

## Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle par la fixation d'objectifs proximaux

---

Master en pédagogie spécialisée – Volée 21-24

Mémoire de Master de **Alison Darnand**

Sous la direction de **Francine Pellaud**

**Bienne, avril 2024**

## Table des matières

<b>Liste des figures .....</b>	<b>iii</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>iv</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>v</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Cadre théorique .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers.....</b>	<b>2</b>
1.1.1. De qui parle-t-on ?.....	2
1.1.2. L'échec scolaire, les difficultés scolaires et la réussite scolaire .....	3
1.1.3. Contre l'échec scolaire .....	4
1.1.4. L'appui pédagogique.....	5
<b>1.2. Le concept de soi et ses composantes .....</b>	<b>6</b>
1.2.1. Définitions des concepts .....	6
1.2.2. Les effets de ces concepts sur les apprentissages .....	7
1.2.3. Les limites de ces concepts comme objet d'étude .....	8
<b>1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle .....</b>	<b>9</b>
1.3.1. Albert Bandura et la théorie sociocognitive .....	9
1.3.2. Définition du sentiment d'efficacité personnelle .....	10
1.3.3. Les effets du sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages .....	10
1.3.4. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle .....	11
<b>1.4. La motivation dans le domaine scolaire.....</b>	<b>12</b>
1.4.1. Définition et effets de la motivation .....	12
1.4.2. La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle .....	14
1.4.3. La motivation et les élèves à besoins éducatifs particuliers .....	14
<b>2. Problématique .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Vers la question de recherche... ..</b>	<b>16</b>
<b>2.2. Question de recherche et hypothèses .....</b>	<b>19</b>
<b>3. Méthodologie .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. L'étude de cas .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. La récolte de données .....</b>	<b>21</b>
3.2.1. Les moyens.....	22
3.2.2. La passation .....	23
<b>3.3. Présentation de l'outil .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Résultats et analyse .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1. Résultats et analyse de Rayan.....</b>	<b>28</b>
4.1.1. Analyse des entretiens.....	28
4.1.2. Analyse des questionnaires .....	29
4.1.3. Analyse des observations et du journal de bord .....	29

<b>4.2. Résultats et analyse de Serine .....</b>	<b>31</b>
4.2.1. Analyse des entretiens.....	31
4.2.2. Analyse des questionnaires .....	32
4.2.3. Analyse des observations et du journal de bord .....	33
<b>4.3. Résultats et analyse de Kaltrina .....</b>	<b>33</b>
4.3.1. Analyse des entretiens.....	34
4.3.2. Analyse des questionnaires .....	35
4.3.3. Analyse des observations et du journal de bord .....	36
<b>5. Synthèse.....</b>	<b>38</b>
<b>6. Biais de l'étude.....</b>	<b>40</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>42</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>47</b>
Annexe 1 : Questionnaires de Rayan .....	47
Annexe 2 : Questionnaire de Serine.....	50
Annexe 3 : Questionnaire de Kaltrina.....	53
Annexe 4 : Trame d'entretiens .....	56
Annexe 5 : Affiches des élèves .....	57
Annexe 6 : Entretiens pré-test et post-test de Rayan .....	62
Annexe 7 : Résultats du questionnaire de Rayan .....	64
Annexe 8 : Entretiens pré-test et post-test de Serine .....	65
Annexe 9 : Résultats du questionnaire de Serine.....	66
Annexe 10 : Entretiens pré-test et post-test de Kaltrina .....	67
Annexe 11 : Résultats du questionnaire de Kaltrina .....	68

## Liste des figures

Figure 1: Modèle de « réponse à l'intervention » (RAI) de Fuchs (Tremblay, 2012) .....	4
Figure 2: Résultats des questionnaires de Rayan .....	29
Figure 3: Résultats des questionnaires de Serine .....	32
Figure 4: Résultats des questionnaires de Kaltrina .....	35
Figure 5: Évolution des scores globaux aux questionnaires .....	38

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Francine Pellaud, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Ses relectures, ses avis et ses suggestions ont été essentiels à l'avancement de mes réflexions.

Je remercie également mes collègues enseignantes qui, en me permettant de réaliser cette étude auprès de leurs élèves, m'ont également apporté un soutien et une bienveillance sans faille.

Un remerciement particulier est adressé à mes élèves, qui ont participé à cette expérimentation avec autant d'enthousiasme et de plaisir que moi.

Finalement, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue, tant concrètement que moralement, dans ce parcours de recherche.

