

Restaurer le sentiment de compétence d'un-e élève de 5H :

Un défi important pour le personnel enseignant

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Magalie Seuret**
Sous la direction de : **Mandy Amez-Droz**
Delémont, avril 2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de travail de mémoire, Mme Mandy Amez-Droz, pour sa disponibilité et pour son investissement, ainsi que pour ses précieux conseils. Elle a su, tout au long de mon projet, me guider et me motiver.

Mes remerciements vont également aux personnes qui m'ont permis de réaliser cette recherche grâce à leur engagement durant les entretiens. Leur participation active et leur motivation ont permis des échanges riches, malgré les aléas de la situation sanitaire actuelle et les restrictions qui en découlent.

Je remercie aussi particulièrement ma famille, tant pour la relecture de ce travail et les suggestions d'amélioration que pour leur soutien considérable durant mes trois années de formation.

Sans oublier mes camarades de classe, qui ont contribué à rendre ces trois années belles et enrichissantes, et qui ont également permis, par leur soutien et nos échanges d'expériences, d'apporter une certaine valeur à ce travail.

Résumé

De nombreuses études sur la motivation à l'école mettent en évidence que le sentiment de compétence et l'estime de soi des élèves jouent un rôle majeur sur leur façon d'aborder leur apprentissage scolaire.

C'est pourquoi, en tant que future enseignante, j'estime que le corps enseignant doit être attentif aux élèves qui, par des soupirs ou par des phrases telles que « De toute façon, je suis nul·le ! Je n'y arriverai pas... », démontrent un sentiment d'incompétence et souvent aussi, une démotivation importante en ce qui concerne l'école et ses divers apprentissages. J'ai observé plusieurs fois de telles situations, et cela, même en début de scolarité et en l'absence d'un quelconque trouble d'apprentissage (DYS-, par exemple).

Par cette recherche, je souhaite donc découvrir quelles stratégies et attitudes, le personnel enseignant, notamment en début de cycle 2 (5H), peut mettre en place pour restaurer la confiance en soi de ces élèves, grâce à l'augmentation de leur sentiment de compétence et l'amélioration de leur estime d'eux-mêmes, ainsi que pour leur redonner de la motivation dans leurs apprentissages.

Les entretiens que j'ai menés m'ont permis de répondre à ce questionnement, en mettant en évidence des attitudes et stratégies, qui se font naturellement, parfois même sans s'en rendre compte.

Cinq mots clés :

- ❖ Sentiment de compétence
- ❖ Estime de soi
- ❖ Motivation
- ❖ Stratégies et attitudes
- ❖ Lien enseignant-e – élève

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Caractéristiques du lien entre l'enseignant·e et ses élèves..... | 27 |
| Figure 2 : Facteurs influençant la motivation chez l'élève..... | 30 |
| Figure 3 : Facteurs influençant le sentiment de compétence ou d'incompétence..... | 34 |
| Figure 4 : Conséquences d'un sentiment d'incompétence..... | 35 |
| Figure 5 : Personnes-ressources..... | 40 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Echantillonnage de la population-cible..... | 23 |
|---|----|

Liste des annexes

| | |
|------------------------------------|----|
| Annexe 1 : Guide d'entretien | II |
|------------------------------------|----|

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Introduction | vii |
| Chapitre 1. Problématique | 1 |
| 1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE | 1 |
| 1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> | 1 |
| 1.1.2 <i>Présentation du problème</i> | 1 |
| 1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> | 2 |
| 1.2 ÉTAT DE LA QUESTION | 3 |
| 1.2.1 <i>Bien-être de l'enfant à l'école</i> | 4 |
| 1.2.2 <i>Estime de soi</i> | 5 |
| 1.2.3 <i>Sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle</i> | 6 |
| 1.2.4 <i>Motivation à apprendre</i> | 9 |
| 1.2.5 <i>Effet Pygmalion dans le domaine scolaire</i> | 12 |
| 1.2.6 <i>Stratégies pouvant être utilisées par le personnel enseignant pour accroître le sentiment de compétence des élèves</i> | 13 |
| 1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE | 16 |
| 1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> | 16 |
| 1.3.2 <i>Objectifs (ou hypothèses) de recherche</i> | 17 |
| Chapitre 2. Méthodologie | 18 |
| 2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES | 18 |
| 2.1.1 <i>Recherche qualitative</i> | 18 |
| 2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i> | 18 |
| 2.1.3 <i>Enjeu</i> | 19 |
| 2.1.4 <i>Objectif visé</i> | 19 |
| 2.2 NATURE DU CORPUS | 20 |
| 2.2.1 <i>Collecte de données</i> | 20 |
| 2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> | 21 |
| 2.2.3 <i>Population-cible</i> | 21 |
| 2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES | 24 |
| 2.3.1 <i>Choix des règles de transcription</i> | 24 |
| 2.3.2 <i>Traitement des données</i> | 24 |
| 2.3.3 <i>Méthodes d'analyse</i> | 25 |
| Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats | 26 |
| 3.1 LE LIEN ENSEIGNANT·E – ELEVE | 27 |
| 3.2 LA MOTIVATION CHEZ L'ÉLEVE | 29 |
| 3.3 LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE | 32 |

| | | |
|------|---|----|
| 3.4 | LES STRATEGIES ET ATTITUDES MISES EN PLACE | 36 |
| 3.5. | LE ROLE ET L'IMPORTANCE DU CORPS ENSEIGNANT DE 5H | 41 |
| | Conclusion | 44 |
| | Références bibliographiques..... | 47 |
| | BIBLIOGRAPHIE : | 47 |
| | MEMOIRES : | 47 |
| | WEBOGRAPHIE : | 47 |
| | BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE : | 48 |
| | Annexes | I |
| | ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN | II |

Introduction

Contexte du champ d'étude

Ce travail de recherche s'inscrit dans la discipline des sciences de l'éducation et a pour sujet la restauration du sentiment de compétence et de la motivation chez un·e élève de 5H (début du cycle 2) ayant rencontré des difficultés au début de sa scolarité primaire (3H-4H), et plus précisément le rôle qu'a le corps enseignant dans cette situation.

De très nombreuses recherches mettent l'accent sur les conditions de la réussite, tant scolaire que personnelle, et insistent notamment sur l'importance de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle en tant que facteurs prioritaires de cette réussite. Cela semble évident et facile à mettre en œuvre. Cependant, j'ai été confrontée à plusieurs reprises à des situations dans lesquelles des enfants étaient en perte totale de confiance en eux et démontraient alors une forte démotivation, voire une peur face aux apprentissages scolaires. Certains de ces élèves ne présentaient pourtant aucune difficulté avérée (telles que troubles DYS-, par exemple) et semblaient avoir tout pour réussir. Ces expériences ont éveillé en moi un certain intérêt et le travail de mémoire que je devais réaliser pour terminer mon cursus de formation m'a semblé être le travail idéal pour mener des recherches à ce sujet. Durant ma formation, j'ai eu l'occasion d'étudier les thèmes de la motivation et du concept de soi, thèmes que j'ai approfondis par mes recherches littéraires. En lisant le livre de George (2002) « *Ces enfants malades du stress* », j'ai constaté que le sujet du stress chez l'élève et de ses facteurs d'influence (notamment les notes, la pression parentale et sociétale, la surcharge de travail scolaire et de loisirs, l'importance accordée au fait de devoir être le ou la meilleur·e partout et à tout moment, la stigmatisation, etc.) était apparu dans les recherches scientifiques il y a une vingtaine d'années. Pourtant, à la lecture de ce livre, j'ai eu l'impression que la situation était toujours pareille actuellement. Comme le stress des enfants a une influence sur leurs performances scolaires, leur motivation et leur concept de soi, je me suis demandé quel était mon rôle à ce sujet, en tant que future enseignante et quelle était mon influence sur le bien-être de mes élèves.

Sujet précis et question de départ

Ce questionnement m'a conduit à la question de départ suivante :

« Comment, en tant qu'enseignant·e, je peux (re-)donner confiance en soi et motivation à mes élèves ? »

Afin de préciser ma question en vue d'y apporter une réponse concrète, j'ai décidé d'utiliser le terme « attitudes et stratégies » pour définir les moyens utilisés par le corps enseignant dans ces situations. De plus, j'ai fait le choix de me focaliser sur le personnel enseignant de 5H uniquement, pour des raisons qui seront évoquées plus loin dans ce travail. Il m'a semblé aussi important de ne pas me concentrer uniquement sur des élèves qui présenteraient des troubles d'apprentissage reconnus (tels que les DYS-), car le sentiment d'incompétence n'est pas lié uniquement aux compétences objectives de l'individu, mais aussi à la confiance qu'il a en sa maîtrise de celles-ci (voir plus loin « l'illusion d'incompétence », Galand et Vanlede 2004). Et le corps professoral a un rôle à jouer à ce niveau-là.

Plan de travail

Ce travail de mémoire se compose de quatre parties distinctes :

- ❖ La problématique, qui aborde les concepts utiles à cette recherche de manière théorique et appuyée par la lecture de textes scientifiques, et qui présente ma question de recherche et les objectifs s'y rapportant.
- ❖ La méthodologie, qui explique les modalités de ma recherche empirique : le type de démarche et d'entretiens, la population-cible, les thématiques traitées ainsi que les techniques d'analyse utilisées.
- ❖ L'analyse et l'interprétation des résultats, qui reprennent les données obtenues lors des entretiens et les illustrent à l'aide de graphiques, de résumés et/ou de verbatims (ou citations directes des personnes interviewées), dans le but de leur donner du sens.
- ❖ La conclusion, qui propose une synthèse des résultats obtenus, une réponse à ma question de recherche et aux objectifs relatifs à celle-ci, une réflexion sur les perspectives potentielles liées à cette recherche, ainsi qu'une auto-évaluation de mon travail.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude :

Le sentiment de compétence qu'un individu a de lui-même est un facteur indéniable dans sa réussite, notamment scolaire. Il n'est plus à prouver que le sentiment d'efficacité personnelle augmente la motivation et la persévérance de l'individu dans la réalisation d'une tâche ou l'apprentissage d'un savoir. Comment le corps enseignant peut-il donc favoriser ce sentiment d'efficacité chez un-e élève qui, en raison de ses croyances et de ses expériences passées, a l'impression qu'il ou elle n'a pas les capacités pour réussir la tâche demandée ? Comment peut-il éviter la démotivation, voire le décrochage scolaire, et la perte de sens de l'apprentissage de savoirs ? Quelles sont les attitudes favorisant ou inhibant la restauration de la motivation et du sentiment de compétence d'un-e élève ?

1.1.2 Présentation du problème

Certains enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage en raison d'un sentiment d'incompétence perçu, qui est généralement issu de croyances erronées sur les compétences cognitives effectives et qui peut être en lien avec les expériences d'apprentissage négatives passées, dont l'échec a été généralisé par l'enfant au lieu d'en comprendre les causes (Galand & Vanlede 2004, pp. 96-100). De plus, si ce manque de confiance en lui ou en elle apparaît au début de sa scolarité (3H-4H), son parcours scolaire peut devenir très difficile et le risque d'une forte démotivation dans l'apprentissage et d'une perte de sens de l'intérêt scolaire sont grands. L'apprentissage est très influencé par la motivation mais aussi par notre sentiment de contrôle et de gestion de la réussite. Si un-e élève ne se sent pas capable de réussir, il ou elle aura de la difficulté à trouver la motivation nécessaire et à voir l'utilité de ses efforts (Martinot 2006, pp. 27-28). Le lien qui unit un-e enseignant-e à son élève, de même que l'image qu'il ou elle lui renvoie ont un impact sur l'élève, tant au niveau de sa motivation que de sa confiance en lui ou en elle. On parle d'effet Pygmalion (Bressoux 2012, pp. 212-215).

À la fin du premier cycle, les apprentissages qui doivent avoir été réalisés sont énormes (apprentissage de la lecture, de l'écriture, des bases mathématiques) et les changements pour l'élève et sa famille sont importants (devoirs à la maison, concentration pendant de nombreuses heures, soutien parental nécessaire et parfois insuffisant). En raison du stress

occasionné par la nécessité d'avoir abordé l'ensemble de ses nouveaux apprentissages, il se peut que le corps enseignant se sente pris en étau pour y arriver et n'a pas forcément les ressources matérielles, temporelles voire motivationnelles lui permettant d'aider chaque enfant selon ses besoins. L'entrée en 5H peut alors être décisive sur la suite des apprentissages de l'élève et sur son cursus scolaire. En effet, à partir de la 5H, la majorité des élèves maîtrise les bases et le personnel enseignant est peut-être plus à même de repérer et d'aider les élèves qui n'ont pas encore acquis cette maîtrise et qui nécessitent un soutien individuel plus important. Il est encore suffisamment tôt pour un-e élève ayant connu des difficultés lors du début de ses apprentissages de pouvoir rattraper le retard occasionné. Ce retard deviendra plus grand au fil des ans s'il ou elle ne peut pas trouver de stratégies afin d'acquérir ces connaissances. De plus, vers l'âge de 8 ans, les enfants commencent à prendre conscience de leur concept de soi et il est important qu'ils développent positivement leur confiance en soi, leur image de soi ainsi que leur amour de soi (André et Lelord, 2008, cités par Briais 2016, pp. 17-18). Le fait de prouver aux élèves qu'ils ont un impact sur leurs réussites et leurs échecs ainsi que sur leur façon de les percevoir sera un facteur non négligeable dans le développement de la résilience.

Par ailleurs, un-e élève de 5H est encore très jeune et le regard des adultes de référence a une grande importance sur sa façon de se comporter mais aussi sur la vision qu'il ou elle a de lui-même ou d'elle-même, de sa valeur (Compas, 1988, cité par Espinosa 2003, p. 45). Le lien que le personnel enseignant peut créer est donc d'une importance capitale si l'on se réfère au concept d'attachement et au rôle de la figure de référence (Espinosa 2003, p. 47).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'impact du corps enseignant sur l'avenir des élèves est clair. La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève sont en lien avec la relation qu'il ou elle entretient avec son enseignant-e ainsi qu'avec l'objet « savoir » (Espinosa 2003, pp. 53-55). L'apprentissage de l'élève et sa réussite scolaire sont donc influencés par l'environnement scolaire autant que par l'environnement familial. En tant que personnel enseignant, il est important de connaître ces différents facteurs et pouvoir ainsi conscientiser notre enseignement et nos attitudes. Comment le corps professoral peut-il faire pour créer ce lien qui permettrait à l'élève de reprendre confiance en lui ou en elle et en ses capacités ? Quel impact a-t-il sur ses élèves ? Quelles stratégies et attitudes met-il en place afin de restaurer le sentiment de compétence de l'élève et ainsi permettre un regain de motivation de celui-ci ou de celle-ci afin d'augmenter

son estime de lui ou d'elle ? Comment le corps enseignant peut-il favoriser le développement personnel de l'élève grâce à sa pédagogie ?

Toutes ces questions encouragent une analyse et une réflexion sur nos pratiques pédagogiques ainsi que sur les stratégies que nous mettons en place, dans le but de permettre à nos élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes et de développer leur réussite scolaire et personnelle.

1.2 État de la question

Les difficultés scolaires ont toujours existé. Cependant, la recherche de leurs sources, de leur impact sur le parcours scolaire et personnel des élèves, ainsi que les stratégies mises en place pour les diminuer ont pris de l'importance avec les pédagogies nouvelles et l'image que l'on a actuellement des enfants, en tant qu'être à part entière et en devenir.

