 pour le degré 5.

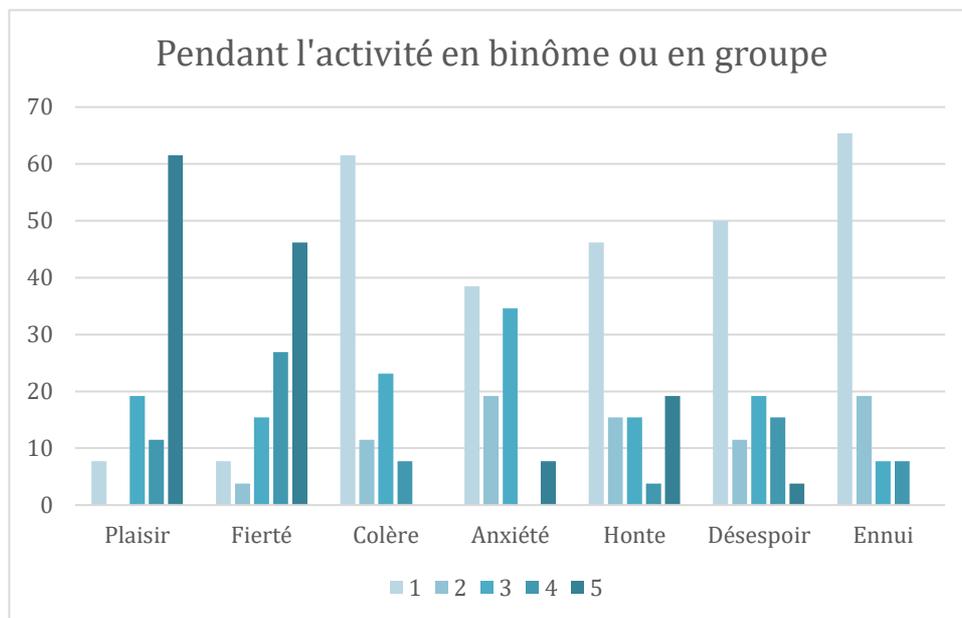
Les sentiments négatifs, la colère, l'anxiété et le désespoir, sont quant à eux exclus par plus de 80% des apprenants.

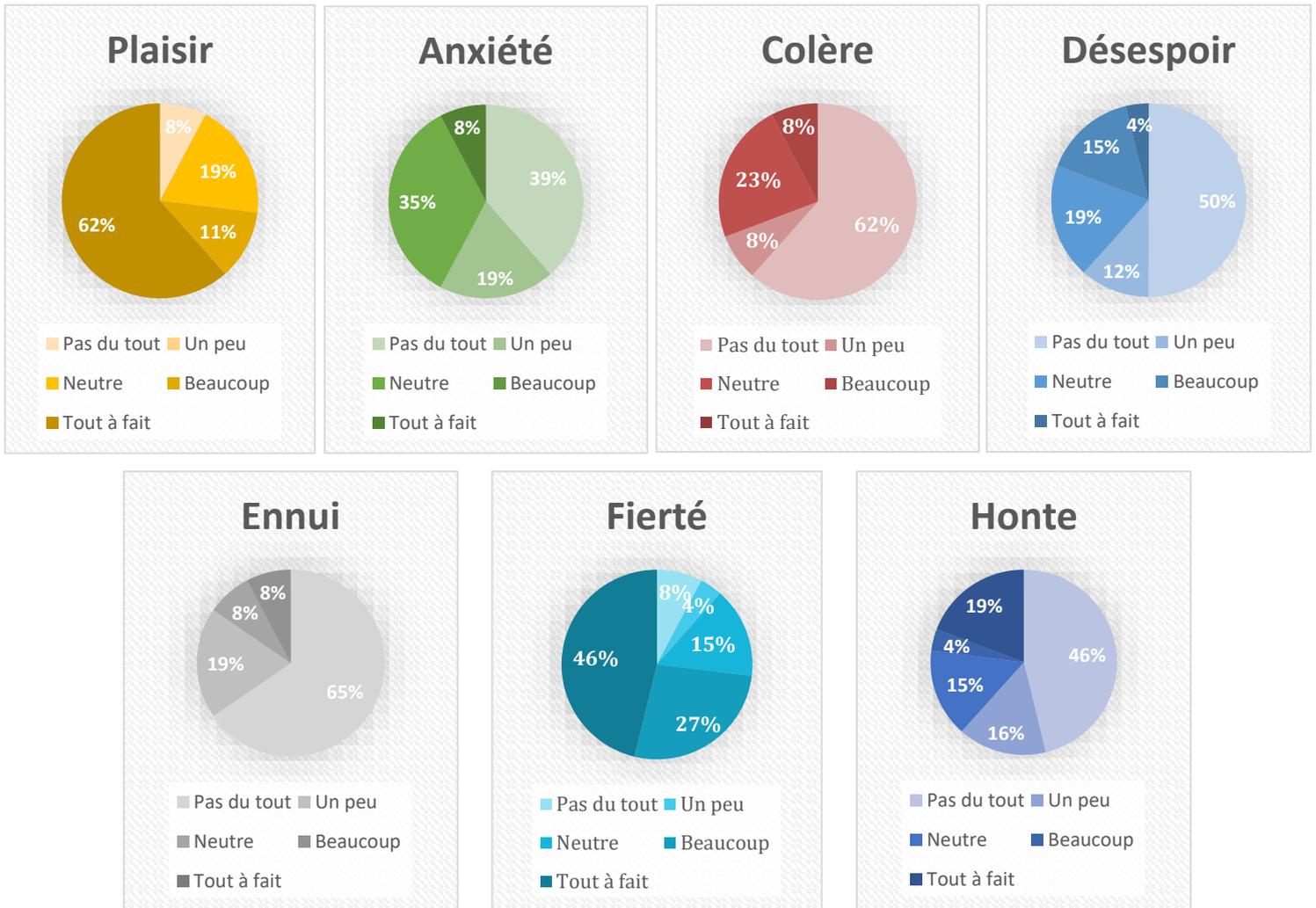
Par conséquent, le travail en groupe semble supprimer presque totalement tout sentiment négatif alors qu'il augmente la motivation des élèves ainsi que leur confiance en eux. Ils se sentent

donc plus à même de réussir l'activité à plusieurs et devraient donc déployer plus d'efforts afin d'y parvenir aux vues de leur motivation.