## Résumé

Dans le cadre de ma pratique d'enseignante spécialisée itinérante, je suis confrontée à des élèves en difficulté souvent marqués par un manque de confiance en eux et en leurs compétences. Cette recherche vise à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de ces élèves, à travers une analyse de la littérature scientifique et une étude qualitative d'étude de cas de trois élèves. Elle explore la création et l'utilisation d'un outil pédagogique conçu pour accroître le sentiment d'efficacité personnelle par la fixation d'objectifs proximaux dans le domaine d'enseignement du français. Le but de cet outil est d'engager activement les élèves dans leur processus d'apprentissage, en leur permettant de prendre conscience de leurs efforts et de leurs progrès. Les résultats de cette étude montrent que des interventions pédagogiques ciblées et personnalisées peuvent améliorer significativement la confiance des élèves en leurs capacités et leur motivation en milieu scolaire. Une intervention axée sur ce sentiment d'efficacité personnelle se révèle alors être un levier non négligeable pour l'inclusion et la réussite scolaire des élèves à besoins spécifiques, mettant ainsi en évidence l'importance d'adapter nos pratiques pédagogiques à la diversité des profils d'apprenants.

**Mots clés :** sentiment d'efficacité personnelle – motivation – confiance – objectifs – outil pédagogique

## Introduction

Dans le cadre de ma pratique en tant qu'enseignante spécialisée, j'ai régulièrement été témoin de moments où mes élèves exprimaient leur désarroi face à l'apprentissage, à travers des expressions telles que « Je suis nul(le) ! », « Je n'y arriverai jamais ! » ou « Ce n'est même pas la peine d'essayer ! ». Loin de n'être que des manifestations épisodiques de frustration, ces paroles reflètent une véritable détresse chez les élèves rencontrant des difficultés scolaires. Pour ces enfants, l'éducation qui devrait éveiller un sentiment de désir d'apprendre, de plaisir et de curiosité, se transforme en une expérience empreinte de souffrance et d'échec.

Depuis trois ans, dans mon rôle d'enseignante spécialisée itinérante, j'ai eu l'opportunité d'accompagner des élèves à besoins éducatifs particuliers inclus dans des classes ordinaires. Mes observations m'ont permis de constater que, confrontés à des échecs répétitifs et face à la difficulté d'essayer de répondre aux attentes d'un système scolaire standardisé, ces élèves ont souvent une estime de soi peu développée et un manque certain de confiance en soi. Cette situation constitue un obstacle majeur à leur réussite scolaire, les privant de l'opportunité de mobiliser pleinement leur potentiel.

Ces observations personnelles sont complétées par des recherches scientifiques telles que celles de Galand & Vanlede (2004), qui affirment que les résultats scolaires d'un élève ne sont pas seulement le reflet de ses compétences objectives, mais dépendent également de sa confiance dans sa capacité à les mettre en œuvre. De même, Lecomte (2004) a observé que des enfants présentant un niveau cognitif similaire peuvent obtenir des résultats scolaires différents, influencés par leur perception de leur propre efficacité. Il ressort de ces études que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle prépondérant dans le processus éducatif.

Par ailleurs, comme le dit Vianin (2022, p.11), « la lutte contre l'échec scolaire ne se fera pas par des dispositifs lourds ou des décisions politiques. Elle doit au contraire se construire par les enseignants, ici et maintenant. Il y a urgence ! On ne peut pas attendre indéfiniment des solutions idéales ou des dispositifs exemplaires. La petite Sophie qui n'apprend pas à lire, le petit Loïc qui redouble pour la deuxième fois ne peuvent pas attendre. C'est aujourd'hui qu'ils ont besoin de notre aide. » Ces propos ont résonné en moi avec une intensité remarquable, suscitant un profond sentiment de responsabilité et une prise de conscience significative de mon rôle en tant qu'enseignante spécialisée.

Cet appel à l'action m'a incité à réfléchir à l'impact que je peux avoir sur le parcours de mes élèves, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Il est devenu évident que le cœur de ma mission pédagogique devait se concentrer sur le soutien à une auto-perception positive chez mes élèves, un levier essentiel pour renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce principe a naturellement orienté mon travail de recherche vers une question fondamentale :

**Comment pouvons-nous renforcer le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

# **1. Cadre théorique**

## **1.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers**

### **1.1.1. De qui parle-t-on ?**

Les élèves à besoins éducatifs particuliers désignent les enfants et adolescents qui nécessitent une attention spécifique et des aménagements adaptés dans leur parcours éducatif en raison de difficultés d'apprentissage, de handicaps, de troubles spécifiques ou de toute autre condition pouvant entraver leur progression au sein du système éducatif ordinaire. L'éducation spécialisée vise à répondre à ces besoins spécifiques à travers des programmes éducatifs personnalisés, des aménagements pédagogiques, et le soutien de professionnels formés dans ce domaine.