Le bon développement et le bien-être de l'élève tiennent un grand rôle dans l'apprentissage scolaire et il est important que le corps enseignant y porte une attention particulière. Le programme scolaire « Well-being » mis en place par Reynaud (2017) confirme l'importance de cette prise en compte. Le personnel enseignant, par ses attitudes et ses paroles, peut avoir une grande influence sur la perception qu'un-e élève a de lui-même ou d'elle-même (effet Pygmalion, Bressoux 2012, pp. 212-215) et il suffit parfois que l'élève se sente compétent-e pour qu'il ou elle développe favorablement son estime de lui-même ou d'elle-même, et par la même occasion, sa motivation à apprendre (Vianin 2007, pp. 27-46). Si ce dernier ou cette dernière a une image négative de ses compétences scolaires, en raison de ses difficultés, il ou elle aura de la peine à s'investir dans son apprentissage (Vianin, *ibid.*).

Les sources de réussites ou d'échecs scolaires (Vianin, *ibid.*), de la motivation chez l'individu (Vianin, 2007) ainsi que l'importance des relations sur l'image de soi ont été étudiées sous différents points de vue (Lhéréty 2019, p.2). Cependant, très peu d'études se sont penchées sur le rôle crucial du personnel enseignant du début de deuxième cycle sur la suite du parcours scolaire des élèves en difficultés d'apprentissage, en lien avec la perception que ceux-ci ont de leurs capacités et compétences.

Ce sujet devrait être important pour le corps enseignant et devrait être une source de motivation dans le lien qu'il crée avec ses élèves, ainsi que dans sa réflexion sur sa pratique professionnelle. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de le développer dans ce travail de recherche.

1.2.1 Bien-être de l'enfant à l'école

Dans le « *Journal du Droit des Jeunes* » (2012, p.26), Gorza et Bolter nous rappellent que le bien-être de l'enfant est une notion reconnue par les textes internationaux tels que la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ou la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE). Cependant, la notion de bien-être ne se borne plus aujourd'hui uniquement aux facteurs de survie des enfants mais également aux indicateurs subjectifs de bien-être, comme le précise Ben-Arieh et Frones (2007, cités par Gorza & Bolter 2012) « Le bien-être des enfants englobe la qualité de la vie au sens large » (p. 27), comprenant la situation socio-économique, ses relations avec sa famille et avec ses pairs mais aussi l'opportunité de s'épanouir dans son environnement.

Reynaud (2017, pp. 50-53), instigatrice du programme « Well-being » en France met en évidence le rôle du corps enseignant sur le sentiment de bien-être des élèves à l'école. Les encouragements, la valorisation, une culture positive de l'erreur et la motivation sont des facteurs reconnus en ce qui concerne le développement du potentiel de compétence des élèves, il ne faut pas oublier que le rôle du personnel enseignant dans l'autonomie des élèves, le climat de la classe et la gestion de celle-ci sont également un aspect important du bien-être des élèves. Dans ses réflexions l'auteure souhaite mettre en évidence la place prioritaire de l'élève et de son bien-être par rapport à la place actuelle de l'enseignement et de ses réformes. Elle nous rappelle qu'une focalisation sur l'enfant et ses caractéristiques (besoins, compétences, facteurs de motivation, etc.) est capitale pour un enseignement de qualité. Le programme qu'elle a mis en place dans les écoles et dont la psychologie s'inspire des recherches de Seligman (cité par Reynaud, *ibid.*) a vu le jour aux États-Unis. Il se base sur le développement de compétences psychosociales et traite de thèmes divers, tels que l'apprentissage de la confiance en soi, l'identification et l'activation de ses forces, la pratique de l'attention consciente, la reconnaissance et l'expression des émotions, la régulation des émotions négatives et le développement des émotions positives ainsi que sur des sujets comme la motivation, l'empathie, la gratitude, la bienveillance ou la créativité. Différents projets de classe ou d'établissement développent l'approfondissement ou la mise en pratique de ces multiples thèmes. Bien que l'investissement du corps enseignant, au niveau organisationnel et temporel soit exigeant et qu'une remise en question et une analyse de ses pratiques enseignantes sont nécessaires à ce type de programme, les résultats semblent encourager le développement de cette pédagogie. Il est intéressant de noter que l'augmentation du bien-être des élèves a aussi un impact positif sur le sentiment de bien-être du corps professoral. Il est par ailleurs évident qu'une bonne estime de soi et une confiance en soi (concept de soi positif) influencent et sont influencées par le sentiment de bien-être de l'individu.

1.2.2 Estime de soi

Lindwall (2004, cité par Briaïs 2016) définit l'estime de soi comme « une évaluation affective du concept de soi » (p. 16). Ce dernier « permet à l'individu de connaître et percevoir ses qualités et caractéristiques » (Briaïs, *ibid.*). Selon André et Lelord (2008), également cités dans le travail de mémoire de Briaïs (2016, p. 17), l'estime de soi est composée de trois éléments :

- ❖ La confiance en soi, qui permet à un individu d'agir adéquatement dans des situations données. L'environnement familial et scolaire influence cet élément.
- ❖ La vision de soi est la représentation de l'individu concernant ses qualités et ses défauts. La famille et les attentes des parents envers leur enfant influencent cette vision de soi. Il est important que les parents soient attentifs aux doutes et aux craintes de leur enfant face aux projets qu'ils ont pour lui, sans quoi l'estime de soi pourrait être affectée.
- ❖ L'amour de soi est la capacité de l'individu à s'aimer lui-même, malgré les échecs rencontrés. Ce facteur de résilience est influencé par l'amour parental donné et ressenti.

André (2005, cité par Briaïs 2016, p. 18) a également divisé l'estime de soi en cinq catégories distinctes, qui sont l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale (en lien avec les attentes des adultes) et la popularité. Selon Prêteur (2002, cité par Briaïs, *ibid.*), les actions de chacun sont définies par le degré d'estime de soi. La compétence adaptative, l'engagement personnel et le bien-être de l'individu sont en corrélation avec l'estime que l'individu se porte à lui-même. D'après André et Lelord (2008, cités par Briaïs, *ibid.*), les enfants commenceraient à conscientiser leur image d'eux-mêmes, et à définir ainsi leur estime d'eux-mêmes, vers l'âge de huit ans, ce qui correspondrait à l'entrée en 5H dans notre système scolaire actuel. Cette image de soi est dépendante de la manière dont les autres, notamment les parents, les enseignant-e-s, les camarades de classe et les amis proches, perçoivent l'individu en devenir (André & Lelord, *ibid.*). On comprend donc aisément que le personnel enseignant, d'une part au sein de sa classe mais également dans les relations qu'il établit avec les parents et les élèves, a un impact majeur sur la perception de valeur de soi que peut avoir un-e élève. Différentes stratégies seront proposées dans la

suite de ce travail afin d'aider le corps enseignant à valoriser l'estime de soi de ses élèves, par l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle.

L'estime de soi est influencée de manière non négligeable par le sentiment de compétence de l'élève, également appelé sentiment d'efficacité personnelle. Celui-ci est aussi influencé en partie par l'estime de soi (influence bidirectionnelle).

1.2.3 Sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle

Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nicholls (1996), cités par Galand et Vanlede dans leur article paru dans la revue « *Savoirs* » (2004, p. 93), définissent le sentiment d'efficacité personnelle comme la façon dont un individu se sent capable d'effectuer avec succès une tâche définie. Cette croyance semble avoir un rôle important dans le domaine de la réussite scolaire comme le mentionnent différents auteurs cités dans cet article (Galand & Vanlede, 2004). En effet, lorsqu'un·e apprenant·e croit en ses capacités, il ou elle s'engagera plus fortement dans son apprentissage, sera plus persévérant·e (Multon, Brown & Lent, 1991, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 95) et cela aura un effet sur son niveau de performance. Ce sentiment de compétence favorise le sentiment de contrôle, qui est aussi nécessaire à la motivation.

Bandura (1997, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 97) met en évidence quatre facteurs qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle :

- ❖ Les performances antérieures, qu'il s'agisse d'échecs ou de succès et le parcours scolaire déterminent la qualité du sentiment de compétence (Chapman & Tunmer, 1997 ; Skaalvik & Valas, 1999, cités dans Galand & Vanlede 2004, p. 98-99). Crahay (1996, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 99) a d'ailleurs prouvé l'effet négatif durable d'un redoublement scolaire sur le sentiment d'efficacité perçu par un·e élève vivant ce genre de situation. Par ailleurs, Schunk (1989, cité par Galand & Vanlede, *ibid.*) a identifié certaines pratiques pédagogiques pouvant augmenter le sentiment de compétence, telles qu'une structuration de la matière à apprendre en sous-compétences accessibles, des feedbacks, l'encouragement de l'apprentissage autonome et sa mise en application au travers d'exercices. Il faut cependant garder à l'esprit que ces expériences antérieures sont subjectives et issues de souvenirs de la part de l'individu. Les souvenirs auront donc un impact différent selon le niveau de détail du souvenir (Galand & Vanlede 2004, p. 98-100).

- ❖ Les expériences vicariantes se produisent lorsqu'on observe l'efficacité (réussite ou échec) d'une personne dans la réalisation d'une tâche et que notre sentiment de compétence en lien avec cette tâche va être modifié, particulièrement si cette personne présente des points communs et d'identifications avec nous, tels que l'âge, le genre, le niveau scolaire, etc. (Schunk & Hanson, 1989, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 100). Dans une autre étude, Schunk et Gunn (1985, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*) ont appuyé cette affirmation en précisant que si l'individu avait réussi cette tâche en utilisant des stratégies cognitives présentes chez l'observateur, son sentiment d'efficacité personnelle augmenterait. Si l'effet des pratiques de modelage ont, selon Blaton, Buunk, Gibbons & Kuyper (1999, cités par Galand & Vanlede 2004, pp. 100-101), souvent un effet positif sur l'évaluation de l'élève sur ses capacités, la comparaison sociale, qui consiste à comparer ses performances avec celles d'autrui afin d'évaluer son efficacité personnelle (Miller & Prentice, 1996, cités par Galand et Vanlede 2004, p. 100) a un effet vicieux. Cet effet a été étudié par Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick (1989, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*). Ceux-ci ont démontré que de faibles notes scolaires entraînaient chez les élèves un sentiment d'efficacité réduit, qui conduisait alors à une baisse des performances, empêchant par conséquent une amélioration des notes et ainsi de suite. Les stéréotypes, qui font aussi partie de comparaison sociale peuvent aussi influencer négativement le sentiment d'efficacité personnel, comme l'ont étudié Schunk et Pajares (2002, cités par Galand & Vanlede 2004, pp. 105-106). En effet, les domaines scientifiques, techniques et mathématiques étant considérés comme des domaines pour lesquels les garçons ont plus de facilité que les filles, la proportion de ces dernières dans ces filières est peu représentative.

- ❖ Les messages d'autrui concernant notre efficacité personnelle, ont également une influence sur la perception que nous en avons. Ces messages, verbaux ou non-verbaux, comprennent les feedbacks, le soutien, les encouragements, les critiques, les attentes ou les avis de personnes signifiantes, telles que les parents, les pairs ou le personnel enseignant (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philipps, 1987, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 103). Différentes études mentionnées dans l'article de Galand et Vanlede (*ibid.*) mettent en évidence les attitudes, souvent inconscientes, du corps professoral vis-à-vis des élèves : l'attention portée à l'élève, la manière de l'observer, de communiquer avec lui ou avec elle ou de former des groupes lors d'activités pédagogiques, le niveau de difficulté des tâches proposées, le degré d'autonomie accordé, etc.

- ❖ Les états physiologiques et émotionnels, tels que le genre, l'origine ethnique, l'expertise de l'individu sur le sujet, l'âge de l'individu (le sentiment d'efficacité personnelle diminuerait légèrement avec l'âge), etc. peuvent influencer les croyances personnelles des individus concernant leurs compétences (Bong, 1999 ; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002, cités par Galand et Vanlede 2004, p. 105).

Cependant, la perception que l'individu a et l'interprétation qu'il se fait sur sa possibilité d'agir ont un impact beaucoup plus important sur son sentiment d'efficacité personnelle que le fait d'avoir réussi ou échoué dans une situation (Galand 2016, p. 161 et p. 164). Par exemple, Galand et Vanlede (2004) citent de nombreuses études, qui ont prouvé que l'effet des feedbacks sur les réactions des individus est fortement en rapport avec les modifications qu'ils entraînent dans l'efficacité perçue. Ces recherches démontrent donc que les performances de l'individu dépendent non seulement des compétences « objectives » de celui-ci, mais aussi de la confiance qu'il a en sa maîtrise de celles-ci. Dans leurs études sur l'illusion d'incompétence, Philipps (1984) et Marcotte et Bouffard (2003), cités dans l'article de Galand et Vanlede (2004, pp. 96-97), prouvent que des individus ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent avoir des croyances d'efficacité scolaires faibles et en subir les conséquences négatives, alors qu'un individu qui croit en ses capacités à utiliser efficacement ses acquis, même si ceux-ci sont inférieurs à la moyenne, pourra développer ses compétences de manière importante. Bien qu'un-e élève subissant un échec a des risques de perdre confiance en son sentiment d'efficacité personnel (cercle vicieux), l'étude montre cependant que le sentiment de compétence est relativement flexible et dépend du contexte, c'est-à-dire qu'il varie selon les domaines d'activités et les matières scolaires, par exemple, et qu'il se focalise prioritairement sur le pouvoir d'action de l'apprenant-e (*ibid.*).

Un sentiment d'efficacité élevé chez les élèves a plusieurs effets sur ceux-ci (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsch, 1990, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 94) :

- Les activités choisies représentent un défi pour l'élève et lui donnent la possibilité de développer son habileté. L'apprenant-e ne s'engagera pas dans des tâches trop faciles qu'il ou elle est certain-e de maîtriser.
- L'élève se fixe des objectifs élevés.
- Il ou elle régule ses efforts de façon plus efficace.

- En cas de difficultés, il ou elle persévère.
- Sa gestion du stress et de l'anxiété sont efficaces.
- Ses performances sont meilleures (cercle vertueux).
- Il ou elle demande de l'aide en cas de besoin (Ryan, Gheen & Midgley, 1998, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 95).
- Il ou elle utilise des stratégies de traitement de l'information et d'autorégulation efficaces (Greene & Miller, 1996 ; Kaplan & Midgley, 1997 ; Vezeau, Bouffard & Tétréault, 1997, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*).

1.2.4 Motivation à apprendre

En 1792, Rousseau écrivait dans son ouvrage « *L'Emile* » : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (Vianin 2007, p. 18).

Le personnel enseignant rencontre souvent un sentiment d'impuissance face au manque de motivation d'un-e élève et explique alors souvent les difficultés rencontrées par ces élèves simplement par cette faible motivation (Vianin 2007, pp. 18-22). Pour Aubert (1994, cité par Vianin, *ibid.*) la motivation est une composante capitale de la réussite scolaire. Chappaz (1992, cité par Vianin, *ibid.*) accentue encore l'importance de la motivation dans l'apprentissage en déclarant que les élèves supposés plus faibles réussissent mieux malgré leurs difficultés s'ils ou elles sont motivé-e-s. Par ailleurs, Métrailler (2005, cité par Vianin, *ibid.*) relie l'amotivation et la résignation à de faibles performances.

Au niveau scolaire, il existe de nombreuses définitions de la motivation. Tardif (1992, cité par Vianin 2007), par exemple, la définit comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (pp. 23-25). Pour Lévy-Leboyer (1999, cité par Vianin, 2007), la motivation « est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint » (pp. 23-25). Bandura (2003, cité par Vianin 2007, pp. 23-25), lui, considère que le comportement, les facteurs personnels de l'individu (cognitifs, émotionnels, tel que le sentiment d'efficacité personnelle, et biologiques) et l'environnement influencent la dynamique motivationnelle. On peut également rattacher la motivation à l'ultime besoin de la pyramide de Maslow, qui est la réalisation de soi. Par conséquent, il est évident qu'un-e élève en mauvaise condition physique (fatigue, état dépressif, carences alimentaires, etc.) ou n'arrivant pas à combler, en classe, ses besoins de sécurité psychologique, d'appartenance, de relations, d'estime de soi et de reconnaissance, ne pourra pas s'engager adéquatement ni persévérer dans des tâches cognitives (Maslow, 1943, cité par Vianin 2007, pp. 27-46).