7.2.8. Pendant une activité à deux ou en groupe

	1	2	3	4	5
Plaisir	(2) 7,7	0	(5) 19,2	(3) 11,5	(16) 61,5
Fierté	(2) 7,7	(1) 3,8	(4) 15,4	(7) 26,9	(12) 46,2
Colère	(16) 61,5	(2) 7,7	(6) 23,1	(2) 7,7	0
Anxiété	(10) 38,5	(5) 19,2	(9) 34,6	0	(2) 7,7
Honte	(12) 46,2	(4) 15,4	(4) 15,4	(1) 3,8	(5) 19,2
Désespoir	(13) 50	(3) 11,5	(5) 19,2	(4) 15,4	(1) 3,8
Ennui	(17) 65,4	(5) 19,2	(2) 7,7	(2) 7,7	0





En passant à la phase de réalisation de l'activité, les résultats précédents se maintiennent avec une dominance des émotions positives, plaisir et fierté. Pourtant, quelques modulations internes aux émotions s'opèrent.

Le plaisir reste largement représenté par le degré 5 avec 61,5% et seulement 7,7% pour les degrés 1 et 2. La modalité de l'activité apparaît donc comme un élément motivationnel pour les apprenants.

De plus, l'ennui est majoritairement écarté pour les élèves, avec 65,4% pour le degré 1 et 19,2% pour le degré 2 ce qui rejoint le facteur motivationnel énoncé précédemment.

Le fait de pouvoir contribuer à un travail commun amène les élèves à éprouver plus de fierté que pendant un travail en individuel. Le degré 5 admet 46,2% de votes alors qu'il n'en comptait que 38,5% pour une activité à réaliser seul. Les réponses sont également plus tranchées car les apprenants ont préféré les degrés 4 et 5 aux degrés 3 et 5.

A l'inverse, la colère est majoritairement peu ressentie (61,5% pour le degré 1) malgré une minorité non négligeable de voies pour le degré 3 (23,1%) qui pourrait s'expliquer par une frustration à l'égard du travail à plusieurs. En effet, en travaillant en groupe, l'apprenant doit partager le degré de contrôle qu'il a sur la tâche avec d'autres ce qui peut parfois entraîner des tensions entre les élèves. Cependant, il s'agit du degré 3 qui reste relativement neutre et minoritaire.

En comparaison avec l'activité individuelle, les résultats concernant l'anxiété sont très différents. En effet, nous remarquons ici une prédominance des degrés 1, 2 (57,7%) et 3 (34,6%) pour matérialiser l'anxiété des apprenants face à la réalisation de la tâche à deux ou en groupe. Le degré 4 est absent des réponses et le degré 5 représente seulement 7,7%. Ainsi, le travail de groupe semble réduire l'anxiété chez les élèves. S'ils doivent partager le degré de contrôle sur l'activité, ils partagent aussi la responsabilité en cas d'échec, ce qui peut expliquer ces résultats ainsi que la différence entre travail individuel et travail à plusieurs.

La honte et le désespoir sont des émotions relatives à l'incompréhension des attendus de l'enseignant. Bien que fortement représentés par le degré 1, 46,2% pour la honte et 50% pour le désespoir, ces sentiments admettent une minorité dont l'enseignant doit tenir compte. Le fait de ne pas comprendre les consignes ou les objectifs liés à l'activité provoque chez certains apprenants du désespoir et de la honte, accentués par le travail de groupe qui peut amener à une comparaison entre pairs. Ainsi, 19,2% des répondants ont opté pour le degré 5 lorsqu'il s'agit de honte et 15,4% ont choisi le degré 4 pour le désespoir. Afin de contrer ces émotions négatives, il serait bon de s'appuyer sur des mécanismes de collaboration comme la médiation, de plus en plus mise en avant dans les programmes officiels. Il revient à l'enseignant de dédramatiser l'incompréhension et de s'assurer que les consignes sont claires pour tous avant la phase de réalisation de la tâche.

En conclusion, le travail à deux ou en groupe semble être un élément motivationnel pour les apprenants qui déclarent ne pas s'ennuyer, être heureux de réaliser la tâche et de participer au travail commun. Par contre, le partage du contrôle sur l'activité dans le cadre d'une activité à plusieurs peut amener un léger sentiment de frustration mais la colère reste un sentiment largement exclu par les élèves. A l'opposé, la réalisation de tâche à deux ou en groupe permet aux apprenants d'être moins anxieux que lorsqu'ils travaillent seuls puisqu'en cas d'échec, la responsabilité est partagée pour tous les membres du groupe. La honte et le désespoir doivent être considérés comme des points de vigilance pour l'enseignant.

8. Discussion

Dans cette partie, nous allons mettre en relation les éléments de notre cadre théorique, de nos observations ainsi que les résultats de notre questionnaire afin de tenter de répondre à nos questions de recherche.

8.1. Lien entre la nature de la tâche, valeur accordée et contrôle perçu

Nos deux premiers questionnements reposent sur l'influence que peut avoir la nature de l'activité proposée aux apprenants, orale ou écrite, sur la valeur qu'ils lui accordent et sur le contrôle qu'ils perçoivent avoir sur celle-ci.

Afin d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous allons notamment nous appuyer sur la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement de Pekrun et al (2007) que nous avons explicité précédemment au sein du cadre théorique. Cet appui théorique va nous permettre de mettre en corrélation les émotions ressenties par les répondants du questionnaire avec les deux éléments de notre question.

Pour commencer, nous allons étudier la phase d'anticipation d'une activité orale, première section du questionnaire. Dans cette partie, les apprenants ont majoritairement exclu les émotions négatives, à savoir la colère, l'anxiété et le désespoir. Selon Pekrun et al (2007), ces résultats indiquent que les élèves accordent une valeur positive à l'oral et envisagent donc un succès en amont de la tâche. Cependant, il nous faut temporiser cette affirmation car, même si la majorité des élèves affirment ne pas être influencée par ces sentiments négatifs, une minorité d'entre eux est concernée par ceux-ci. Ainsi, l'enseignant doit tâcher d'être vigilant vis-à-vis de ces apprenants susceptibles de décrocher avant même d'avoir commencé l'activité. Cette minorité s'exprime, par exemple, à travers l'émotion du désespoir où 15,3% des répondants, soit 4 élèves sur 26, s'accordent à dire qu'ils se sentent désespérés à l'idée d'entreprendre la tâche orale. Selon Pekrun et al (2007), ces apprenants peuvent accorder une valeur positive à l'oral malgré tout mais ils perçoivent leur contrôle sur la tâche comme faible. La phase d'anticipation de l'activité doit donc être envisagée par l'enseignant comme une stratégie d'aide, comme nous avons pu le voir lors de notre première observation de classe, afin d'expliquer, de rassurer et donc de faciliter la mise en activité. Il pourra passer par ce qui est

défini par Bandura (2003) comme la persuasion verbale afin de convaincre l'apprenant qu'il a les capacités de réussir.