Il existe deux types de motivations différentes :

- ❖ La motivation intrinsèque, qui est la motivation de l'individu pour la tâche, par intérêt pour l'activité. La récompense est interne, elle correspond au plaisir ressenti par l'activité ou la tâche (Roussel, 2000, cité par Vianin, *ibid.*). Les facteurs situationnels ou extrinsèques encouragent la motivation intrinsèque (par exemple, un feedback positif renforce la motivation intrinsèque en favorisant le sentiment d'efficacité personnelle (besoin de se sentir compétent) et l'autodétermination (possibilité de faire des choix) (Deci et Ryan, 1991, cités par Vianin, *ibid.*)).
- ❖ La motivation extrinsèque est la motivation de l'individu pour ce que la tâche ou l'activité lui apporte (feedbacks positifs, avantages, récompenses, évitement d'une punition, présentation agréable de la leçon, matériel ludique, etc.). L'apprentissage peut ne pas être signifiant car l'objet d'apprentissage est souvent mis de côté (Vianin, *ibid.*). Le niveau d'autodétermination est faible (Deci et Ryan, 1991, cités par Vianin, *ibid.*).

Un autre facteur important intervient dans la motivation et l'apprentissage en général : les émotions. Si celles-ci sont positives, comme l'espoir par exemple, la motivation sera perçue comme positive (réalisation d'une performance). Par contre, si les émotions sont négatives, la motivation sera alors perçue comme négative et sera liée à la peur et à l'anxiété (évitement d'un danger ou d'un comportement désagréable, crainte de l'échec) (Götz, Frenzel & Pekrun, 2007, pp. 13-19).

L'attribution causale corrèle ces aspects de la motivation. Les individus qui attribuent leurs réussites à leurs compétences propres et leurs échecs à un manque de travail de leur part sont mus par une motivation positive. À l'inverse, ceux qui attribuent leurs réussites au hasard et leurs échecs à leur manque de compétences ont une motivation personnelle négative (Perrez, Minsel & Wimmer, 1990, cités par Vianin 2007, pp. 27-46). Weiner (1983, 1985, cité par Vianin, *ibid.*) distingue trois dimensions dans l'attribution causale des réussites ou des échecs :

- ❖ Le lieu de la cause : Causes internes (intelligence, effort, fatigue, capacités personnelles, stratégies utilisées) ou externes (difficulté de la tâche, qualité de l'enseignement, conditions de travail, aide reçue, chance).

- ❖ La stabilité de la cause : Cause permanente et inchangeable, ce qui amène un sentiment de résignation ou alors cause passagère et sur laquelle on a un impact, ce qui ne provoque pas ce sentiment de résignation.

- ❖ La contrôlabilité : Sentiment de contrôle ou non de la part de l'individu sur la situation. Causes contrôlables (fatigue, manque d'effort) ou non (situation inchangeable, quels que soient les efforts faits). Le sentiment de contrôle favorise la motivation alors que le sentiment d'impuissance provoque le désengagement de l'individu pour la tâche, voire le décrochage scolaire de l'élève. L'apprentissage de stratégies efficaces et l'encouragement d'attitudes positives peuvent augmenter le sentiment de contrôle.

Ces attributions causales ont un impact important sur la motivation des élèves. C'est pourquoi Tardif et Couturier (1993, cités par Vianin, *ibid.*), encouragent le personnel enseignant à permettre aux élèves d'attribuer leurs réussites ou leurs échecs à des causes qui sont en leur pouvoir.

Selon Vianin (2007, pp. 108-113), l'élève exprimera sa motivation de différentes manières : en écoutant en classe, en étant attentif ou attentive, en participant au cours en posant des questions ou en répondant aux questions posées, en travaillant de manière autonome, en étant persévérant-e, s'il ou elle progresse, s'il ou elle a un bon niveau d'activité (vitesse de travail par exemple), etc.

Selon Mager (1990, cité par Vianin 2007, pp. 115-116), les éléments qui influencent négativement la motivation peuvent être un handicap (auditif, visuel), la douleur (violence physique à l'égard des élèves), la peur et l'angoisse (dénigrement, menace, intimidation, dévalorisation), la frustration (attentes trop élevées de la part du corps enseignant, incertitudes concernant les modalités d'évaluation et les objectifs d'apprentissage, absence de différenciation), l'humiliation et l'embarras (comparaison sociale, dénigrement, punition), l'ennui (enseignement uniforme et monotone, niveau de complexité trop faible des exercices, intérêts et connaissances préalables des élèves non pris en considération) et l'inconfort physique (passivité de longue durée, pas de prise en compte des facteurs de fatigue potentielle, comme par exemple, après le repas).

1.2.5 Effet Pygmalion dans le domaine scolaire

Dans son article « *L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves* », Pascal Bressoux (2012, pp. 208-210 et pp. 212-213) met en évidence l'effet Pygmalion qui entre en jeu dans les relations personnel enseignant – élèves. Un-e enseignant-e jugera toujours, de manière en partie inconsciente, ses élèves. Ce jugement se portera sur des caractéristiques objectives (les performances scolaires de l'élève, ses notes, etc.) mais sera aussi influencé par d'autres éléments, tels que le niveau de performance global de la classe, qui augmentera la sévérité du jugement de la part du personnel enseignant, mais aussi des particularités propres à chaque élève, comme le milieu socio-économique, l'aspect physique, la bonne conduite en classe, le genre selon le domaine d'apprentissage (avantage des garçons dans les domaines mathématiques et scientifiques par exemple), etc. (Bressoux & Pansu, 2003, cités par Bressoux 2012, pp. 212-213). Bressoux (2012, pp. 213-214) cite également les études de Rosenthal et Jacobson (1968) et Jussim (1989), dans lesquelles l'influence de ce jugement sur les performances des élèves a été prouvée. Les élèves se conforment donc en grande partie au regard que l'enseignant-e porte sur eux. C'est ce que l'on nomme « l'effet Pygmalion ». Cet effet a un impact encore plus prononcé lorsque le climat de classe est compétitif et « ségrégant » (Bressoux, *ibid.*). Les idées de Babad, Inbar & Rosenthal (1982) et Brophy et Good (1974) concernant le biais important possible dans le jugement de certains professeur-e-s sont aussi reprises par Bressoux (*ibid.*). En effet, certain-e-s enseignant-e-s, souvent décrit-e-s comme étant dogmatiques, proches des conventions et autoritaires, « sur-réagissent » à certains signes liés à des stéréotypes et rendent leurs jugements très rigides. La différence de comportements entre élèves supposés forts et élèves supposés plus faibles est fortement marquée dans leurs classes.

1.2.6 Stratégies pouvant être utilisées par le personnel enseignant pour accroître le sentiment de compétence des élèves

Pour encourager l'engagement des élèves dans leur apprentissage, il est impératif que le corps enseignant se soucie de la réussite de ses élèves (Galand & Vanlede 2004, p.107). De nombreuses études se sont penchées sur les façons par lesquelles le corps professoral pouvait favoriser le développement personnel et l'augmentation du sentiment de compétence chez tous les élèves, même ceux rencontrant des difficultés au cours de leur apprentissage (Galand & Vanlede 2004, pp. 107-108). Ces interventions pédagogiques sont également fortement influencées par les attitudes relationnelles du corps enseignant vis-à-vis de l'élève. Parmi ces interventions, on peut citer les actions suivantes :

- Fixer des objectifs accessibles, mesurables et à court terme (Bandura & Schunk, 1981, cités par Galand & Vanlede 2004, p.99).
- Mettre l'accent sur les processus d'apprentissage et de compréhension (focalisation sur les progrès accomplis et sur la manière d'en accroître la maîtrise), plutôt que sur les performances (comparaison par rapport aux autres) ou sur le produit à réaliser (Graham & Golan, 1991 ; Schunk, 1996 ; Schunk & Rice, 1989, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*).
- Donner des feedbacks et promouvoir des auto-évaluations permettant une appréciation des progrès et des efforts restants à fournir et montrant les possibilités d'améliorations et les manières de les obtenir (Bandura & Cervone, 1983 ; Morgan, 1985, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*) plutôt que des feedbacks sous forme de notes et de félicitations (scores et appréciation générale) (Butler, 1987-1988, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 103).
- Susciter l'intérêt et la motivation des apprenant·e·s (Galand & Vanlede 2004, p. 99).
- Diversifier les tâches, afin de permettre à tous les élèves de se sentir compétents dans certains domaines (Rosenholtz & Simpson, 1984, cités par Galand & Vanlede 2004, p. 101).
- Favoriser l'autonomie des élèves dans le choix des tâches et des moments de réalisations (Rosenholtz & Simpson, *ibid.*).
- Diversifier la formation des groupes de travail (Rosenholtz & Simpson, *ibid.*).
- Définir des critères d'évaluation précis et connus avant l'évaluation au lieu de déterminer les résultats obtenus sur la base de moyennes obtenues d'après les performances réalisées (classement de réussite) (Galand & Vanlede 2004, pp. 101-102).

- Éviter les comparaisons interpersonnelles, ainsi qu'un climat de compétition (Galand & Vanlede 2004, pp. 100-102).
- Présenter la tâche à réaliser comme une opportunité de développer une compétence et d'améliorer la maîtrise de celle-ci, plutôt que comme un état des lieux des compétences intellectuelles des élèves en fonction d'une moyenne ou d'autrui (Galand & Vanlede, *ibid.*).

Je vais ici approfondir les notions de tâches et de feedbacks, deux méthodes pédagogiques utiles pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation :

❖ *Tâches*

Idéalement, les tâches devraient se focaliser sur les moyens que les élèves peuvent développer pour atteindre la maîtrise de la tâche à réaliser (Bandura, 1997, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 104). Galand et Vanlede (*ibid.*), citent également les études de Schunk et Rice (1987, 1991), dans lesquelles ils ont montré que, lorsque l'on démontrait aux élèves que les stratégies apprises aidaient à la réalisation efficace de la tâche et que les feedbacks de réussite prouvaient l'application correcte de ces nouvelles compétences, le sentiment d'efficacité personnelle augmentait chez ces élèves, même lorsque ceux-ci doutaient fortement de leurs capacités.

Pour être motivante, une tâche doit être précise, définie en termes d'objectifs réalisables à court terme, mais permettant aussi un dépassement de soi. En effet, une tâche trop facile ne permet pas d'accomplissement de soi et une tâche trop compliquée perd son sens ; l'idéal est une tâche située dans la « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985, cité par Vianin 2007, pp. 27-46). Il est donc important de prendre en compte dans notre enseignement la différenciation et le scaffolding. La pédagogie par projets, qui allie objectifs à long terme (motivation par les finalités) et sous-objectifs adaptés et réalisables à court terme (motivation par les moyens), est reconnue comme particulièrement motivante dans le cadre scolaire, puisqu'elle favorise la réalisation de soi au travers de la réalisation du projet (Not, 1987, 1989, cité par Vianin, *ibid.*).

Les tâches inspirées d'une pédagogie socio-constructiviste, développée par Vygotsky, permettent aux apprenant-e-s de développer leurs compétences au travers de la collaboration et de l'échange avec leurs pairs. L'apprentissage coopératif semble renforcer positivement le sentiment de compétence des élèves et une égalité des acquis semble être atteinte selon les études de Crahay (2000), Thousand, Villa et Nevin (1996), cités par Galand et Vanlede (2004,

p. 102). Ce résultat serait dû à l'absence d'évaluation externe fondée sur la comparaison avec autrui et permettrait à tous les élèves de s'impliquer efficacement dans la tâche d'apprentissage (Galand & Grégoire, 2000 ; Roeser, Midgley & Urdan, 1996, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*), voire de développer leur résilience face aux échecs (Spinath & Stiensmeier-Pelster, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*). L'effet positif de l'absence de comparaison avec autrui est encore appuyé par Nicholls (1984, cité par Galand & Vanlede, *ibid.*), qui démontre que lorsque la compréhension et le développement de compétences sont mis en avant, les apprenant-e-s qui se perçoivent moins compétent-e-s persévèrent autant et obtiennent des performances identiques aux autres apprenant-e-s. Lorsqu'il y a de la compétition, les élèves qui se perçoivent comme moins compétent-e-s persévèrent moins et obtiennent des performances plus faibles que leurs camarades.

❖ *Feedbacks :*

Si le feedback impute la faible performance à des facteurs internes à l'élève et est formulé de façon très négative, le sentiment de compétence ainsi que les objectifs fixés par l'élève diminueront. Si le feedback, bien que négatif, est formulé de manière respectueuse et sans attribution de cause et qu'il est complété par des conseils et pistes d'améliorations, il n'aura pas d'influence négative sur le sentiment de compétence de l'élève (Baron, 1988, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 103). Jackson (2002, cité par Galand & Vanlede, *ibid.*) a prouvé l'importance des encouragements sur l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des apprenant-e-s. Bien que l'on pourrait penser que, pour améliorer l'engagement des élèves il faudrait considérer la compétence des élèves comme cause de leurs succès et leur manque d'effort comme la cause de leurs échecs, cette croyance n'a pas pu être mise en évidence dans les études empiriques de Kroesnter, Zuckerman & Kroestner (1987), Mueller et Dweck (1998) et Schunk (1983), cités par Galand et Vanlede (2004, p. 104). Cependant, l'attribution de la cause (interne ou externe) de la performance influencera la perception des performances antérieures de l'individu, et par là même, son sentiment de compétence personnelle (Lyden, Chaney, Danehower & Houston, 2002, cités par Galand & Vanlede, *ibid.*).

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

« Comment, en tant qu'enseignant-e, je peux (re-)donner confiance en soi et motivation à mes élèves ? »

Cette question a été le point de départ de ma réflexion. Comme la confiance en soi et la motivation sont des sources capitales dans les apprentissages scolaires, il en va du devoir du corps enseignant de se questionner à ce sujet.

1.3.1 Identification de la question de recherche

L'élaboration de mon cadre théorique m'a permis d'approfondir certains thèmes relatifs à ma question de départ. Sachant que l'élève est l'acteur ou l'actrice principal-e de son apprentissage, je me suis questionnée sur le rôle du corps enseignant dans la relation entre l'élève et son rapport au savoir. Il est crucial que le personnel enseignant développe les ressources dont l'élève a besoin pour son développement personnel et scolaire, ce qui inclut son sentiment de compétence et sa motivation. Cependant, il importe aussi, pour le personnel professoral, de rester authentique, tout en étant conscient de l'image qu'il renvoie à son élève (effet Pygmalion). Pour cela, outre une réflexion sur ses attitudes relationnelles, le corps enseignant doit développer une pédagogie qui favorise l'estime de soi de l'élève. Celle-ci devenant consciente chez l'enfant généralement autour de la 5H, il m'a semblé pertinent de m'intéresser à cet âge scolaire. Ces nombreux questionnements m'ont amenée à la question de recherche suivante :

« Quelles attitudes et stratégies le personnel enseignant de 5H peut-il mettre en place et développer avec un-e élève ayant connu des difficultés d'apprentissage au début de sa scolarité primaire (3H-4H) en vue de restaurer la confiance en soi et la motivation de l'élève dans ses apprentissages ? »

1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Suite à ce questionnement, mes objectifs de recherche sont les suivants :

- ❖ Identifier les stratégies (relationnelles et pédagogiques) mises en place par le personnel enseignant dans le but de favoriser le développement personnel des élèves.
- ❖ Identifier la mise en place d'actions par le corps enseignant face à un-e élève ayant un sentiment d'incompétence.
- ❖ Identifier les facteurs (attitudes, paroles, regard) relatifs au corps enseignant et qui influencent, positivement ou négativement, l'estime de soi d'un-e élève, ainsi que la relation qu'il ou elle entretient avec ses pairs.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche est de type qualitatif et la récolte de données est basée sur des entretiens compréhensifs selon Kaufmann.