Dans un deuxième temps, lors de la phase de réalisation de la tâche, les apprenants expriment leur motivation en faisant appel, à 76,9%, à l'émotion du plaisir. Ces élèves qui donnent à l'activité une valeur positive (Pekrun et al, 2007) et éprouvent du plaisir seront plus à même de développer un sentiment d'efficacité personnelle, et seront également plus motivés à répéter celle-ci à l'avenir (Bandura, 2003). Cette motivation pendant la tâche fut tangible lors de notre phase d'observation de classes, où nous avons pu constater beaucoup de volontaires, de respect et d'écoute ce qui témoigne d'une forte adhésion de la part des élèves.

Cependant, deux émotions de notre questionnaire semblent contredire ce que nous venons d'énoncer. En effet, la honte et l'anxiété sont des sentiments omniprésents pour beaucoup d'apprenants, 42,3% disent être anxieux et 38,4% se sentent honteux pendant une tâche orale. Ceux-ci perçoivent l'oral comme ayant une valeur négative et jugent leur contrôle sur l'activité comme moyen (Pekrun et al, 2007). Ces résultats pourraient être expliqués par la nature même de l'activité car elle implique d'avoir une audience devant laquelle les apprenants doivent parler en L2 mais également s'exprimer sur des sujets de la sphère personnelle. Ainsi, en cas d'échec l'impact sur l'estime de soi et sur la motivation à l'avenir risque d'être important. L'enseignant doit donc veiller à construire un environnement de confiance et de bienveillance au sein de la classe afin de minimiser l'effet de la honte et de l'anxiété sur les élèves. Enfin, le désespoir reste minoritairement présent pendant la tâche orale avec 23,1% mais il est crucial de mettre en place des stratégies afin de prévenir les phénomènes de résignation ou d'amotivation et les stratégies autohandicapantes qui s'ensuivent, décrites par Alcorta (2008). Pour ce faire, l'enseignant doit, par exemple, s'efforcer de mettre en place un système de différenciation qui permettra à chaque apprenant d'être en contrôle et donc capable de réaliser la tâche. Comme le souligne Bandura (2003), il s'agit de concevoir des objectifs dans la zone proximale de développement de l'élève, qui soient rapidement atteignables par celui-ci afin de le motiver. En effet, nous avons observé en classe un désengagement des apprenants à mesure que la tâche se complexifie et dure dans le temps, il faut donc veiller à adapter les activités.

La seconde question du questionnaire porte sur les activités écrites. Les résultats obtenus pour la phase en amont de la tâche à réaliser sont similaires à ceux décrits précédemment pour l'oral. Les apprenants se sentent de nouveau peu concernés par la colère et l'anxiété qu'ils écartent avec plus de 50% pour le degré 1.

Le désespoir demeure une émotion peu tranchée qui admet 19,2% pour le degré 4 seul. Ce chiffre est plus élevé qu'il ne l'était pour l'écrit ce qui peut traduire un plus grand fatalisme des apprenants face à l'écrit. En effet, l'estime de soi scolaire des élèves de SEGPA a tendance à être marquée par des difficultés à l'écrit que nous avons pu noter lors de nos observations de classe. La maîtrise de l'écriture semble être un obstacle qui impacte la vitesse d'exécution ainsi que la motivation chez certains élèves qui se découragent, souvent parce qu'ils ont pris du retard sur une tâche écrite précédente. Ainsi, si les apprenants accordent une valeur négative à l'activité écrite de façon récurrente, ils risquent de développer des stratégies d'évitement face à celle-ci pour faire face à un environnement de dévalorisation perpétuelle (Martinot, 2004). Il pourra par exemple diminuer les efforts qu'il fournit lors de la réalisation afin de protéger son estime de soi scolaire en cas d'échec (Alcorta, 2008). Lors de l'une de nos observations, nous avons constaté ce type de recours à l'évitement, notamment face à une tâche de compréhension écrite où les élèves ont décidé de contourner la tâche en découpant le premier élément au choix pour ne pas avoir à lire les autres. Ici, le choix qui pouvait être considéré comme un élément motivationnel par l'enseignant qui tâche d'inclure l'apprenant dans la conception de l'activité comme le suggère Bandura (2003) se retrouve avec l'effet inverse. L'autre enseignante observée a choisi de passer par une phase d'anticipation plus longue où le déroulement de l'activité dans sa globalité fut expliqué aux apprenants. Une « pré-tâche » a suivi l'explicitation des consignes et a permis de décomplexifier la tâche en groupe classe. Cette stratégie a semblé porter ses fruits puisque tous les élèves se sont impliqués dans l'activité de compréhension écrite suivante.

Lors de la réalisation de l'activité écrite comme de l'activité orale, l'émotion du plaisir est majoritairement exprimée par les répondants avec 69,2%. Ce chiffre bien qu'élevé, reste légèrement inférieur à celui de l'oral ce qui nous amène à penser que les apprenants sont plus motivés par l'oral que par l'écrit. Encore une fois, l'enseignant devra chercher à motiver le tiers restant de la classe afin de permettre à l'intégralité des élèves de travailler dans de bonnes conditions.

Cependant, l'ennui en relation avec l'écrit est significativement moins important (57,7% pour les degrés 1 et 2) que lorsqu'il est associé à une activité orale (30,8% pour les degrés 1 et 2). On peut supposer que l'oral implique deux dimensions, la première où l'apprenant parle et la seconde où il écoute dans le cas de production orale en interaction par exemple. Ainsi, il est possible que les élèves soient moins impliqués dans les activités de réception. Ce questionnement pourrait faire l'objet d'une recherche annexe.

En comparaison avec la réalisation de la tâche orale, les apprenants apparaissent plus confiants pendant l'activité écrite avec 46,1% de répondants qui ressentent de l'espoir. Il en va de même pour le désespoir où les disparités entre les degrés sont plus marquées qu'elles ne l'étaient à l'oral. En effet, 57,7% de élèves déclarent ne pas être affecté par cette émotion à l'écrit. De ce fait, les apprenants semblent plus en contrôle de la tâche écrite que la tâche orale. Les émotions d'espoir et de désespoir, bien que contraire, peuvent toutes deux indiquer une valeur positive accordée à la tâche mais démontrent cependant un niveau de contrôle perçu par les apprenants différent (Pekrun et al, 2007). Dans les deux cas, 19% des élèves sont en contradiction avec la majorité, ce qui implique qu'ils ne sont pas confiants ni fatalistes quant au dénouement de l'activité. Ainsi, contrairement aux autres, ces apprenants perçoivent leur degré de contrôle sur l'écrit comme faible. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignant peut avoir recours à la persuasion verbale afin d'encourager et de rassurer les éléments susceptibles d'être désengagés de la tâche (Bandura, 2003). Ici encore, la différenciation permettrait de donner aux élèves un degré de contrôle sur la tâche plus élevé, en adaptant les objectifs et en les rendant accessibles (Bandura, 2003). D'autres stratégies d'aide peuvent être mise en place comme nous avons pu l'observer en classe. Pendant notre phase d'observation, l'une des enseignantes a choisi de proposer aux apprenants un exercice de compréhension écrite du même type que celui fait en classe entière au cours de la semaine mais à réaliser cette fois-ci en individuel. Elle a commencé par leur rappeler qu'ils avaient déjà mené ce genre d'activité et qu'ils étaient tous capable d'y arriver. Cette réappropriation individuelle de la tâche permet de favoriser les expériences de maîtrise qui permettent aux élèves de se sentir capable et développer un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

Pour finir, les émotions de l'anxiété et de la honte qui étaient omniprésentes à l'oral, ne le sont pas à l'écrit. L'anxiété est rejetée à 73,1% par les répondants et à 69,3% pour la honte. Cette différence majeure entre les deux types d'activités est sans doute liée à la nature de celles-ci, à

l'écrit l'apprenant est moins exposé au regard des autres et donc à l'erreur ce qui impacte ces deux sentiments négatifs. Bien sûr, l'enseignant devra quand même veiller à dédramatiser l'erreur et à faire preuve de bienveillance pour obtenir l'adhésion de tous.

En conclusion, bien que plus motivés par les activités orales, les apprenants se sentent moins en contrôle de celles-ci. Ils perçoivent également leur degré de contrôle sur la tâche comme plus faible à l'oral qu'à l'écrit où ils sont moins exposés. Néanmoins, certains élèves sont plus fatalistes face à l'écrit.

8.2 Lien entre la modalité de la tâche et le contrôle perçu par l'apprenant

Notre troisième et dernière question de recherche porte sur la modalité de l'activité, individuelle ou en groupe, et son impact sur le ressenti des élèves quant à leur capacité à réussir celle-ci. Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous avons tout d'abord observé le format des tâches langagières proposées en classe aux apprenants SEGPA de 4^e et de 3^e à travers les séances de deux enseignantes. Puis, dans un second temps, nous avons analysé les réponses de ces élèves au questionnaire qui leur a été distribué. Pour comprendre, nous allons maintenant croiser ces résultats avec différentes théories mentionnées dans le cadre théorique.

En premier lieu, il est intéressant de noter que pendant les cours observés, aucune des tâches proposées aux apprenants n'a été effectuée en binôme ou en groupe autre que le groupe classe. Il nous sera donc impossible d'évoquer cette partie de notre recueil de données au profit de la discussion sur le travail à plusieurs.

La troisième partie du questionnaire s'intéresse aux activités individuelles, elle s'articule en deux sous-parties, la première sur l'anticipation de la tâche et la seconde sur la réalisation de la tâche.

Lors de la phase précédant l'activité, aucune émotion positive, plaisir comme espoir, n'est dominante. En effet, ces deux sentiments sont majoritairement représentés par le degré neutre et les autres réponses sont réparties plutôt équitablement entre les degrés restants. Les élèves ne présentent donc ni motivation, ni confiance face à la tâche à accomplir.

La colère, bien que majoritairement absente pour les apprenants, admet une minorité plus importante que ce que nous avons pu rencontrer dans les parties 1 et 2 du questionnaire. Pour

19%, elle n'est ni présente, ni absente mais pour 11% la colère est partie intégrante de l'anticipation de l'activité individuelle.

De même, le désespoir obtient des résultats similaires avec une minorité de 15% d'élèves défaitistes face à la tâche qui les attend.

Ces observations peuvent trouver une justification à travers la théorie de l'attribution causale de Weiner (1992). La prévision d'un travail à réaliser seul signifie également d'anticiper le résultat de celui-ci. S'il conçoit la possibilité d'un dénouement positif, l'apprenant pourra attribuer cette réussite à lui-même (auto-attribution) ce qui entraîne un sentiment d'espoir vis-à-vis de la tâche à venir. En revanche, si l'élève ne peut imaginer de résolution positive, il pourra soit imputer son échec à autrui (hétéro-attribution) ce qui risque d'engendrer de la colère, soit se blâmer (auto-attribution) et ressentir du désespoir. Ici, ce sont donc les compétences qui sont mises en avant plutôt que la valeur ou la contrôlabilité de l'activité comme facteurs de la motivation (Weiner, 1992).

Aux vues des résultats du questionnaire, une proportion importante d'apprenant ne fonde pas d'espoir sur la tâche individuelle à réaliser et une minorité est déjà en phase de désengagement ou de ressentiment face à celle-ci.

L'enseignant a donc pour mission de déconstruire l'idée que l'intelligence est quelque chose de fixe et d'inné afin de combattre les phénomènes d'amotivation et de résignation. Il doit également mettre en place des stratégies efficaces en coopération avec l'apprenant, dans le but que celui-ci retrouve un degré de contrôle suffisant sur son travail pour ne pas affecter son estime ou sa confiance en lui (Weiner, 1992).

Cependant, il est intéressant de constater que la grande majorité d'entre eux (72%) n'éprouve pas d'anxiété à travailler seul. Ainsi, les élèves ne sont peut-être pas confiants mais ils se sentent plus en contrôle dans le cadre d'une activité individuelle.

La phase de réalisation est cohérente avec la phase en amont en ce qui concerne le plaisir qui reste relativement peu présent et qui est en accord avec l'ennui ressenti par les apprenants, lui aussi très indécis. La motivation à l'égard de la tâche en individuel est donc très modérée.

Pourtant, l'émotion de fierté révèle un consensus autour des degrés 4 et 5 qui souligne, selon la modélisation de Pekrun et al (2007), la tendance des apprenants à s'auto-attribuer le résultat de l'activité. Ils sont donc pour la majorité, fiers d'avoir pu réaliser le travail seul. La formulation

de l'affirmation à évaluer dans le questionnaire suggère cependant une forme de compétitivité entre les élèves pendant ce type d'activité. Ainsi, lorsqu'il choisit le degré 5, l'apprenant n'affirme pas être fier de lui mais plutôt être fier d'avoir fait mieux que les autres. Même s'il s'attribue une réussite, il le fait en prenant en compte des facteurs externes hors de son contrôle, à savoir les capacités des autres membres de la classe.

Pour éviter de mettre en compétition les élèves et donc mettre en jeu leur estime d'eux-mêmes et leur motivation, il est important pour l'enseignant de mettre en avant des systèmes de coopération et de médiation entre pairs.