2.1.1 Recherche qualitative

J'ai choisi une approche qualitative car la thématique de ma recherche se situe au niveau de la relation entre le corps enseignant et ses élèves. La relation que le personnel enseignant établit avec chacun de ses élèves est unique et par conséquent, ces dernières sont très variées. Selon Paillé et Mucchielli (2016), une enquête qualitative de terrain est décrite comme « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens [...] » et son analyse « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 13).

Pour l'analyse des données, je vais donc accorder plus d'importance au sens des informations recueillies qu'aux statistiques qui pourraient en découler. Il est cependant évident que certaines données, telles qu'un listing des différentes stratégies utilisées ainsi que leur fréquence, pourront apporter une compréhension visuelle, par exemple sous forme de graphique ou de tableau, complémentaire à l'analyse qualitative des données.

2.1.2 Démarche compréhensive

Le but de ma recherche est de comprendre les attitudes et stratégies que met en place le personnel enseignant lorsqu'il rencontre des élèves qui ont perdu confiance en eux, ainsi que leur motivation à apprendre. Pour ce faire, j'ai choisi l'entretien compréhensif selon Kaufmann (1996, cité par Lopinat, Seuret & Vorpe 2011, p. 36-37), car il permet d'obtenir les points de vue, les réflexions et les observations des personnes interviewées, de mettre en évidence le sens que celles-ci donnent à leurs pratiques et aux événements, d'analyser un problème précis et de décrire la méthode utilisée. Avec ce type d'entretien, l'histoire personnelle et sociale des personnes interrogées est prise en compte, ce qui apporte un enrichissement et une certaine authenticité dans les données récoltées. En effet, ces personnes ont une connaissance spécifique, un statut particulier et possèdent des informations auxquelles le chercheur ne peut

avoir accès par d'autres moyens. Cette méthodologie apporte donc un aspect descriptif et interprétatif (Kaufmann, *ibid.*).

Les entretiens seront semi-directifs, car selon Boutin (2006, cité par Koller 2017, p. 21), la personne interrogée doit disposer d'une grande liberté d'expression et grâce à des relances pertinentes, le chercheur peut mieux comprendre la pensée de son interlocuteur ou son interlocutrice, en aidant celui-ci ou celle-ci à la définir de manière plus précise et plus détaillée.

Pour cela, j'élaborerai un guide d'entretien (Annexe 1), composé des questions, organisées en thématiques, que je souhaite aborder durant l'entretien et dont les objectifs seront également listés, afin de garder une certaine direction durant la discussion. Ce guide d'entretien devra aussi être flexible, afin de permettre des relances voire des questions spontanées durant l'enquête (Kaufmann, 1996, cité par Lopinat, Seuret & Vorpe 2011, p. 37 ; Boutin, 2006, cité par Koller 2017, p. 21).

Les avantages des entretiens dits semi-directifs sont qu'ils permettent d'approfondir les connaissances et de proposer par la suite d'autres questions ou pistes de recherche, en fonction de la discussion.

2.1.3 Enjeu

L'impact, que le comportement de l'enseignant-e a vis-à-vis d'un-e élève en difficultés, renvoie à celui-ci ou celle-ci, une image, qui est déterminante pour la motivation et l'estime de soi de l'apprenant-e (Bressoux 2012, pp. 212-215). C'est l'effet Pygmalion. Si l'élève a une image négative de ses compétences scolaires, en raison de ses difficultés, il ou elle aura de la peine à s'investir dans son apprentissage (Vianin 2007, pp. 27-46). Il est important que le corps professoral permette à l'élève, par son attitude et ses stratégies, de s'investir personnellement et pleinement dans son apprentissage. L'enjeu de cette recherche est donc de sensibiliser, d'une part, le corps professoral à cette problématique et d'autre part, de mettre en évidence les stratégies et attitudes qu'il utilise dans ces situations, car celles-ci sont souvent faites inconsciemment et naturellement.

2.1.4 Objectif visé

Je cherche à identifier les moyens et attitudes (stratégies relationnelles et pédagogiques) que met en place le corps enseignant, d'une part pour favoriser le développement de ses élèves, et d'autre part lorsqu'il se trouve devant une problématique d'un-e élève qui a perdu confiance en lui ou en elle après des débuts de scolarisation difficiles, afin de créer un lien permettant

de restaurer la confiance en soi de l'enfant (restauration du sentiment de compétence). J'espère également mettre en évidence certains facteurs, tels que l'attitude, les paroles ou le regard, relatifs au personnel enseignant et qui influencent positivement ou négativement l'estime de soi d'un apprenant·e ainsi que sa relation avec ses pairs. Cette recherche m'apportera des pistes d'action et de réflexion en tant que future enseignante. La richesse des expériences et des pratiques des personnes interviewées me permettra d'enrichir mon panel de stratégies et attitudes lorsque je me retrouverai dans une situation dans laquelle un·e élève a développé un sentiment d'incompétence, s'accompagnant d'une baisse de motivation et influençant ainsi sa réussite scolaire. Ces témoignages me rendront aussi attentive à l'impact que je peux avoir sur chacun·e de mes élèves, autant dans le domaine de leur réussite scolaire, celui de leur estime de soi, que celui de leurs relations avec leurs pairs. Je pourrai par ailleurs aussi découvrir les limites et les obstacles rencontrés dans de telles situations et poser un regard critique sur celles-ci.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Collecte de données

Pour ce type de recherche, il est important que les personnes interrogées se sentent libres de dire ce qu'elles pensent, sans être influencées ou limitées par un questionnaire à questions fermées. Pour cette raison, j'ai choisi de mener des entretiens individuels de type semi-directifs, selon la méthode de Kaufmann (1996), décrite ci-dessus. Les entretiens auront une durée d'environ une heure et les questions posées seront choisies en fonction du cours de la discussion. Les thématiques que je souhaite aborder sont :

- ❖ Le lien enseignant·e – élève
- ❖ La motivation chez l'élève
- ❖ Le sentiment de compétence
- ❖ Les stratégies et attitudes mises en place par le personnel enseignant dans le cas d'une situation d'un·e élève ayant un sentiment d'incompétence et une perte de motivation
- ❖ Le rôle et l'importance qu'a le corps enseignant dans cette situation lors de l'entrée au cycle 2 (5H).

Par ailleurs, les questions seront directement mises en lien avec les objectifs attendus par ces questions. Grâce à l'enregistrement audio des entretiens, je serai en mesure de me concentrer uniquement sur la discussion, au cours de l'entretien, et ainsi de rebondir aux propos de mes interlocuteurs et interlocutrices et demander des précisions sur les questions m'interpellant particulièrement. Afin d'affiner mon interprétation de leurs réponses lors de l'analyse, je serai attentive, lors de la retranscription des entretiens, aux signes verbaux, telles que l'intonation ou les hésitations.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Pour ma récolte de données, j'ai pris contact avec sept enseignant·e·s du canton du Jura. La première prise de contact s'est effectuée en deux temps. J'ai tout d'abord utilisé les réseaux sociaux durant l'automne 2020, puis en début d'année 2021, j'ai agrandi mon échantillonnage par le biais d'un courrier électronique, envoyé aux personnes présentes sur la liste des formateurs et formatrices en établissements 2020-2021 de la HEP-BEJUNE, disponible sur l'Intranet. Les personnes intéressées à participer à ma recherche prenaient alors contact avec moi.

Ensuite, j'ai envoyé à chacun·e, par voie électronique, la lettre d'information et le contrat de recherche, qui précisaient notamment les conditions de l'entretien, telles que la durée approximative de celui-ci, l'enregistrement au moyen d'un dictaphone et le fait que l'anonymat serait garanti, ainsi que la thématique et le titre de ma recherche. Les rendez-vous ont été fixés entre novembre 2020 et février 2021 et la majorité d'entre eux ont été faits par visioconférence. À tout moment, les participant·e·s pouvaient se retirer de ma recherche ou ne pas répondre à certaines questions selon leur souhait.

2.2.3 Population-cible

Le choix de ma population-cible pour cette recherche est basé sur deux critères, qui sont, d'une part, enseigner ou avoir enseigné à des élèves de 5e Harmos et, d'autre part, avoir un certain intérêt pour la problématique, à savoir un manque de motivation et le sentiment d'incompétence chez un·e élève. Ce deuxième critère est évidemment aussi en lien avec l'importance que le personnel enseignant accorde à sa façon d'entrer en relation avec un enfant présentant des difficultés scolaires dans le but de restaurer son estime de lui, ainsi que sa confiance en lui et en ses capacités.

Ma décision de focaliser mon attention sur le corps enseignant de 5H se fonde sur de nombreuses raisons. Comme mentionné dans ma problématique, il peut être plus difficile pour le personnel enseignant en 3H-4H de se concentrer sur tous les élèves, car les exigences d'apprentissage de ces deux premières années primaires sont extrêmement élevées (apprentissage de la lecture, de l'écriture et des principaux thèmes mathématiques) ainsi que de la difficulté pour certains élèves de passer de l'école enfantine (1H-2H) à l'école primaire (3H-4H), en raison par exemple des devoirs à domicile, de la concentration demandée ou/et du soutien parental parfois compliqué (élève/famille allophone, parent célibataire, parents peu investis dans l'éducation de leurs enfants, etc.). Le corps enseignant de la fin du cycle 1 a de nombreux défis à relever et n'a pas forcément les ressources matérielles, temporelles voire motivationnelles lui permettant d'aider chaque enfant dans son processus d'apprentissage et de développement de son sentiment de compétence, mais aussi de repérer tous les élèves nécessitant un plus grand soutien individuel. Le personnel enseignant de 5H se trouve donc, selon moi, à un point crucial pour l'apprentissage. En effet, les bases scolaires étant établies et plus ou moins maîtrisées, le corps professoral de 5H doit permettre aux élèves de favoriser leur autonomie, d'utiliser leurs connaissances et de développer des stratégies. La motivation des élèves est importante pour l'apprentissage et la manière dont le personnel enseignant de 5H aborde les thématiques est capitale pour la suite de la scolarité des élèves. Ceux-ci peuvent se rendre compte de ce que peut leur apporter l'école et ainsi s'investir dans leurs apprentissages. L'entrée en 5H peut alors être décisive sur la suite des apprentissages de l'élève et sur son cursus scolaire. D'une part, les apprentissages de base sont maîtrisés par la majorité des élèves et le corps enseignant peut, par conséquent, être plus attentif aux élèves ayant des difficultés. D'autre part, le retard occasionné par ces difficultés d'apprentissage peut encore être rattrapé. Si ce retard n'est pas repéré et si aucun soutien n'est mis en place, il deviendra de plus en plus conséquent et difficile à rattraper au fil des ans.

Selon André et Lelord (2008), cités par Briaïs (2016, p. 18), l'enfant commencerait à être plus conscient de son concept de lui-même vers l'âge de huit ans, soit environ la cinquième année Harmos. Il est important que ce concept soit développé de manière positive. Le lien entre l'élève et son enseignant·e, en tant que figure de référence, a un impact sur le comportement et l'image de soi de l'élève (Espinosa 2003, pp. 45-47).

Mon échantillonnage se compose de sept personnes enseignant ou ayant enseigné en 5H (entrée au cycle 2) dans le canton du Jura. La population choisie est diversifiée, tant au niveau de l'âge et des années d'expérience dans le domaine de l'enseignement, que par rapport aux expériences vécues sur le terrain et aux formations effectuées. Ces différences apporteront, d'une part, un enrichissement et un panel plus important aux résultats qui seront obtenus, mais permettront aussi d'avoir une vision globale de ce qui peut se faire dans l'enseignement en général. Le genre de la personne interrogée n'ayant pas d'importance pour ma recherche et en vue de garantir l'anonymat des personnes interviewées, je ne vais pas le préciser dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Echantillonnage de la population-cible

| Enseignant-e | Caractéristiques |
|---------------------|---|
| Enseignant-e 1 [E1] | Moins de 40 ans, 8 années d'enseignement, plusieurs degrés enseignés |
| Enseignant-e 2 [E2] | Moins de 40 ans, 8 années d'enseignement, degrés enseignés : 5-6H uniquement |
| Enseignant-e 3 [E3] | Plus de 40 ans, + de 25 années d'enseignement, plusieurs degrés enseignés, expériences de classe unique (3H à 8H) et de cours d'appui avec formations spécifiques |
| Enseignant-e 4 [E4] | Moins de 40 ans, 18 années d'enseignement, plusieurs degrés enseignés, y compris secondaire 1 et école à l'étranger |
| Enseignant-e 5 [E5] | Moins de 40 ans, 15 années d'enseignement, plusieurs degrés enseignés, expérience dans la direction |
| Enseignant-e 6 [E6] | Moins de 40 ans, 3 années d'enseignement, plusieurs degrés enseignés, expérience de cours d'appui |
| Enseignant-e 7 [E7] | Plus de 40 ans, 24 années d'enseignement, degrés enseignés : 5-6H principalement (depuis 20 ans) |

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

L'analyse des données me permettra de mettre en évidence les éléments issus des entretiens avec le personnel enseignant qui sont importants dans le cadre de ma recherche. La collecte de données sera faite grâce à des enregistrements audios, qui seront ensuite retranscrits intégralement, afin de me permettre un traitement pertinent et fidèle des données. Après la retranscription intégrale, j'organiserai les données principales sous forme de tableau récapitulatif et j'appuierai mon analyse au moyen de verbatims (ou citations intégrales) sélectionnés, ainsi que sous forme de graphique ou de listing afin de proposer une présentation claire des résultats obtenus.

2.3.1 Choix des règles de transcription

Le premier traitement des entretiens consistera à retranscrire par écrit les contenus verbaux enregistrés. Une retranscription fidèle et authentique permet une analyse des données fiable et me permettra d'analyser minutieusement la portée des résultats ainsi que de définir les passages apportant des réponses à ma question de recherche. Pour ce faire, le contenu des entretiens sera retranscrit intégralement, sans reformulation ni omission des hésitations ou des fautes de langues.

Les règles principales de retranscription que j'utiliserai sont les suivantes :

- Lorsque je parle, la phrase sera introduite par « M : » et lorsque la personne interrogée parle, la phrase sera introduite par « E : ».
- Les phrases non terminées ou les hésitations seront exprimées par des points de suspension.
- Les passages supprimés seront mentionnés par « [...] ».
- Les passages résumés seront introduits par « RE : ».

2.3.2 Traitement des données

Les entretiens retranscrits intégralement ont tout d'abord été organisés par thématiques sous forme d'un tableau récapitulatif. Ce tableau m'a permis de regrouper et lister les différentes réponses obtenues durant les entretiens et de les classer selon leur sujet. Cela m'a permis d'avoir une vue d'ensemble des informations recueillies.

Même si, au départ, je pensais analyser les résultats sous forme qualitative uniquement, je me suis rendu compte qu'un traitement de type plutôt quantitatif serait nécessaire afin de mettre en évidence les principales réponses récoltées dans certaines sections. En effet, certains résultats corroboraient parfaitement les données lues dans la littérature scientifique et les analyser de manière uniquement qualitative n'aurait rien apporté de plus à ce travail. Par contre, l'analyse de leur fréquence, malgré le fait que l'échantillon soit petit, a mis en évidence les réponses les plus populaires et reconnues par le personnel enseignant interrogé. L'utilisation des graphiques a d'ailleurs été choisie dans un souci de clarté.

J'ai donc effectué une seconde sélection des données insérées dans le tableau récapitulatif et je les ai illustrées, soit sous forme d'un listing ou de texte pour les analyses qualitatives, soit sous forme de graphiques pour les réponses traitées quantitativement. J'ai ensuite sélectionné les verbatims qui appuieraient de manière intéressante ma présentation des résultats.

2.3.3 Méthodes d'analyse

Après avoir séparé les différents propos dans les thématiques correspondantes, j'ai observé si certaines redondances apparaissaient dans les divers entretiens. Les propos qui étaient repris par plusieurs personnes ont été regroupés et mis sous forme de synthèse, généralement appuyés d'une citation pertinente, ainsi que sous forme de graphique ou de listing. Ensuite, j'ai analysé individuellement les stratégies et points de vue de chacun-e, afin de souligner les réponses permettant de mieux comprendre ma thématique, grâce à l'analyse de contenu des données récoltées. Les résultats pertinents ont été mis en évidence, tout d'abord sous forme de résumés de contenus, afin d'identifier le sens général du discours, puis sous forme de verbatim, lorsque ces derniers démontraient un intérêt particulier et appuyaient, par leur formulation précise, les différents propos retenus. Ces analyses sur plusieurs niveaux m'ont ainsi permis d'interpréter les résultats obtenus de manière la plus objective possible.

Les données n'apportant pas de réponse directe à ma question mais permettant un approfondissement ou un autre angle d'approche à mon thème seront traitées, dans ce but, à la fin de mon analyse.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je vais présenter les informations récoltées grâce aux sept entretiens semi-directifs que j'ai menés. En effet, l'analyse est une étape qui permet d'une part d'interpréter et de catégoriser les résultats, et d'autre part, de les comparer avec les thèmes traités dans la problématique. Suite à cette analyse et en guise de conclusion, je pourrai mettre en lien les informations récoltées avec ma question de recherche et mes hypothèses de départ, afin d'en faire une synthèse et de répondre à mon questionnement.

Les données seront traitées par thématiques, comme énoncé dans la méthodologie. Il me semble ici important de rappeler que, comme les entretiens semi-directifs laissent la possibilité de rebondir sur les propos des personnes interrogées, certaines questions ont été plus ou moins approfondies et parfois des questions spontanées ont surgi, ce qui peut aussi influencer les réponses de certain-e-s répondant-e-s. Ces réponses ont été résumées dans un tableau récapitulatif, ce qui m'a permis de mettre en évidence les principales constatations. Celles-ci seront illustrées, en partie à l'aide de graphiques, lorsqu'une analyse plutôt quantitative est utile, mais principalement à l'aide de résumés ou de verbatims (ou citations directes), en vue d'une analyse qualitative, en lien avec le sujet de recherche.

3.1 Le lien enseignant-e – élève

Le lien qu'a un personnel enseignant avec ses élèves a une influence non négligeable dans la réussite scolaire et le développement du concept de soi de ces derniers et de ces dernières. De nombreuses études se sont penchées sur le rôle de figure de référence que détient le corps enseignant (Espinosa 2003, pp. 45-47 et pp. 53-55). Il m'a donc semblé intéressant de rechercher tout d'abord comment le corps professoral définit son lien avec ses élèves et qu'est-ce qui lui semble important dans cette relation. Le graphique suivant résume les différentes réponses obtenues lors des entretiens :

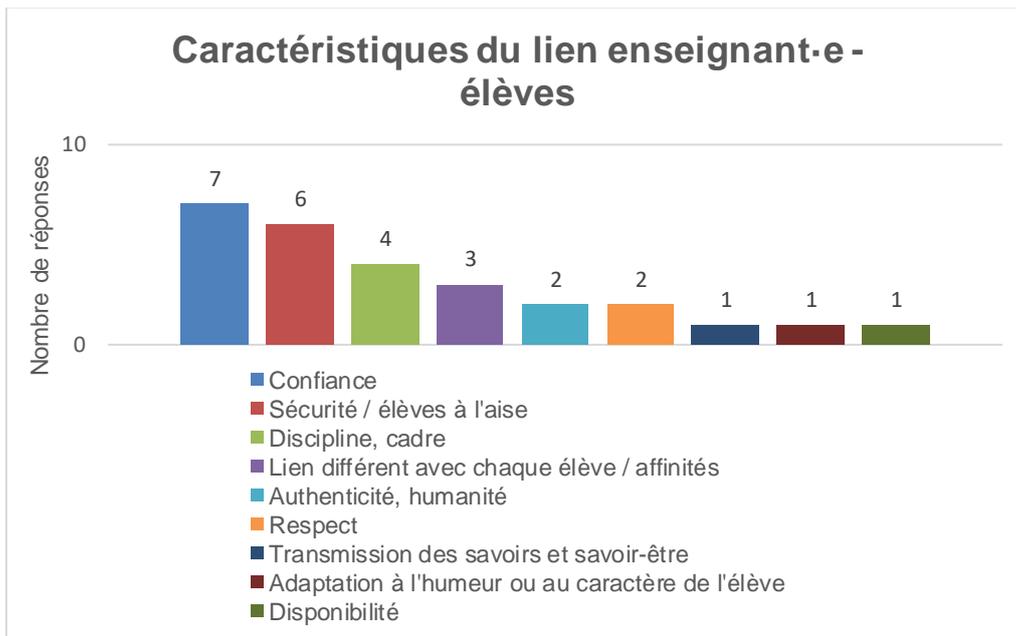


Figure 1 : Caractéristiques du lien entre l'enseignant-e et ses élèves

Tout d'abord, le facteur essentiel et commun à toutes les personnes interrogées est le fait que la relation avec l'élève doit être basée sur la confiance. Certaines personnes interviewées le sous-entendent : « Alors moi, j'définirais la relation qu'j'ai avec mes élèves, elle fonctionne beaucoup au feeling. » (E5), d'autres le verbalisent clairement : « Eux, ils doivent pouvoir avoir confiance en moi ... dans ce qu'j leur apprends, [...]. Qu'ils aient confiance aussi... euh... en moi si jamais ils ont des problèmes autres que scolaires... » (E1).

Cette relation de confiance est reliée par les personnes interviewées avec d'autres caractéristiques, telles que le fait que les élèves doivent se sentir à l'aise en classe et à l'école, que le corps enseignant fasse preuve de disponibilité afin de créer cette relation particulière, que cette relation de confiance permette d'ajouter, par exemple, de l'humour dans le contact enseignant-e – élèves, mais aussi de faciliter l'entrée de l'élève dans les apprentissages, etc. E4 met aussi en avant la sécurité apportée par ce lien de confiance et son impact, notamment avec les élèves qui rencontrent des difficultés :

Alors le.. la chose la plus importante pour moi entre... euh... c'qu'on doit avoir entre les élèves et moi, c'est la confiance. Sans confiance,... euh... y'a pas d'sécurité au niveau de... euh..., de l'enfant [...] et certains ont besoin vraiment de ... d'un... justement d'une relation d confiance encore plus grande que... que d'autres pour pouvoir avancer, pour pouvoir aller d'avant. (E4)

Les notions de respect et de cadre sont aussi citées par plusieurs personnes questionnées, comme étant importantes dans la relation avec l'élève et surtout, essentielles à un bon climat d'apprentissage, comme le décrivent E4 (en parlant de la confiance et du respect) : « Mais pour moi, c'est vraiment les deux bases principales, on va dire... pour avoir un enseignement complet, agréable pour tout le monde. » (E4) ou E6 : « [...] et pis qu'ils puissent être concentrés, qu'y ait des... des règles aussi... [...] qu'y ait un cadre en fait. » (E6).

Lorsque l'on parle de relation, il est aussi évident que chaque être humain a un lien unique avec son vis-à-vis, puisque de nombreux facteurs entrent en jeu dans les relations, comme le cite, par exemple, E2 : « [...] on est humain, pis... euh... on a des affinités... euh... particulières avec chaque enfant. » (E2). Cette humanité doit aussi, selon plusieurs personnes interrogées, être reconnue et acceptée : « J'admets volontiers quand j'me trompe, je r'connais que je n'sais pas tout, j'essaie pas d'jouer à la personne qui s'prend au-dessus de lui. » (E5), mais aussi :

Pis après... euh... je suis humaine, pis ça j'leur dis, c'est-à-dire qu'y a des jours, je suis triste ou des jours où je suis fatiguée, et pis ça j'leur dis. Et pis d'être humain face à eux permet de r'connaître aussi leur humanité ... (E7)

Ces nombreuses réponses confirment, que, même sans s'en rendre compte ou sans le conscientiser, le personnel enseignant établit des relations avec ses élèves, dans lesquelles il a ce rôle de figure de référence et auxquelles il attribue une grande importance. Comme l'explique encore Espinosa (2003, pp. 53-55), ce lien a un impact sur la motivation et le sentiment de compétence de l'élève, comme nous le verrons dans les deux thématiques suivantes.

3.2 La motivation chez l'élève

Le rôle prépondérant de la motivation dans l'apprentissage, et la réussite scolaire en particulier, n'est plus à prouver, comme l'ont démontré les nombreuses recherches citées dans la problématique. La définition de la motivation selon Tardif (1992, cité par Vianin, 2007) comme étant « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (pp. 23-25), correspond parfaitement à la définition proposée par E7 :

Un élève motivé, c'est un élève qui essaie, qui participe malgré ses difficultés et pis qui... qui ben ma fois... remet l'ouvrage sur le métier plusieurs fois peut-être jusqu'à y arriver. Après, cette motivation-là, elle est difficile, parce que l'élève qui a des difficultés, y va la perdre assez vite, cette motivation-là... (E7)

Le fait que les difficultés ou, au contraire la réussite, aient une importance conséquente sur la motivation est approuvée par la majorité des personnes interviewées. Pour E2, la notion de plaisir à faire une tâche intervient également : « Pour moi la motivation c'est vraiment, ben qu'y fassent les choses avec envie et pis plaisir, quoi ! » (E2). E3 ajoute à cela que la façon dont la tâche est présentée à l'élève par l'enseignant-e a aussi beaucoup d'importance : « Après y faut que, c'qu'on lui présente, ça soit fait de façon claire » (E3). Pour E3, le fait de comprendre l'activité et de savoir quelles stratégies utiliser et quelle est la finalité du projet est essentiel. E6 va encore plus loin : « Ben, la motivation c'est ... euh... savoir, je crois, pourquoi on est à l'école. [...] Et souvent, les élèves, enfin, selon moi, qui sont pas motivés, c'est qu'en fait, y voient pas le but de v'nir tous les jours à l'école. » (E6)

Certaines personnes interrogées font aussi la différence entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, expliquée par Vianin (2007, pp. 23-25) et leurs différentes conséquences sur l'apprentissage :

Des élèves motivés, j'veux dire, j'en vois deux, deux catégories. Y'a des élèves motivés parce qu'ils aiment apprendre, [...], qui ont soif d'apprendre [...]. Ils sont curieux [...]. Y'a aussi des élèves qui sont motivés... euh... pour quelqu'un [...]. Ils sont motivés de faire pour... euh... pour faire plaisir, pis pour réussir, pour montrer que... ils ont réussi. Je suis pas sûr que cette catégorie-là d'élèves motivés pour quelqu'un d'autre ils... ils ont toujours les bons résultats ou ils retiennent les bonnes choses, ils le font pas pour eux, en fait. (E1)

Ces quelques citations permettent de se rendre compte que la motivation est influencée par de nombreux facteurs, comme le montre le graphique suivant :

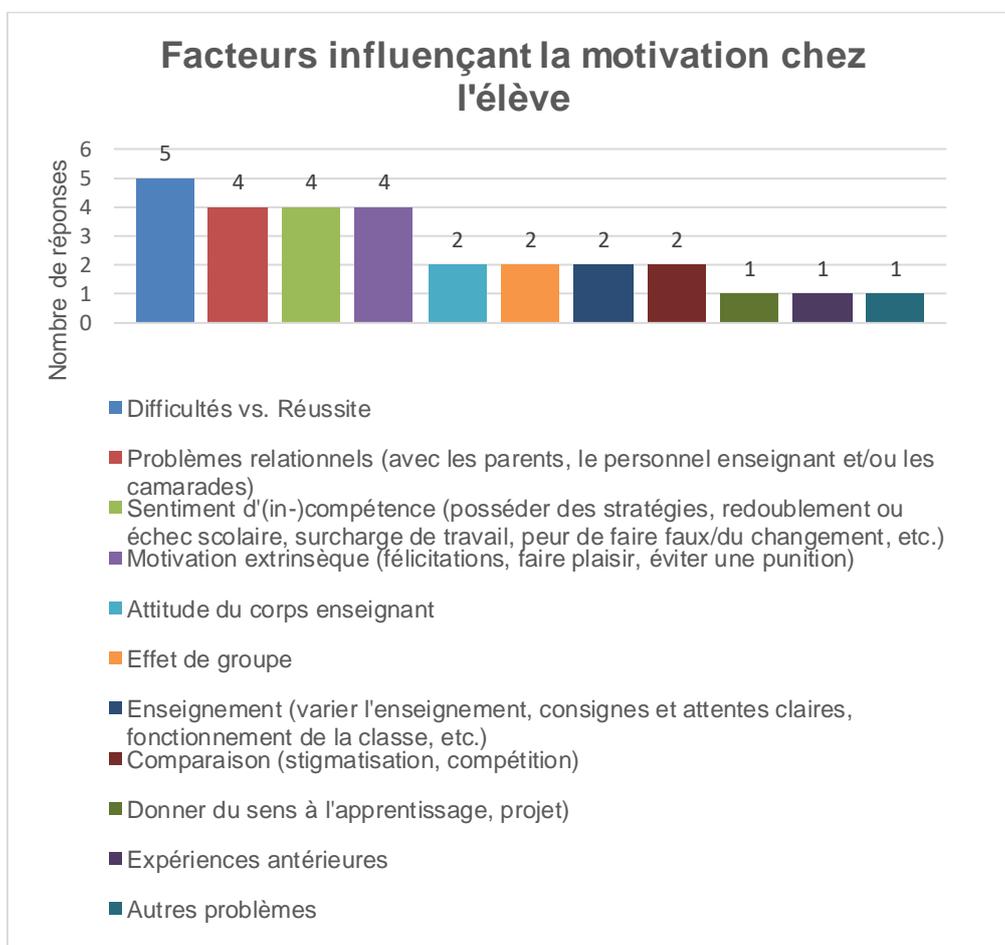


Figure 2 : Facteurs influençant la motivation chez l'élève

Le corps enseignant interrogé semble d'accord avec Bandura (2003, cité par Vianin 2007, pp. 23-25), en ce qui concerne les facteurs influençant la dynamique motivationnelle, à savoir le comportement de l'élève, ses facteurs personnels ainsi que l'environnement : « [...] la peur de faire faux aussi, de s'tromper...euh... le sentiment aussi d'être... euh... d'être pas très bon [...] peut-être l'attitude que la personne, ben que l'enseignant a face à lui aussi. » (E2) ou « Alors, je pense... euh... l'enseignant [...], l'entourage, la dynamique aussi de classe, parce que on voit que les groupes... euh... sont souvent porteurs de motivation ou non » (E5).

Certains éléments d'influence, énoncés par Mager (1990, cité par Vianin 2007, pp. 115-116), comme la peur et l'angoisse, la frustration, l'humiliation et l'embarras, l'ennui et l'inconfort physique, sont également cités, mais dans leurs propres mots, par les personnes interviewées. Celles-ci sont également d'accord que leur manière d'enseigner et la dynamique de classe qu'elles créent peuvent éviter l'apparition de certains de ces facteurs d'influence.

En ce qui concerne les problèmes relationnels, E7 explique que ceux-ci influencent la motivation, qu'ils soient entre l'élève et le personnel enseignant, ses parents et l'école (par exemple, l'élève a un sentiment de loyauté envers sa famille et refuse d'entrer dans les apprentissages), mais aussi entre l'élève et ses camarades de classe.