La honte est également un sentiment qui implique une comparaison avec les autres et une évaluation de ses capacités intellectuelles comme insuffisantes. L'incompréhension face aux objectifs attendus à l'issue de la tâche peut entraîner une dévalorisation chez l'apprenant. De plus, si l'élève catégorise certaines activités d'apprentissage comme hors de son contrôle, cela risque de mener à un phénomène d'amotivation voire de résignation. Si aucune solution n'est apportée à cet apprenant, il peut alors avoir recours à des stratégies autohandicapantes afin de préserver son estime de lui-même (Alcorta, 2008).

L'explicitation des consignes est une étape importante pour éviter des sentiments de frustration et de honte chez les élèves. Avant de procéder à la mise en activité, l'enseignant doit essayer de s'assurer que les objectifs fixés sont compris par tous. Pour ce faire, il est utile de développer des stratégies comme les check-questions par exemple ou de passer par la reformulation d'un élève volontaire pour l'ensemble de la classe.

L'émotion du désespoir est intéressante car contrairement à la phase d'anticipation, elle est quasiment absente lors de la réalisation. Seulement deux répondants sur 26 se sentent démunis pendant l'activité individuelle. Cette disparité entre avant et pendant pourrait signifier que le haut degré de contrôle que les élèves perçoivent sur le travail à faire seul en amont a pris le dessus sur les doutes exprimés par 15% d'entre eux.

La dernière partie de notre questionnaire se focalise sur les activités en binôme ou en groupe. Comme pour les précédentes, cette étude a été réalisée en deux temps, d'abord la phase d'anticipation puis la réalisation de la tâche.

A la différence de la phase en amont de l'activité individuelle, les résultats obtenus pour le travail de groupe sont très tranchés. Les émotions positives sont largement représentées par les degrés 4 et 5 alors que les émotions négatives sont associées majoritairement au degré 1. Même au sein de chaque sentiment, les réponses sont explicites. Par exemple, les degrés 4 et 5 n'ont reçu aucune voix en ce qui concerne la colère et à l'inverse, le degré 4 n'a récolté qu'une voix pour les émotions d'anxiété et de désespoir.

La combinaison entre des résultats positifs pour l'espoir, qui indiquent que les élèves sont confiants vis-à-vis de la tâche à réaliser, et des émotions négatives absentes, marque un degré de contrôle perçu sur la tâche élevé ainsi qu'un sentiment d'avoir les compétences pour réussir.

A travers ces réponses, les trois déterminants motivationnels décrits par Weiner (1992) sont réunis ce qui explique la forte motivation des apprenants qui envisagent l'activité en groupe. Les apprenants sont également beaucoup plus motivés à l'idée de travailler à plusieurs que de travailler seul car on constate un écart de 37% entre les réponses positives.

Cependant, il ne faut pas négliger les 23% de répondants qui sont indécis en ce qui concerne l'espoir et les 8% qui ne sont pas confiants en anticipant le travail de groupe. Encore une fois, l'enseignant a pour rôle de rassurer et de promouvoir la médiation, surtout lors d'une activité à plusieurs.

Lorsque les élèves passent à la phase de réalisation de l'activité, les résultats sont moins distincts mais suivent la même tendance. Le plaisir est toujours une émotion positive importante et l'anxiété reste largement écartée.

Un léger changement s'opère pour la colère avec une minorité de 15,4% des répondants qui ressent de la frustration à travailler en groupe. Celle-ci peut s'expliquer par la modalité de la tâche en elle-même, puisqu'elle implique de partager le contrôle qu'ils ont sur l'activité et donc la responsabilité en cas d'échec.

La transformation de l'espoir, qui se concrétise ou non, est à l'origine de plusieurs changements entre anticipation et réalisation. En effet, pendant la tâche, l'apprenant peut être face à plusieurs cas de figure.

Le premier, qui semble majoritaire pour cet échantillon d'élèves, est celui d'une réussite vis-à-vis des objectifs fixés par l'enseignant, qui entraîne un sentiment de fierté. L'apprenant attribue

son succès aux capacités en lesquelles il avait exprimé sa confiance précédemment ce qui favorise le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

Par contre, si l'élève est confronté à un échec, il sera alors désespéré. De plus, plus la différence est grande entre attentes et réalité, plus l'impact sur l'estime de soi celui-ci va être important (Duclos, 2004).

Enfin, l'incompréhension des attentes de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche mène à la honte où l'élève blâme ses capacités intellectuelles (auto-attribution).

Parmi les 69% de répondants qui étaient confiants avant de commencer l'activité de groupe, la grande majorité a ressenti de la fierté lors de la réalisation de celle-ci et une minorité a été affectée par les émotions de honte et de désespoir.

Comme évoqué précédemment, la modalité de l'activité permet de valoriser la médiation entre les membres du groupe mais aussi entre les membres des différents groupes pour éviter la comparaison et renforcer les émotions négatives qui en découlent. Afin de combattre le décalage entre les attentes des apprenants et la réalité du résultat, l'enseignant doit adapter ses objectifs pour qu'ils correspondent à la ZPD des élèves (Bandura, 2003).

En résumé, les activités en binôme ou en groupe sont une source de motivation pour les apprenants qui éprouvent plus de plaisir qu'à l'écrit. Ils sont également plus confiants car ils partagent la responsabilité en cas d'échec ce qui peut cependant être frustrant pour certains élèves. En revanche, les apprenants ont un degré de contrôle sur la tâche plus élevé à l'écrit qu'à l'oral.

9. Conclusion

Dans ce mémoire de recherche, nous avons tout d'abord cherché à définir notre public, celui des élèves de SEGPA, leur section et l'évolution que celle-ci a pu connaître au fil du temps et des réformes scolaires. La scolarité de ces apprenants est marquée par de grandes difficultés d'apprentissage et par un certain déterminisme social. Le lien entre public SEGPA et estime de soi nous semblait essentiel puisque ces élèves évoluent au sein de l'école séparés des autres classes dites « normales » et sont caractérisés par leurs difficultés scolaires. Ainsi, nous souhaitons étudier ce concept afin de mieux comprendre notre public et sa relation aux apprentissages. Enfin, le dernier point de notre cadre théorique nous a permis de balayer plusieurs modélisations et théories sur la motivation afin de cerner les enjeux et les déterminants liés à celle-ci. En outre, nous avons également abordé les phénomènes d'amotivation et de résignation, ainsi que les stratégies autohandicapantes, pour nous permettre de comprendre le désengagement et l'abandon des apprenants, souvent caractérisé par de l'absentéisme en SEGPA.

Ces éléments théoriques ont ensuite été mis en relation avec les résultats de notre recueil de données dans le but de tenter de répondre à nos questions de recherche. Alors que l'observation de classe nous a donné un premier aperçu du ressenti des élèves vis-à-vis de la nature et de la modalité des tâches, le questionnaire nous a permis de valider et de modifier nos perceptions en ayant leurs points de vue sur ces sujets. Ainsi, nous avons pu conclure que l'écrit met en confiance les apprenants qui perçoivent leur contrôle sur la tâche comme élevé mais ils sont cependant plus motivés par l'oral. Pour ce qui est de l'activité en individuel, elle apporte plus de contrôle aux élèves qui sont par ailleurs plus motivés et plus confiants lorsque qu'ils travaillent à plusieurs.