Après avoir parlé de la définition de la motivation et des facteurs qui pouvaient l'influencer, il était important pour moi de savoir comment cette motivation se manifestait concrètement en classe. Vianin (2007, pp. 108-113) a établi une liste de comportements observés chez les élèves motivé-e-s, tels que leur participation ou leur engagement dans la tâche. Le personnel enseignant interrogé dans ma recherche y a ajouté les postures : « [...] Certains élèves qui arrivent... euh... les épaules baissées, la tête en bas, ... euh... ouais..., qui « traînent la patte », qui fait tout pour arriver... euh... en dernier dans la classe [...] » (E4) ou : « [...] un élève motivé, il va arriver à l'école souriant, ... euh ... pas à r'culons... et puis on va tout d'suite voir sur sa ... euh... sa présence physique s'il est motivé ou pas. » (E5).

Les réponses apportées par les personnes interrogées se recoupent majoritairement avec les éléments théoriques énoncés dans la problématique et montrent que le corps enseignant est capable, d'une part, de mesurer l'importance des différents facteurs influençant la motivation et de leur rôle par rapport à une partie d'entre eux, et d'autre part, de repérer le degré de motivation de leurs élèves par des observations objectives. De plus, les personnes interviewées font le lien entre motivation, lien enseignant-e – élèves et sentiment de compétence.

3.3 Le sentiment de compétence

Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nicholls (1996, cités par Galand et Vanlede 2004, p. 93), définissent le sentiment de compétence comme la façon dont un individu se sent capable d'effectuer avec succès une tâche définie. Cette définition est partagée par les personnes interrogées. Ces dernières citent plusieurs attitudes ou réactions des élèves, lorsque ceux-ci se sentent compétents : « De s'dire « Ben là, j'veais y arriver... Là, ben je sais pas, mais j'veais y arriver quand même ! » » (E6) ou : « [...] c'est ce petit moment, où on voit l'élève avec des étoiles dans les yeux, parce qu'il a enfin réussi ou parc'que « Ouais ! », il a appris que'que'chose de nouveau [...] » » (E7). E3 associe le sentiment d'efficacité personnelle au projet qu'un-e élève se fait de la tâche :

« J'me sens compétent ! », eh bien quand on m'parle de quelque chose et pis que je sais déjà par quel chemin y arriver. On est de nouveau dans le projet, mais le projet il est tellement important dans tout c'qu'on fait, que si tu... si tu n'as pas le chemin pour y arriver tu t'sens pas... tu t'sens pas compétent, tu t'sens pas attiré par tout ça. (E3)

Le sentiment d'efficacité personnelle peut donc être exprimé, selon les réponses obtenues lors des entretiens, au travers de la verbalisation (être content d'avoir réussi quelque chose, par exemple), de la démonstration et de la fierté (sentiment d'être fort, envie de le montrer aux autres), par les expressions du visage, mais aussi par l'autonomie, la confiance en soi, la persévérance qui amènent un sentiment de contrôle (on possède les ressources pour y arriver).

Le sentiment d'incompétence, quant à lui, se manifestera aussi au travers de la verbalisation (« Je suis nul-le », « Je ne comprends rien ! »), sera parfois caché par de la tricherie ou une attitude « je-m'en-foutiste » ou alors exprimé sous forme de pleurs (lorsque l'élève reçoit une mauvaise note, par exemple). On remarquera également une attitude de découragement (par manque de ressources pour réussir l'exercice), de la tristesse, ainsi qu'une participation moindre en classe (par peur de faire faux, d'être grondé-e ou que l'on se moque d'eux) et une comparaison constante avec leurs camarades (dévalorisation). E1 décrit très bien le découragement qu'un-e élève ressent dans cette situation :

Quand ils sont à leur travail et pis que tout à coup, on les voit baisser la tête, ça c'est des choses que j'observe assez, assez régulièrement. On les voit baisser la tête, soupirer et puis là, j'me dis « Eh ben là, ils... ils savent pas, ils ont pas les r'ssources ». (E1)

Bandura (1997, cité par Galand & Vanlede 2004, p. 97) a mis en évidence quatre facteurs qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle, qui sont les performances antérieures (dont le redoublement), les expériences vicariantes (dont la comparaison avec les pairs), les messages d'autrui (transmis, souvent de manière inconsciente et naturelle, par des personnes signifiantes), ainsi que les états physiologiques et émotionnels. Les trois premiers facteurs sont illustrés par les citations suivantes : « Mais qui se sentent incompétents dans tout, en permanence... j'dirais que c'est vraiment... les fois où j'ai reçu des élèves redoublants... ceux-là là, ils sont vraiment en perte de confiance totale. » (E7), « [...] et pis les mots qu'on utilise, sont très, très importants. Parce que, parfois on peut très bien... dire une phrase [...] qui est maladroite [...] une simple phrase... euh... que... euh... peut faire beaucoup, beaucoup d'mal. » (E4) et :

[...] y voient en fait aussi par rapport à leurs camarades qu'ils arrivent pas à faire les mêmes choses » [...] ! Ils s'disent « Ben oui, nan ben j'chuis nul, ben r'garde hein, tel et tel... euh..., lui il a réussi à faire ça et pis moi j'arrive pas, pis j'comprends rien, pis d'toute façon c'est pas, c'est impossible pour moi... ». (E4)

Le graphique suivant illustre les données recueillies lors des entretiens concernant les facteurs d'influence du sentiment de compétence :

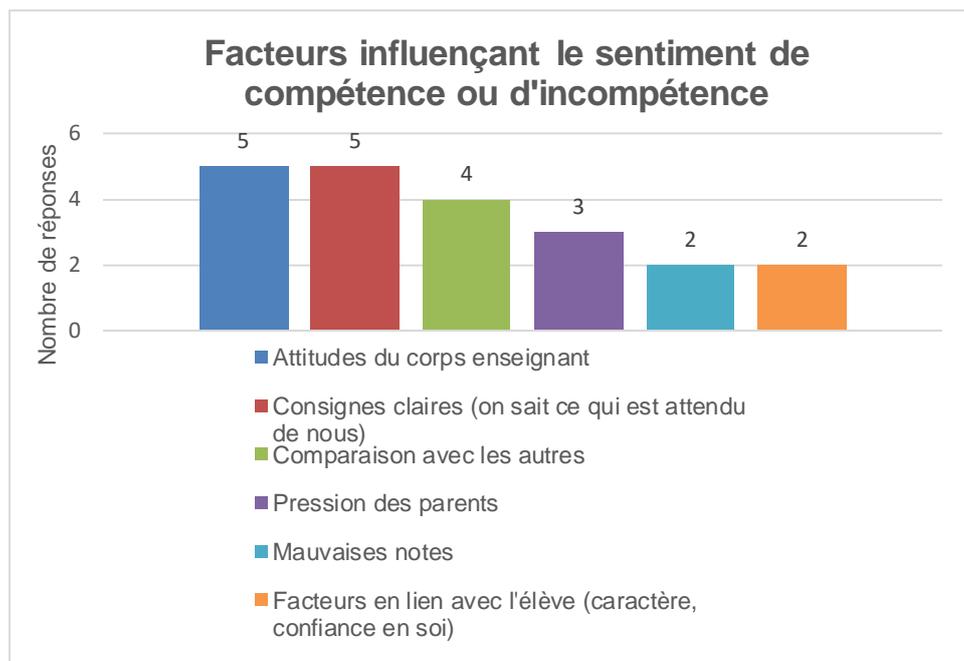


Figure 3 : Facteurs influençant le sentiment de compétence ou d'incompétence

Grâce aux réponses obtenues lors des entretiens, on peut ajouter à la liste proposée par Bandura (*ibid.*), que le sentiment d'incompétence est renforcé par des consignes insuffisamment claires, qui peuvent déstabiliser l'élève, ainsi que par les notes, qui débutent dès la 5H. Concernant la consigne, E6 propose cependant des stratégies pour éviter que l'élève ne se focalise que sur son incompréhension, par exemple :

Souvent, ben d'ailleurs... euh... le sentiment de... d'incompétence, il est souvent déjà rien qu'dans la consigne : « Ah mais j'comprends pas.... [...] ». Au lieu de dire « Qu'est-ce que t'as pas compris ? », mais « T'as compris quoi ? Y'a des choses que t'as compris ? ». Là, ça peut amener justement... euh... à se r'valoriser un p'tit peu « Ok, j'ai pas tout compris mais y'a certaines choses que j'ai quand même comprises, quoi ! » (E6)

Il est essentiel que le personnel enseignant soit attentif à ces différents facteurs d'influence, car, comme l'ont mentionné André et LeLord (2018, cités par Briais 2016, pp. 17-18), ces facteurs peuvent influencer l'estime de soi. E5 explique clairement pourquoi cela est important :

Eh ben, ça a un impact hyper important sur l'estime de soi. Donc... euh..., comme j'disais avec les notes, celui qui a 6 partout..., euh..., il va être gonflé à bloc, y'a pas d'soucis, il avance. Du coup, y s'ra aussi plus motivé parce que quand on réussit, ... euh... ça motive. Et pis c'est destructeur pour celui qui... bon après ça dépend comment il se sent incompetent... si c'est des adultes ou bien des élèves qui lui disent... euh... « Tu sais pas faire, t'es nul », ça c'est terrible [...] et pis si c'est de lui-même, qu'il est toujours encouragé, que de lui-même y s'sent incompetent, y'a des choses qui coïncent... [...], y va pouvoir rester motivé à mon avis. Mais on doit continuer d'le valoriser, d'l'encourager quoi qu'il arrive. Mais c'est clair qu'ça a un impact fou sur l'estime de soi ! (E5)

Ces facteurs ont aussi une influence non négligeable dans d'autres domaines, comme le montre le graphique suivant :

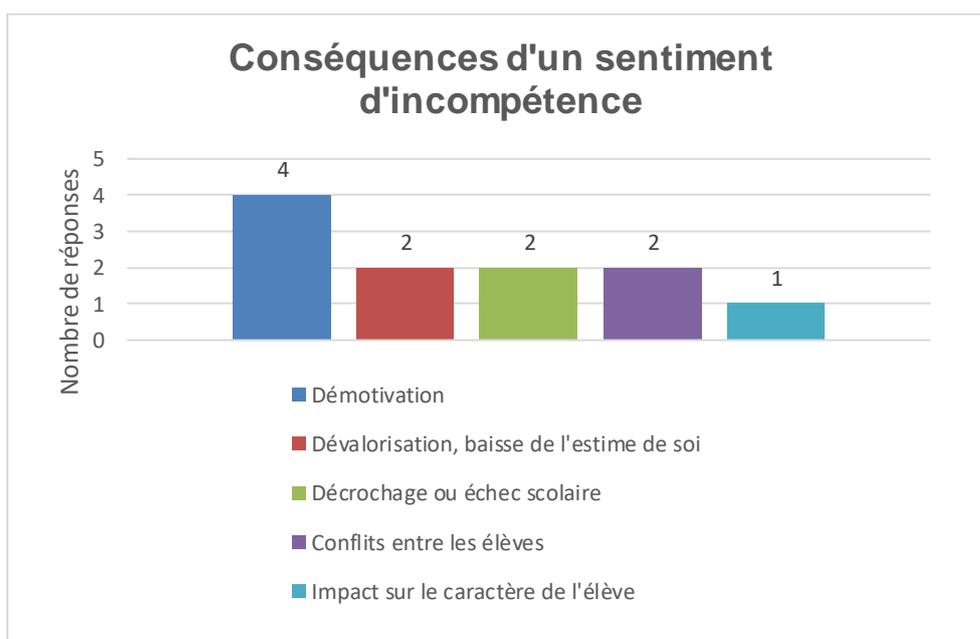


Figure 4 : Conséquences d'un sentiment d'incompétence

Toutes ces informations recueillies confirment la théorie en lien avec le sentiment de compétence développée dans la problématique. Le rôle du corps professoral dans ce domaine est aussi prépondérant que dans le domaine de la motivation, et il est réjouissant de voir que le personnel enseignant, au travers des réponses obtenues, y est attentif et cherche des stratégies et des attitudes pour les favoriser. Bien que certaines suggestions aient déjà été proposées, la section suivante approfondira ces stratégies et attitudes possibles.

3.4 Les stratégies et attitudes mises en place

Lorsque le corps enseignant se trouve face à un enfant ayant perdu sa motivation et manifestant un sentiment d'incompétence important, il peut se sentir démuni et surtout très touché par rapport à cela, comme le décrivent E5 « On est mal pour eux. Pis quand on parvient pas à trouver une solution, c'est... des moments... euh... difficiles à vivre... » (E5) ou E6 :

Pis j'trouve que d'plus en plus, ou en tout cas de c'que j'vois... euh... les enfants se trouvent nuls... Alors je sais pas si c'est la pression qu'y z'ont sur les épaules ou quoi mais, ça, par contre, ça m'attriste vraiment. De m'dire qu'un enfant puisse se dire « Je suis nul » et pis l'penser, parc'que souvent on voit aussi au niveau du r'gard, hein, c'est pas juste « Je suis nul » pour qu'on lui dise « Mais nan, t'es fort ! ». Y'en a vraiment, on voit qu'y sont très tristes et pis moi ça me... moi, vraiment ça m'rend triste quoi... » (E6)

Cependant, de nombreuses interventions pédagogiques peuvent influencer positivement le développement personnel et l'augmentation du sentiment de compétence chez les élèves. La liste de Galand et Vanlede (2004, pp. 107-108, cité dans ce travail à la page 15), correspond globalement aux diverses stratégies utilisées par le personnel enseignant interviewé. Celles-ci sont présentées ici sous forme de listing (Cette liste est subjective, d'autres arrangements auraient été possibles) :

- Objectifs : objectifs réalistes et atteignables ; mettre des priorités sur ce qui doit être appris absolument, afin d'éviter la surcharge
- Processus d'apprentissage et de compréhension : vérifier la compréhension ; reformuler ; chercher d'autres pistes pour expliquer ; chercher des solutions (plusieurs stratégies possibles) ; donner du sens à l'apprentissage

- Feedbacks et auto-évaluations : soutien individuel ; prendre en compte les sentiments de l'élève ; remonter le moral quand l'élève se sent triste ; prendre soin de l'élève ; chercher des solutions (demander de l'aide, chercher des pistes, réseaux, discuter avec les élèves et/ou les parents)
- Intérêt et motivation : varier les activités ; stimuler l'intérêt ; proposer des activités qui intéressent l'élève ; enseignement motivant ; documents agréables à lire et/ou à regarder ; apprentissage par le jeu
- Diversification des tâches : adaptations (ex : de la quantité de travail) ; différenciation ; utiliser plusieurs canaux de transmission de l'information (visuel, auditif, kinesthésique, etc.)
- Autonomie : organisation ; fonctionnement de la classe ; coin « Repos » ; chercher des solutions (changer d'activité)
- Groupes de travail différents : favoriser l'échange entre pairs ; « [...], on travaille pas toujours avec les mêmes personnes, c'est pas toujours la maîtresse qui explique, c'est parfois les pairs qui expliquent... » (E7)
- Critères d'évaluation : différenciation (mentionnée par la majorité des personnes interrogées, la différenciation a un rôle très important dans un enseignement de qualité et orienté vers les besoins des élèves)
- Eviter les comparaisons et la compétition : climat de confiance dans la classe ; transparence (expliquer pourquoi il y a différenciation) ; changement de classe
- Tâche en tant qu'opportunité de progression plutôt que comme un état des lieux des compétences : chercher des solutions (trouver une autre façon pour redonner la motivation ; plusieurs stratégies possibles)

En ce qui concerne les attitudes mises en avant par les personnes interrogées, celles-ci peuvent principalement être reliées aux feedbacks décrits ci-dessus, mais aussi à ce que Reynaud (2017, pp. 50-53, cité dans ce travail à la page 6) décrit comme facteurs importants d'un programme « Well-being » :

- Honnêteté, authenticité : « [...] des difficultés, ils en ont, oui... mais que y'a d'autres choses dans lesquelles ils peuvent... euh... ouais se mettre en avant et pis que y'a aussi ces choses-là qui sont importantes ! » (E4)
- Ne pas stigmatiser les difficultés, en adaptant pour toute la classe, par exemple, ou en évitant un encouragement récurrent et exagéré
- Rendre l'élève acteur ou actrice de son apprentissage, il ou elle a un pouvoir dessus (choix, autodétermination (Deci et Ryan 1991, cités par Vianin 2007, pp. 27-46) :

« Mais s'il trouve déjà que... il est l'maître de son apprentissage, et pis que... il a un pouvoir par rapport à ça, c'est déjà beaucoup ! » (E3)

- Culture positive de l'erreur, remédiations possibles
- Encouragements : « [...] en 5H, où ils sont encore petits, hein. Y z'ont b'soin d'encouragements, y z'ont b'soin qu'on les félicite et pis... euh..., ça, ça a une importance quand même... euh... capitale pour eux. » (E3)
- Valorisation, mise en avant des compétences et connaissances : « [...] le mettre en valeur le plus possible, quoi... Peut-être dans d'autres choses où il est un p'tit peu plus compétent. » (E2)
- Croire en l'élève
- Redonner confiance à l'élève
- Attitude positive du personnel enseignant (ex : sourire)
- Communiquer avec l'élève, ses parents et/ou avec les collègues
- Remise en question de la part de l'enseignant-e

E3 regroupe, dans son propos, une partie des stratégies et attitudes énoncées au-dessus :

Il faut savoir à quoi ça te sert. Lorsqu'on apprend par cœur, sans comprendre réellement ce que c'est, on ne peut pas se sentir compétent. Il ne faut pas simplement expliquer les choses, mais les faire découvrir aux élèves afin qu'ils comprennent, il faut aussi les rendre actifs [...], demander qu'ils verbalisent ce qu'ils ont fait et orienter nos questions pour qu'ils comprennent vraiment. [...]. La plupart ne se sentent pas acteurs de ce qu'on leur propose. [...] Ils font parce qu'il faut le faire.

(E3)

E1 exprime clairement l'influence d'une valorisation des compétences de l'élève sur son sentiment de compétence et sa motivation :

[...] des élèves qui...qui ont manqué de confiance en eux au début de la 5^e année, qui... qui étaient très... euh...intéressés par... euh... le monde, l'environnement, [...] s'montraient sous un tout autre jour [...] qui étaient capables de... de dire plein de choses que les autres ne savaient pas, de retenir assez facilement des informations et puis utiliser ce... ces réussites-là pour dire « Ben tu t'souviens ben... euh... quand t'as réussi à faire ça en environnement, ben t'étais capable de mémoriser... euh... toute une liste de choses, mais tu vois, tu peux très bien le faire [...] ». (E1)

Les stratégies et attitudes déconseillées par les personnes interrogées sont les suivantes : mise en avant des erreurs, pression et culpabilisation par rapport aux notes, rabaissement de l'élève, survalorisation, « en faire trop », faire des commentaires négatifs, punir.

Un autre aspect mis en évidence dans les entretiens sont les personnes-ressources. Cité-e-s de manière unanime, les collègues sont les personnes auprès desquelles des solutions ou des idées de prise en charge sont recherchées, mais aussi auprès desquelles il est possible de trouver du soutien et une oreille attentive :

Ben, j'dirais les collègues, qui donnent toujours des bonnes idées si tu, si tu sens qu'avec un élève ça bloque au niveau d'la motivation, tu peux toujours en parler et pis... euh..., collaborer avec les autres, ça aide pas mal. (E2)

Les parents sont également reconnus en tant que personnes-ressources lorsqu'ils s'impliquent dans la résolution des problèmes de motivation ou de sentiment d'incompétence de leur enfant : « Donc quand tu peux avoir un... une bonne... euh... collaboration avec les parents [...] et pis qu'les parents adhèrent, alors là c'est tout bénéfice, c'est tout gagné. » (E3).

Ces derniers peuvent cependant aussi jouer un rôle négatif, notamment lorsqu'ils remettent en question les interventions ou les façons de faire du personnel enseignant : « Si les parents s'mettent en... en porte-à-faux avec l'enseignant..., pour... pour l'enfant c'est impossible. » (E3). On retrouve ici aussi le sentiment de loyauté envers la famille.

Les personnes-ressources citées dans les entretiens sont illustrées dans le graphique ci-dessous :

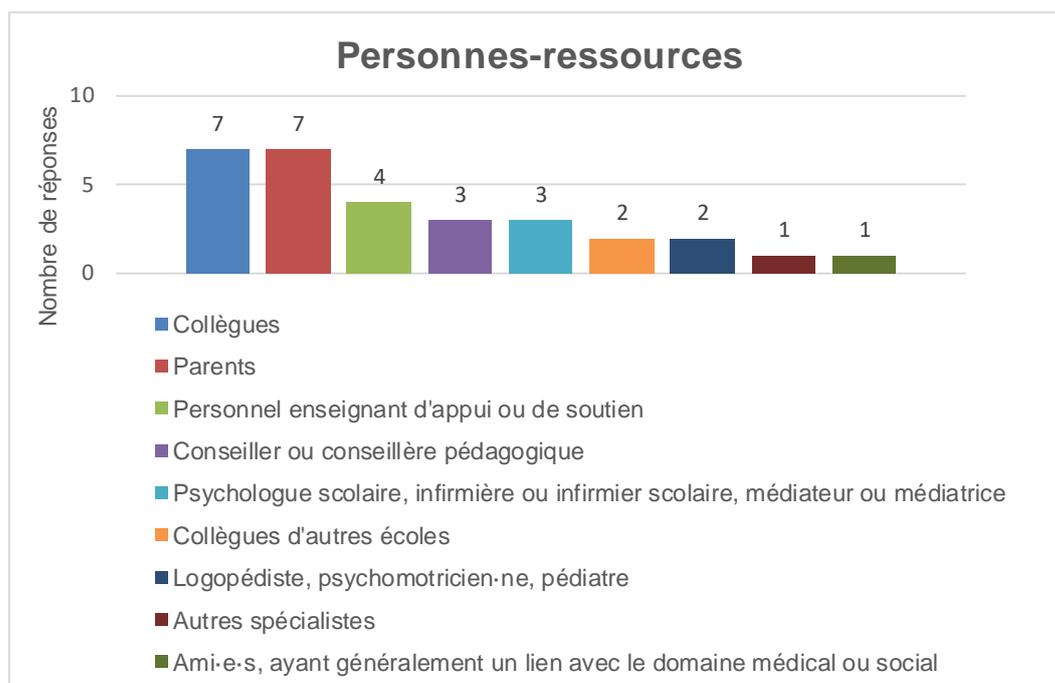


Figure 5 : Personnes-ressources

Peu importe vers qui on se tourne, ce qui est important, c'est de chercher de l'aide auprès d'autrui lorsque nous n'avons plus de solutions pour aider l'élève à restaurer son sentiment de compétence et retrouver de la motivation à apprendre ! :

Après, ben faut aussi qu'on d'mande de l'aide... ça c'est aussi notre rôle à nous ... euh... voilà... on est là pour les élèves, donc y faut qu'on d'mande de l'aide si on n'arrive pas à gérer. [...] ... Reconnaître ses limites. (E6)

Les formations, notamment celles concernant l'enseignement spécialisé (ainsi que la gestion mentale et la pensée logico-mathématique), la différenciation et la prise en charge des potentiels troubles DYS-, la communication (y compris la relation avec les parents), le harcèlement scolaire et ce qui touche à l'émotionnel (psychologie, motivation, lien avec l'élève) ainsi que l'expérience personnelle et professionnelle, le bon sens et la littérature sont également mentionnés par les personnes interrogées.

Les réponses données dans cette section montrent que le personnel enseignant dispose d'une multitude de solutions lorsqu'il se trouve face à un-e élève présentant démotivation et perte de confiance en lui ou en elle. Si on fait un parallèle avec les facteurs décrits ci-dessus comme influençant la motivation, on remarque que les personnes interviewées utilisent encore d'autres stratégies, non mentionnées dans cette présente section, notamment en ce qui concerne les tâches (Galand & Vanlede 2004, pp. 102 et 104 et Vianin 2007, pp. 27-46). Les personnes interrogées se remettent également volontiers en question et n'hésitent pas, en cas de problème, à demander de l'aide à d'autres intervenant-e-s ou à se référer à leurs formations, leurs expériences ou à la littérature spécifique.

3.5. Le rôle et l'importance du corps enseignant de 5H

Ma recherche porte sur le corps enseignant du début du cycle 2, soit de 5H et, si, pour le personnel enseignant en classes multi-degré cela semble moins évident, pour la majorité des personnes interviewées, le passage de la 4H à la 5H représente un grand saut, par exemple, en ce qui concerne l'organisation et les horaires : « C'est un peu plus structuré, y'a plus de devoirs, [...], y z'ont l'école tous les jours aussi, tous les après-midis, enfin y'a un sacré changement ! » (E2) ou par rapport au rôle de l'élève : « Ben, j'dirais qu'pour eux c'est un peu l'passage dans, dans un peu l'école des « Grands » entre guillemets [...] » (E2).

Le changement principal en 5H reste l'apparition de la notation : « [...] les évaluations, la... les notations... tout ça c'est...c'est une grande partie du travail de...de leur montrer... euh... à quoi ils vont... À ce qu'il va leur arriver pendant les quatre ans suivants d'école primaire [...] » (E1).

La 5H présente aussi divers avantages pour E4 :

[...] le gros avantage qu'on a en 5^e, c'est que, ben avec des élèves qui ont des difficultés ben, surtout particulièrement dyslexiques, et ben, on a, en fait, un diagnostic qui peut être posé à partir d'la 5^e. C'qui n'est pas possible avant. Donc... euh...en 3-4, ils doivent faire à peu près l'travail que font les autres, disons... ils ont pas vraiment d'adaptations possibles et tandis qu'en 5e, là ben on... on a l'droit justement de mettre des adaptations... euh... parce que le diagnostic a été posé. (E4)

Alors... euh... y'a aussi que en 5P, ben ils sont déjà plus autonomes, parce que la plupart savent lire, écrire, donc on peut aussi très bien... euh... leur donner un travail que eux ils peuvent faire et en attendant, ben on peut s'occuper de ceux qui auraient plus de difficultés en lecture ou en écriture, donc ça c'est... c'est un gros atout par rapport à la 3-4^e, où là, ben y sont en plein apprentissage de lecture et écriture. (E4)

Même si une partie des apprentissages doit être acquis en fin de cycle 1, la pression n'est pas moins forte pour le personnel enseignant de 5H, la charge de travail et les objectifs d'apprentissage augmentent :

En fait, ... euh... la 5^e, on est aussi beaucoup... on a aussi quand même la pression.... Parce que justement,... ça doit être acquis, donc maint'nant, y faut qu'on avance dans la suite.. [...] Pis ça doit être acquis. Donc après... ben, y faut qu'ça suive. (E6)

Les personnes interrogées sont unanimes sur le fait que le degré n'a aucune influence particulière sur le rôle et l'importance du personnel enseignant lors d'une situation dans laquelle un·e élève démontre une perte de motivation ainsi qu'un sentiment d'incompétence. Cependant, le fait de changer d'environnement provoque certains changements dans la vision de l'élève :

Mais après, je pense que c'est... c'est au contraire que qu'chose de bien, que l'élève change de classe, de maîtresse... parc'que ptêtre ça peut aussi bien s'passer. Y'a aussi ptêtre une autre manière de faire, qui fonctionnera mieux, pis qu'y l'motiv'ra plus et pis... euh... voilà, je pense que ça peut être aussi bénéfique j'dirais... [...]. Pis des fois, d'la 4^e à la 5^e, ben pendant les vacances d'été, y grandissent aussi bien, pis tout d'un coup y... y z'ont une certaine maturité [...]. (E6)

Les données récoltées ici montrent que le personnel enseignant de 5H ne semble pas voir de différence fondamentale dans leur prise en charge par rapport au corps enseignant des autres degrés, à l'exception du début des évaluations notées. Évidemment, les compétences des élèves changent (compétences en lecture, écriture et bases mathématiques) et cela permet aux élèves de développer leur autonomie, par exemple, ce qui est fortement encouragé par Reynaud (2017) et Galand et Vanlede (2004), mais le corps professoral de 5H ne se reconnaît pas de rôle fondamental dans la restauration du sentiment de compétence et de la motivation chez un·e élève ayant connu des difficultés d'apprentissage au début de sa scolarité primaire (3H-4H).

Conclusion

Réponses aux hypothèses et à la question de recherche :

Au terme de cette recherche, je peux répondre à ma question de recherche, qui était :

« Quelles attitudes et stratégies le personnel enseignant de 5H peut-il mettre en place et développer avec un·e élève ayant connu des difficultés d'apprentissage au début de sa scolarité primaire (3H-4H) en vue de restaurer la confiance en soi et la motivation de l'élève dans ses apprentissages ? »

Mon analyse de la thématique en lien avec la motivation ainsi que celle relative aux stratégies et attitudes mises en place montre que la pratique est corrélée à la théorie. En effet, les stratégies et attitudes proposées par Galand et Vanlede (2004, pp. 107-108) et Reynaud (2017, pp. 50-53) sont globalement les mêmes que celles mises en avant par les personnes interrogées dans mes entretiens. Les stratégies et attitudes les plus évoquées sont les suivantes : la différenciation et les adaptations, l'enseignement à proprement parler (la variété dans les tâches et dans les formes sociales de travail (groupes, duo ou individuel), la clarté des consignes, les objectifs d'apprentissage, le climat d'apprentissage, le fonctionnement de la classe), les feedbacks honnêtes et authentiques, la culture positive de l'erreur, les encouragements et la valorisation, mais aussi un lien de confiance avec les élèves et la possibilités de trouver de l'aide auprès des personnes-ressources. Les attitudes contre-productives, telles que, entre autres, la survalorisation, la stigmatisation et les commentaires négatifs ont aussi été soulignées par les personnes interrogées. Cela démontre que ces attitudes et stratégies ne doivent pas être considérées comme une recette magique permettant de redonner la motivation et de restaurer le sentiment de compétence d'un·e élève, mais qu'il est important de les considérer avec un regard critique et réflexif.

Les réponses obtenues dans mes entretiens montrent que le corps enseignant est conscient autant de l'importance de la motivation, de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle que de son influence sur ceux-ci, notamment par son attitude et par ses paroles. Même si l'effet Pygmalion, par exemple, n'a pas été mentionné, il semble être reconnu par le personnel enseignant. Les stratégies proposées, ainsi que le fait de se remettre en question et de savoir et oser demander de l'aide en cas de situations compliquées avec des élèves ayant une forte démotivation et une baisse d'estime d'eux-mêmes, prouvent que le corps professoral est attentif à ses élèves et à leur bien-être.

Si les réponses à mes deux premiers objectifs de recherche ont été convaincantes, le troisième objectif n'a été, lui, qu'en partie élucidé. En effet, si l'influence sur l'estime de soi de l'élève a été mise en avant, les personnes questionnées n'ont pas fait de lien direct entre les attitudes, les paroles et le regard que le corps enseignant porte sur l'élève avec la relation que celui-ci ou celle-ci entretient avec ses pairs. Seuls l'effet de comparaison avec les pairs et le rôle de ceux-ci en tant que personnes signifiantes ont été évoqués. Il serait intéressant de rechercher, dans le cadre d'une autre étude, si un lien entre ces éléments existe.