Au cours de notre discussion, nous avons établi plusieurs pistes pour l'enseignant afin qu'il tente d'obtenir l'adhésion de l'intégralité des apprenants. En premier lieu, il est important d'établir un environnement de confiance et de bienveillance au sein de la classe afin de combattre le sentiment d'anxiété que les élèves peuvent ressentir, surtout lors de tâches orales. La médiation et la coopération entre pairs sont deux outils qui permettent également de réduire le stress et la honte en opérant contre la compétition. Pour rassurer, l'enseignant peut avoir recours à la persuasion verbale en amont et pendant la tâche pour rappeler aux apprenants qu'ils sont capables de réaliser l'activité. De plus, il est essentiel de déconstruire l'idée que l'intelligence est un concept inné et fixe sur lequel on ne peut influencer. Cette définition de

l'intelligence engendre chez l'élève un sentiment de désespoir qui nuit aux apprentissages. Les phases d'anticipation doivent être abordés comme des phases d'aide à la compréhension avec une explicitation des consignes claire et vérifiée afin de prévenir la honte mais également comme un moment didactique important qui sert à optimiser la mise en activité. Dans le but de raccrocher la minorité d'élèves en marge du cours, l'enseignant peut chercher à mettre en place un système de différenciation afin de redonner du contrôle à ceux-ci sur la tâche et les mettre en confiance. Les objectifs fixés doivent être dans la ZPD de l'apprenant et être atteignables rapidement pour que celui-ci éprouve un sentiment d'efficacité personnelle.

Bien sûr, notre recueil de données admet certaines limites, à commencer par la taille réduite de l'échantillon de répondants du questionnaire. Il serait donc intéressant de reproduire cette partie avec un plus grand nombre de participants puis d'observer et d'analyser les possibles changements qui en découleraient. Dans ce travail de recherche, la phase suivant la tâche a été écarté par souci de temps et par peur de démotiver les élèves mais aux vues du déroulement en classe, il serait envisageable de rajouter celle-ci à une nouvelle version du questionnaire. Lors de l'analyse des résultats, nous avons aussi remarqué qu'il serait plus judicieux d'étudier l'espoir pendant les phases d'anticipation à l'oral et à l'écrit plutôt que pendant. Enfin, nous aurions aimé pouvoir conduire davantage d'observations de classe pour assister à des travaux à deux ou en groupe hormis les activités en groupe classe.

Enfin, nos conclusions et les pistes pour l'enseignant qui s'en suivent se basent certes sur un échantillon de répondants de classes de SEGPA mais elles influent principalement sur l'estime de soi et la motivation, ce qui est applicable dans tout type de classe.

10. Bibliographie

Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école. *Le Journal des psychologues*, 260(7), 64-67. doi:10.3917/jdp.260.0064.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.

Bressoux P. et Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.

Bolognini M. & Prêteur Y. (1998). *Estime de soi : perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Combaz G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, volume 128, p. 73-88.

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

Cousin C. (2003). *Enseigner en SEGPA et EREA*. Paris : Delagrave.

Crahay, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

De La Garanderie, A. (1991). Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, volume 95, p. 151-152.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York : Cambridge University Press.

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Editions du CHU Saint-Justine.

Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R. Goff, S.B. Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement motivation*, (pp. 75-146). San Fransisco, CA: W.H. Freeman.

Florin A. & Vrignaud P. (2007). *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fortes, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et du soi physique : un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*. (Thèse de doctorat). Université de Montpellier.

Gaudreau, N. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial*. Université de Laval.

Goux, D. & Maurin, É. (2005). Composition sociale du voisinage et échec scolaire: Une évaluation sur données françaises. *Revue économique*, vol. 56,(2), 349-361.

Harter, S. (1990). *Self and identity development*. Cambridge.

Harter, S. (2006). The self. *Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development*, 3, 505-570.

Martinot D. (2004). *Le Défi éducatif*. Paris : Armand Colin.

Mone, M. A., D. D. Baker et F. Jeffries. (1995). Predictive Validity and Time Dependency of Self-efficacy, Self-esteem, Personal Goals and Academic Performance. *Educational and Psychological Measurement*. vol. 55, 1995, p. 716-727.

Nader-Grosbois N. & Fiasse C. (2016) *De la perception de soi à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Narcy-Combes, J-P. & Raby, F. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil*, 40, 5-16. Repéré à <http://lidil.revues.org/2896>

Peixoto F., Mata L., Monteiro V., Sanches C., & Pekrun R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 472-481.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Pekrun, R. Frenzel, A.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education* (pp.13- 36). Burlington, MA: Elsevier, Academic Press: Educational Psychology Series.

Pekrun, R., Goetz T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–41.

Pekrun, R. & Linnenbrick-Garcia, L. (2014). International Handbook of Emotions in Education. *Educational Psychology Handbook*. Routledge.

Prêteur Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Résonnances*, n°3 4-6

Roussel, P. (2000). *La motivation au travail: concept et théories*. LIRHE - Université des sciences sociales Toulouse, Papers.

Schunck, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Starkey-Perret, R. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impacts, interactions, relations*. (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

Starkey-Perret, R. , Deledalle, A. , Jeoffrion, C. and Rowe, C. (2017), Measuring the impact of teaching approaches on achievement-related emotions: The use of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *British Journal of Educational Psychology*, n°88. 446-464.

Tali, F. (2012). L'orientation vers les enseignements adaptés : évolution des procédures et des profils des élèves. *Diversité*, n°169. 184-191

Van Zanten, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Éditions La Découverte.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Annexes

Annexe 1. Questionnaire

Tes ressentis concernant les cours d'anglais au collège

Ce questionnaire a pour but d'étudier ton ressenti sur le cours et les activités d'anglais. Attention, **il n'y a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses**, il faut simplement répondre le plus honnêtement possible. N'oublie pas que ce questionnaire est **anonyme** et ne sera pas transmis au reste de la classe ou aux personnes du collège.

Les réponses à ce questionnaire nous permettront de mieux comprendre la relation que les élèves de classes SEGPA ont avec l'anglais.

Le questionnaire est composé de **quatre parties**. Il est important de répondre à **toutes** les questions en entourant les réponses souhaitées. Les réponses vont de 1 à 5. Le 1 correspond à « pas du tout d'accord » et le 5 correspond à « tout à fait d'accord ».

Merci beaucoup pour ta participation !

Classe :

Sexe : M / F

Age :

1- Les émotions concernant les activités d'anglais orales

Les questions suivantes concernent les sentiments que tu peux éprouver pendant les activités à l'oral comme la compréhension de l'oral (écouter) ou l'expression orale (parler).

Avant une activité orale

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord	
1. J'ai hâte de faire l'activité orale	1	2	3	4	5	
2. Je suis en colère quand je pense à l'activité orale que je dois faire	1	2	3	4	5	
3. Je suis tellement nerveux/nerveuse que je ne veux pas commencer l'activité orale	1	2	3	4	5	
4. Je me sens désespérée à l'idée de faire l'activité orale	1	2	3	4	5	
5. Je ne veux pas faire l'activité orale car je m'ennuie	1	2	3	4	5	

Pendant une activité orale

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord	
6. Je suis confiant quand je fais l'activité orale	1	2	3	4	5	

7. Je suis motivé(e) car je veux être fier/fière de ce que j'ai fait	1	2	3	4	5
8. Je me mets en colère quand je dois faire l'activité orale	1	2	3	4	5
9. Je suis nerveux/nerveuse pendant l'activité orale	1	2	3	4	5
10. J'ai peur de faire l'activité orale car je ne comprends pas tout	1	2	3	4	5
11. J'ai honte quand je n'arrive pas à faire l'activité orale	1	2	3	4	5
12. Je renonce à faire l'activité orale car je sais que je ne me sens pas capable	1	2	3	4	5
13. L'activité orale m'ennuie donc je suis dans mes pensées	1	2	3	4	5

2 – Les émotions concernant les activités d'anglais écrites

Les questions suivantes concernent les sentiments que tu peux éprouver pendant les activités à l'écrit comme la compréhension de l'écrit (lire) ou l'expression écrite (écrire).

Avant une activité écrite

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
14. J'ai hâte de faire l'activité écrite	1	2	3	4	5
15. Je suis en colère quand je pense à l'activité écrite que je dois faire	1	2	3	4	5

16. Je suis tellement nerveux/nerveuse que je ne veux pas commencer l'activité écrite	1	2	3	4	5
17. Je me sens désespérée à l'idée de faire l'activité écrite	1	2	3	4	5
18. Je ne veux pas faire l'activité écrite car je m'ennuie	1	2	3	4	5

Pendant une activité écrite

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
19. Je suis confiant quand je fais l'activité écrite	1	2	3	4	5
20. Je suis motivé(e) car je veux être fier/fière de ce que j'ai fait	1	2	3	4	5
21. Je me mets en colère quand je dois faire l'activité écrite	1	2	3	4	5
22. Je suis nerveux/nerveuse pendant l'activité écrite	1	2	3	4	5
23. J'ai peur de faire l'activité écrite car je ne comprends pas tout	1	2	3	4	5
24. J'ai honte quand je n'arrive pas à faire l'activité écrite	1	2	3	4	5
25. Je renonce à faire l'activité écrite car je sais que je ne me sens pas capable	1	2	3	4	5
26. L'activité écrite m'ennuie donc je suis dans mes pensées	1	2	3	4	5

3 – Les émotions concernant les activités d’anglais en individuel

Les questions suivantes concernent les sentiments que tu peux éprouver pendant les activités que vous faites seuls.

Avant une activité individuelle

	Pas du tout d’accord					Tout à fait d’accord
27. Je suis motivé par le fait de travailler seul/seule	1	2	3	4	5	
28. Je suis confiant quand je travaille seul/seule	1	2	3	4	5	
29. J’aimerais ne pas avoir à travailler seule/seule car ça me met en colère	1	2	3	4	5	
30. J’ai peur de travailler seul/seule	1	2	3	4	5	
31. Avant même de commencer le travail individuel, je sais que je ne vais pas y arriver	1	2	3	4	5	

Pendant une activité individuelle

	Pas du tout d’accord					Tout à fait d’accord
32. Je suis content de pouvoir travailler seul/seule	1	2	3	4	5	

33. Je suis fier/fière de faire mieux que les autres	1	2	3	4	5
34. Je suis frustré/frustrée quand je dois travailler seul/seule	1	2	3	4	5
35. Je suis nerveux/nerveuse quand je travaille seul/seule	1	2	3	4	5
36. J'ai honte car je ne comprends pas ce que je dois faire	1	2	3	4	5
37. Je suis désespéré(e) car je ne pense pas y arriver seul/seule	1	2	3	4	5
38. Je m'ennuie quand je travaille seul/seule	1	2	3	4	5

4 – Les émotions concernant les activités d'anglais en binôme ou en groupe

Les questions suivantes concernent les sentiments que tu peux éprouver pendant les activités que vous faites à deux ou en groupe de plus de deux personnes.

Avant une activité à deux ou en groupe

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
39. Je suis motivé par le fait de travailler à deux ou en groupe	1	2	3	4	5
40. J'espère pouvoir participer au travail à deux ou en groupe	1	2	3	4	5
41. J'aimerais ne pas avoir à travailler à deux ou en groupe car ça me met en colère	1	2	3	4	5

42. J'ai peur de travailler à deux ou en groupe	1	2	3	4	5
43. Avant même de commencer le travail à deux ou en groupe, je sais que je ne vais pas y arriver	1	2	3	4	5

Pendant une activité à deux ou en groupe

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
44. Je suis content de pouvoir travailler à deux ou en groupe	1	2	3	4	5
45. Quand je participe au travail de mon groupe, je suis encore plus motivé	1	2	3	4	5
46. Je suis frustré/frustrée quand je dois travailler à deux ou en groupe	1	2	3	4	5
47. J'ai peur que les autres comprennent mieux que moi	1	2	3	4	5
48. J'ai honte car je ne comprends pas ce que je dois faire	1	2	3	4	5
49. Je suis désespéré(e) car je ne comprends pas ce qu'il faut faire	1	2	3	4	5
50. Je m'ennuie quand je travaille à deux ou en groupe	1	2	3	4	5

C'est fini ! Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire.

Annexe 2 : Fiche offres d'emploi



New Street Motors

wants to recruit a young,
dynamic garage mechanic.

If you are interested, please contact
Ann Pilgrim at
12, Canal Street in Bath.
Tel. 01742999
ann.pilgrim@hotmail.com

Seasons Flowers

needs an apprentice florist
aged between 16 and 19.
Must have artistic ability and
must be able to work long hours.

Contact Jane at 933 – 456
in Malahide or by e-mail at
janetwin@friends.ie.

If you want to work for

Jones, the Butchers,
phone Peter to fix an interview.
You must have a strong physique.
We welcome applications from young
men and women
aged between 17 and 22.
☎ 052488748 in Saint Andrews.
thebutchers25@saintandrews.co.uk

Allwood Structures

is looking for a carpenter
to be part of its growing team.