Concernant le rôle spécifique du personnel enseignant de 5H, aucune personne interrogée n'a fait mention de l'évolution du concept de soi qui apparaît aux alentours de huit ans chez l'enfant (conscientisation du concept de soi), qui est influencée par les figures de référence présentes à cette période (dont le corps enseignant de 5H) et qui a un impact important sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. De même, malgré le fait que le début de la notation, dont le rôle sur le sentiment de compétence a été confirmé par les personnes interrogées, commence également à partir de la 5H, aucune personne interviewée n'a vu, dans le corps professoral de 5H un rôle particulier en lien avec la restauration du sentiment de compétence et de la motivation d'un-e élève ayant eu un début de scolarité primaire difficile. Toujours en lien avec la notation, aucune personne questionnée n'a corrélié l'attribution causale de la note (réussite ou échec) avec la motivation et le sentiment de compétence, malgré le fait que le rôle de contrôle et de pouvoir de l'élève sur son apprentissage ait été mentionné. Rechercher pourquoi le personnel enseignant de 5H ne se reconnaît pas de valeur particulière dans son rôle relatif à l'entrée au cycle 2, et ce, malgré tous les changements, tant au niveau de l'élève que de l'enseignement, serait, à mon avis, une piste de recherche riche en découvertes et permettrait, peut-être, une reconnaissance et une conscientisation des rôles relatifs à chaque demi-cycle, en lien avec le développement de l'enfant.

Une dernière perspective de recherche serait de revoir mon questionnement selon le point de vue des élèves.

Mon travail de recherche a donc soulevé plusieurs questions, d'une part, par le fait que mon hypothèse sur le rôle spécifique du corps enseignant de 5H dans la situation étudiée ait été réfutée, et d'autre part, parce que les discussions avec les personnes interviewées m'ont permis une ouverture à d'autres perspectives concernant cette étude.

Pour conclure, l'enjeu de ma recherche, qui était de sensibiliser, d'une part, le corps professoral à cette problématique et d'autre part, de mettre en évidence les stratégies et attitudes qu'il utilise, de façon naturelle et souvent inconsciente, dans ces situations, a été atteint.

Auto-évaluation

Le fait d'avoir déjà dû réaliser un travail de Bachelor il y a quelques années a grandement facilité certains aspects de ce travail de recherche, principalement en ce qui concerne la problématique et la méthodologie. Cependant, la tenue des délais (en lien avec les entretiens et par le fait que ma première méthode de prise de contact (via les réseaux sociaux) ne m'ait pas permis d'avoir un échantillonnage suffisant) et l'analyse des résultats ont été, pour moi, un travail laborieux. En effet, pour cette analyse, la quantité non négligeable de données récoltées (264 minutes d'entretien au total) a nécessité un travail important de retranscription et de catégorisation des données. De même, le fait que les thématiques de la motivation, du sentiment de compétence et des stratégies et attitudes utilisées se recoupent, certaines informations répondaient plus à d'autres thématiques que celle prévue par la question posée selon le guide d'entretien. En outre, cela a parfois été difficile pour moi d'être sûre d'avoir interprété et catégorisé correctement les propos des personnes interrogées et de les avoir reliés correctement aux termes des auteurs de recherches scientifiques, comme par exemple, lorsque j'ai fait la liste des stratégies et attitudes utilisées par le personnel enseignant. Une autre difficulté de taille a été la contrainte concernant la longueur du travail, d'une part en raison de ma difficulté à synthétiser, et d'autre part, en raison de la motivation que cette recherche a éveillée en moi. Par ailleurs, je pense avoir réalisé ce travail de manière consciencieuse et motivée et je tire un bilan positif de cette expérience.

Au niveau professionnel et personnel, ce travail m'a permis de conscientiser et de réfléchir sur des pratiques pédagogiques et les impacts de celles-ci dans le cadre de la motivation, de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. Même si les principales bases théoriques et les idées générales concernant les stratégies et attitudes utiles dans ces situations ont été apprises durant ma formation et grâce à mes expériences personnelles, je pense qu'il est essentiel de les analyser avec un esprit critique et de pouvoir partager son avis avec d'autres personnes faisant partie du corps professoral et ayant une expérience différente. Par ailleurs, le challenge consistant à rédiger un travail de mémoire, développe de nombreuses compétences, notamment dans le domaine de la réflexion et des connaissances théoriques.

Références bibliographiques

Bibliographie :

- George G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Paris : Éditions Anne Carrière
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan

Mémoires :

- Berberat, L. & Heizmann L. (2008). *Essai de mesure de l'estime de soi dans deux classes de 1P-2P*. Mémoire professionnel en sciences de l'éducation, HEP BEJUNE Porrentruy.
- Briaux, S. (2016). *Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants ?*. Mémoire professionnel en sciences de l'éducation, Université d'Orléans et de Tours, ESPE Centre Val de Loire.
- Koller, J. (2017). *La valorisation exercée quotidiennement en classe : Une aide pour la construction identitaire des élèves*. Mémoire professionnel en sciences de l'éducation, HEP BEJUNE Delémont
- Lopinat, C., Seuret M. & Vorpe, K. (2011). *La construction de la compétence infirmière en vue de créer un lien avec une personne toxicodépendante dans une structure d'offres à bas seuil*. Mémoire en sciences infirmières, HE-ARC Santé Delémont.

Webographie :

- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Espinosa, G. (2003). Du « destin » au « chemin scolaire » de l'élève. In G. Espinosa (Éd.), *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (pp. 39-57). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Repéré à <https://www.cairn.info/l-affectivite-a-l-ecole--9782130532675-page-39.htm>
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. In M. Fournier (Éd.), *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 159-164). Auxerre, France: Editions Sciences Humaines. Repéré à <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-159.htm>

- Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Repéré à <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01>
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, hors-série (5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gorza, M. & Bolter, F. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ?. *Journal du droit des jeunes*, 312(2), 26-36. <https://doi.org/10.3917/jdj.312.0026>
- Götz, T., Frenzel, A.C. & Pekrun, R. (2007). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. *Katechetische Blätter*, 132(1), 13-19.
- Lhéréte, H. (2019). Réussir à l'école. *Sciences Humaines*, 318(10), 2-2. Repéré à <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2019-10-page-2.htm>.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand (Éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Repéré à <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Choisir une approche d'analyse qualitative. In P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-33). Paris: Armand Colin. Repéré à <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0013>
- Reynaud, L. (2017). Promouvoir le bien-être à l'école. *L'école des parents*, 1(1), 50-53. <https://doi.org/10.3917/epar.622.0050>
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dbu.viani.2007.01>

Bibliographie secondaire :

- Briaux, S. :
 - André, C. (2005). Estime de soi. *Recherches en soins infirmiers*, 3(82), 26-30
 - André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob poche.
 - Lindwall, M. (2004). *Exercising the Self: On the Role of Exercise, Gender and Culture in Physical Self-Perceptions*. Stockholm: Intellecta DocuSys AB.
 - Prêteur, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Résonances*.

- Koller, J. :
 - Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Canada : Presses de l'Université du Québec
- Bressoux, P. :
 - Babad, E.Y., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.
 - Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.
 - Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston.
 - Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
 - Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Espinosa, G. :
 - Compas, Y. (1988). Images d'autrui, amour et réussite scolaire. *Psychologie scolaire*, 66, 7-31.
- Galand, B. & Vanlede, M. :
 - Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
 - Bandura, A. & Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
 - Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower & N.M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
 - Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
 - Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
 - Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

- Baron, R.A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 199-207.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-econcept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67, 315-331.
- Butler (1987-1988), non cité dans la bibliographie de Galand & Vanlede (2004).
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Greene, B.A. & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Jackson, J.W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Lyden, J.A., Chaney, L.H., Danehower, V.C., & Houston, D.A. (2002). Anchoring, attributions, and self-efficacy: An examination of interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 99-117.
- Marcotte, G. & Bouffard, T. (août 2003). Correlates of negative bias in self-evaluation of cognitive competence among children. Poster présenté à la 10th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padoue, Italie.
- Marsh, H.W. (1990). *Self-description questionnaire-II: Manual and research monograph*. San Antonio (USA) : The Psychological Corporation.
- Miller, D.T. & Prentice, D.A. (1996). The construction of social norms and standards. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 799-827). New-York : The Guilford Press.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nicholls, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Morgan, M. (1985). Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77, 623-630.
- Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.

- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction?. *Review of Educational Research*, 54 (1), 31-63.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Schunk, D.H. & Gunn, T.P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- Schunk, D.H. & Hanson, A.R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A.Wigfield & J.S.Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.15-31). San Diego (USA) : Academic Press.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21, 279-293.
- Schunk, D.H. (1983). Ability vresus effort attributional feed-back: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848-856.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Skaalvik, E.M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in Mathematics and Language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.

- Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (dir.) (1996). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vezeau, C., Bouffard, T. & Tétreault, F. (1997). Impact du type de buts et du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation et la performance dans une tâche cognitive. *Journal International de Psychologie*, 32, 1-14.
- Gorza, M. & Bolter, F:
 - Ben-Arieh, A. (2007) The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research Journal*, 1, 3-16.
- Reynaud, L. :
 - Seligman, non cité dans la bibliographie de Reynaud, L. (2017)
- Vianin, P. :
 - Aubert, J.-L. (1994). « *Si l'huile flotte...* » — *comprendre et prévenir l'échec scolaire*. Paris : Criterion.
 - Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité — Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
 - Chappaz, G. (1992). Peut-on éduquer la motivation ?. In : *Cahiers pédagogiques* N°300
 - Deci, E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991), Motivation and education : the self-determination perspective, *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
 - Lévy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. In : *Éducateur Magazine*, octobre 8-10.
 - Mager R.-F. (1990), *Pour éveiller le désir d'apprendre*. Bordas.
 - Maslow A. (1943), A theory of human motivation. In : *The Psychological Review*, vo.50, no 4, pp. 370-396.
 - Métrailler, P. (2005). *Motivation et performances scolaires*. Lille : Université Charles De Gaulle (travail de recherche).
 - Not L. (1987), *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.
 - Not L. (1989), *L'enseignement répondant*. Paris : PUF.
 - Perrez M., Minsel B., Wimmer H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir*. Bruxelles : Labor.
 - Roussel P. (2000), La motivation au travail — Concept et théories. In : *LES NOTES DU LIRHE*, note no 326, Toulouse : LIRHE.

- Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tardif J., Couturier J. (1993), Pour un enseignement efficace. In : *Vie pédagogique* 85, septembre-octobre.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Sociales
- Weiner B. (1983), Some methodological pitfalls in attributional research. In : *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner B. (1985), An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien (Entretiens selon Kaufmann)

Au début de l'entretien :

- Remerciements pour la participation au travail et rappel du cadre de ces entretiens (durée, signature du contrat de recherche, titre du travail de mémoire et but de la recherche, enregistrement par dictaphone + essai)
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Puis-je vous demander si vous vous situez dans la tranche d'âge 20-40 ans ou 40-60 ans ?
- Quel est votre parcours professionnel jusqu'à présent ? (Par exemple degrés Harnos enseignés, enseignement de toutes les branches ou uniquement certaines branches, responsable de classe ou non, formation continue particulière, enseignement = 2^e formation, etc.)

| Thématique | Trame des questions | But recherché |
|-------------------------------------|---|---|
| Le lien enseignant-e – élève | <ul style="list-style-type: none">- Comment définiriez-vous le lien que vous avez avec vos élèves ?- Qu'est-ce qui est important pour vous dans vos relations avec ceux-ci ? | <ul style="list-style-type: none">- Compréhension de la relation entre un personnel enseignant et ses élèves- Définition de l'influence de la relation entre un corps enseignant et ses élèves (Confiance ? Respect ? Modèle ? etc.) |
| La motivation chez l'élève | <ul style="list-style-type: none">- Comment définiriez-vous la motivation chez un-e élève ? | <ul style="list-style-type: none">- Définition du mot « motivation » |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quels facteurs influencent la motivation d'un-e élève ? - Comment mesurez-vous la motivation de vos élèves, quels indicateurs observez-vous et mettez-vous en évidence ? - Qu'est-ce qui est difficile pour vous lorsqu'un-e élève démontre un manque de motivation pour son apprentissage ? - Que mettez-vous en place pour remotiver l'élève ? | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en évidence de l'influence du contexte sur la motivation d'un-e élève - Identification des indicateurs utilisés par le personnel enseignant pour définir le degré de motivation d'un-e élève - Mise en évidence des difficultés rencontrées par le corps enseignant face à la démotivation d'un-e élève - Identification des moyens utilisés pour remotiver l'élève |
| Le sentiment de compétence | <ul style="list-style-type: none"> - Comment définiriez-vous le sentiment de compétence qu'un-e élève peut avoir ? - De quoi dépend-il ? - Selon vous, quelle influence pouvez-vous avoir sur le sentiment de compétence ou | <ul style="list-style-type: none"> - Définition du mot « sentiment de compétence / incompétence » - Mise en évidence des facteurs influençant celui-ci - Mise en évidence de l'importance du personnel enseignant sur le développement du |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>d'incompétence qu'un-e élève a de lui-même ou d'elle-même ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment remarquez-vous un sentiment d'incompétence chez un-e élève ? Quels sont les facteurs qui vous interpellent dans cette situation ? | <p>concept de soi de l'élève, importance du rôle de modèle et figure de référence du corps enseignant pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification des indicateurs utilisés par le personnel enseignant pour remarquer un sentiment d'incompétence chez un-e élève |
| <p>Les stratégies et attitudes mises en place par le personnel enseignant dans le cas d'une situation d'un-e élève ayant un sentiment d'incompétence et une perte de motivation</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Que faites-vous lorsque vous avez un-e élève qui semble avoir un sentiment d'incompétence ? - Quelles stratégies et attitudes utilisez-vous pour restaurer le sentiment de compétence et la motivation chez ces élèves-là ? - A quoi êtes-vous particulièrement attentif ? | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en évidence des actions entreprises par le corps enseignant dans cette situation - Identification des stratégies et attitudes utilisées pour restaurer le sentiment de compétence et la motivation chez ces élèves. - Mise en évidence de ce à quoi le corps enseignant accorde une importance significative dans cette situation |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a certaines attitudes ou stratégies que vous évitez d'utiliser dans ces situations ? Pour quelles raisons ? - Pensez-vous avoir développé ses savoir-faire grâce à des formations continues particulières, grâce à votre expérience personnelle ou autre ? - Quelles sont les personnes-ressources auxquelles vous pouvez vous adresser dans ces situations ? Les parents ont-ils un rôle à jouer ? | <ul style="list-style-type: none"> - Identification des précautions et actions du personnel enseignant dans ces situations - Reconnaissance de la construction d'un savoir-faire professionnel - Identification des personnes-ressources dans ces situations ; Place des parents dans ces situations |
| <p>Le rôle et l'importance qu'a le corps enseignant dans cette situation lors de l'entrée au cycle 2 (5H)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, le personnel enseignant de 5H a-t-il un rôle particulier dans une situation de sentiment d'incompétence chez un-e élève du fait que la 5H corresponde à | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en évidence de facteurs décisifs à l'entrée au cycle 2 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>l'entrée dans le cycle 2 ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles pourraient être les différences par rapport à un corps enseignant de 3H-4H ? - Qu'apporte un corps enseignant de 5H à ses élèves ? Quels rôles sont attendus d'un personnel enseignant de 5H ? | <ul style="list-style-type: none"> - Identification des différences de prise en charge selon le degré scolaire et les possibilités qui en résultent (confirmation de mon hypothèse sur le choix de ma population) - Identification des particularités du corps professoral de 5H par rapport aux autres degrés |
|--|---|--|

A la fin de l'entretien :

- Avez-vous quelque chose à ajouter ?
- Pensez-vous qu'une autre thématique devrait être traitée dans mes entretiens ?
Avez-vous un complément ou une idée lié à cette recherche ?
- Souhaitez-vous recevoir un exemplaire de mon travail par mail lorsque celui-ci sera validé ?
- Clôture de l'entretien et remerciements pour la participation à celui-ci.