Location: Kilkenny, Ireland

Required competences:

- at least 1 year
of professional experience
- communicative in English
- self-confidence
- well-organized
- team-worker

If you are interested, please
contact Paul by e-mail at
paul.collum@allwoodstructures.com

Looking for a good salary?

Why not work for us?

We are a long-established
firm of masons
with an excellent
reputation in Shropshire.
Bricklaying an advantage.

If you are interested,
send your CV to

Smith and Sons Ltd,
10 Roman Road,
Shrewsbury SY15YM
smith4212@sky.com

The Blue Fish

The following positions are now
available in Letterkenny, Co. Donegal:

Cook and waitresses

You must speak at least two languages:

French and English

and have previous experience.

Please contact Pdraig on 074 21563

bluefish-letterkenny@virgin.ie

Do you have
the experience to join
a professional team
of bakers in our
new hypermarket
in Sheffield?

For more information
contact the manager

Paul Cullen
at Fresco Superstore.

☎ 232349861
paul.cullen@btconnect.com

The Kew Garden Centre

is looking for shop assistants to work at weekends
from 12.00 to 5 pm.

Previous experience needed.

Please, write a letter or an e-mail to Caroline.

Contact:

carolineprimrose@geweb.g
12, Marley Street, Salisbury

GOOD AT PAINTING AND DECORATING?

**WE NEED A TALENTED YOUNG
PERSON TO JOIN OUR FIRM.
PLEASE CONTACT JOHN
PICASSO LTD. IN LEEDS
TEL. 01742678**

johnandpablo@virgin.net

Annexe 3 : Tableau de repérage

Trouvez les informations suivantes dans les offres d'emploi que vous avez choisies.

Nom de l'entreprise	
Métier	
Endroit où vous travaillerez	
Personne à contacter	
Comment contacter cette personne	
<u>Le candidat :</u>	
Age	
expérience	
Qualités, compétences	

12 Job ad

Read this job ad and answer the questions.

Ref: SA231

SHOP ASSISTANT

*Enthusiastic and motivated shop assistant wanted
for young dynamic clothes shop in the region of London.*

- you have a good contact with people
- you are hard-working
- you have a good knowledge of the Internet
- you are a young man or woman over 18
- you speak French and English

*We offer you a job with a two-month trial period
in our Lewisham shop (South London).
Please send a letter with your CV to:*

Pat Johnston
The Caps and Jeans Company
38 Banner Street
LONDON SE1 9PP
Tel: 020 72438956

1. De quel type de document s'agit-il ?

- une publicité un CV une offre d'emploi une annonce immobilière

2. Où trouve-t-on ce type de document ?

.....

3. Trouve dans le document les informations suivantes :

- Type de métier :
- Nom de l'entreprise qui embauche :
- Adresse du siège de l'entreprise :
- Nom de la personne à contacter :
- Langues à maîtriser :
- Qualités exigées :

4. À quoi correspondent les informations suivantes ?

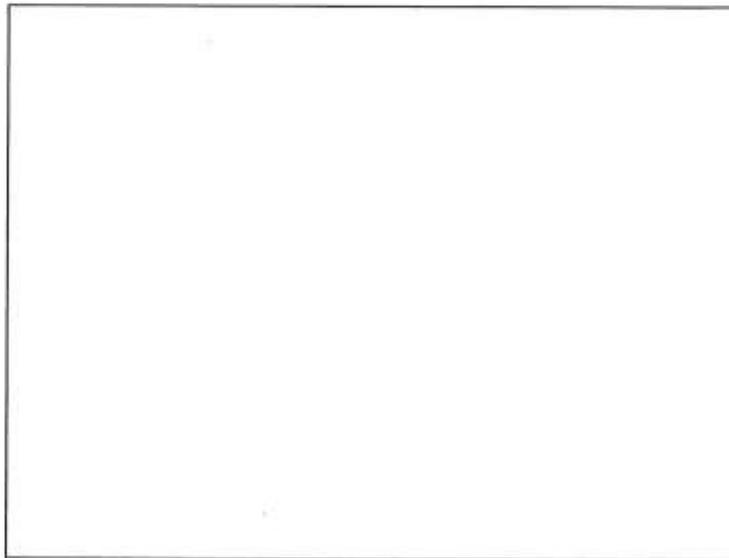
- 020 72438956:
- 18:
- you have a good knowledge of the Internet:
.....
- Lewisham shop:

Annexe 5 : Fiche repérage « Reading a job ad »

13 Reading a job ad

1. Colle ici l'annonce que tu as choisie. Pourquoi as-tu choisi cette annonce ?

.....
.....



2. Trouve les informations suivantes dans l'offre d'emploi que tu as choisie:

Nom de l'entreprise	
Type de métier	
Endroit où tu exerceras ce métier	
Personne à contacter	
Relève dans l'annonce tout ce qui te permet d'entrer en contact avec cette personne.	

12. 4e de couverture

Résumé

Ce mémoire porte sur deux grands concepts, l'estime de soi et la motivation en lien avec un public spécifique, les élèves de SEGPA. A travers l'étude des composantes de l'estime de soi, à l'adolescence et milieu scolaire, et des mécanismes de la motivation, ce travail de recherche cherche à mettre en exergue la relation entre les apprenants et les activités d'apprentissage en L2. Dans un premier temps, un processus d'observation de classe a été mis en place pour avoir une première approche du ressenti des élèves face aux activités proposées. Puis, dans un second, un questionnaire leur a été distribué afin d'avoir leurs perceptions quant à la nature de la tâche, orale ou écrite, et sa modalité, individuelle ou en groupe. En s'appuyant sur les théories explicitées au préalable, une analyse des émotions exprimées par les apprenants en corrélation avec des éléments relevés en classe a mené à des conclusions vis-à-vis de ces activités. Les résultats donnent des pistes pour l'enseignant afin d'obtenir l'adhésion du plus grand nombre.

Mots-clés : estime de soi, motivation, SEGPA, difficultés scolaires, émotions, enseignement-apprentissage

Abstract

This thesis focuses on two major concepts, self-esteem and motivation related to a specific audience, students of SEGPA. Through the study of the components of self-esteem and mechanisms of motivation, this research seeks to highlight the relationship between learners and learning activities in a second language. Firstly, a class observation process was set up to have a first approach of the students' involvement towards the tasks. Secondly, a questionnaire was given to them in order to have their perceptions about the nature of the task, oral or written, and its modality, individual or in group. Based on the theories mentioned beforehand, an analysis of the emotions expressed by the learners correlated with the elements found in class led to conclusions about these activities. The results provide the teacher with ideas in order to involve a greater majority.

Keywords : self-esteem, motivation, SEGPA, learning difficulties, emotions, teaching, learning