La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers reflète une reconnaissance croissante de la diversité des parcours d'apprentissage au sein du système éducatif. Cette reconnaissance traduit un engagement vers une éducation inclusive, qui adapte ses méthodes et ses objectifs pour répondre aux besoins variés de tous les élèves en prenant en considération une gamme étendue de différences individuelles, sociales et culturelles. Le travail de Kronenberg (2021), dans son rapport sur la pédagogie spécialisée en Suisse, fournit une toile de fond essentielle pour comprendre cette évolution, en soulignant la complexité et l'hétérogénéité de la notion de besoins éducatifs particuliers. Kronenberg énonce que la pédagogie spécialisée, « en tant que discipline des sciences de l'éducation, se consacre au développement, à la formation et aux chances de participation des personnes qui ont des besoins particuliers — notamment en raison d'un handicap » (Kronenberg, 2021, p.13). Cette définition met en lumière la vocation de la pédagogie spécialisée à offrir un soutien adapté, tout en favorisant l'égalité des chances pour tous dans le cadre éducatif et au-delà.

L'approche intégrative soulignée par Noël (2021) vient compléter cette vision, en mettant en évidence l'importance de considérer l'interaction entre les divers facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux dans l'identification et le soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers. Noël remarque que « les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont donc à considérer non pas comme un groupe homogène pouvant être défini de manière catégorielle, mais comme un groupe caractérisé par un très large spectre de besoins » (Noël, 2021, p.156). Cette perspective réaffirme la nécessité d'une approche personnalisée et contextuelle dans la réponse éducative aux besoins des élèves, rejetant une vision simpliste qui limiterait la compréhension de ces besoins à des catégories fixes ou à des diagnostics isolés.

L'analyse de Pelgrims (2019) renforce cette vision en critiquant la pertinence théorique de la terminologie souvent utilisée pour décrire les besoins éducatifs particuliers, arguant que les désignations institutionnelles manquent parfois de clarté conceptuelle et théorique. Pelgrims propose une définition des besoins éducatifs particuliers qui « rétablit les besoins au service d'un projet, d'un devenir, d'une perspective future » (Pelgrims, 2019, p.16). Cette approche reconnaît les besoins éducatifs particuliers non comme des attributs fixes d'une personne, mais comme des facteurs dynamiques qui doivent être compris et abordés dans le contexte d'un parcours d'apprentissage individualisé et évolutif.



En somme, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent être définis comme ceux qui nécessitent des adaptations ou des soutiens spécifiques pour accéder pleinement à l'éducation avec leurs pairs. Cette définition souligne l'importance d'une éducation qui valorise la diversité, promeut l'inclusion et reconnaît la singularité de chaque parcours d'apprentissage. Elle appelle à un engagement continu envers des pratiques pédagogiques flexibles et réactives, capables de répondre aux besoins individuels tout en favorisant un environnement d'apprentissage enrichissant et accessible à tous.

### **1.1.2. L'échec scolaire, les difficultés scolaires et la réussite scolaire**

L'échec scolaire est une notion à la fois complexe et intrinsèquement liée aux normes définies par l'institution éducative. Selon Vianin (2022), l'échec est caractérisé par la difficulté à suivre le programme scolaire et à atteindre les objectifs éducatifs. Néanmoins, il pointe du doigt la difficulté de définir l'échec scolaire, une notion influencée par des facteurs variés comme l'époque, la culture et le contexte socio-économique. Il souligne que cette relativité « dépend de facteurs à la fois externes et personnels à chacun » (Vianin, 2022, p.15). D'après lui, la perception de l'échec est fortement subjective, variant entre élèves, parents, et enseignants, en fonction de leurs attentes et de leurs expériences. Cette diversité de points de vue révèle l'impact considérable des perceptions et des attentes personnelles sur la définition de l'échec scolaire, soulignant la complexité de cette notion.

Il n'en demeure pas moins que l'échec scolaire désigne la situation dans laquelle un élève ne parvient pas à atteindre les niveaux de compétence ou les résultats attendus à l'école, selon les normes établies par le système éducatif. Ce phénomène peut être évalué à travers divers indicateurs tels que les notes insuffisantes, le redoublement, ou l'incapacité à terminer un cycle d'études. La conception de l'échec scolaire est alors influencée par le temps et la comparaison aux normes du groupe. Ainsi, l'échec peut être perçu comme le résultat de l'incapacité à acquérir certaines compétences dans le délai préétabli par ces normes institutionnelles. En ce sens, l'échec scolaire peut également être considéré comme une réponse institutionnelle à l'inadéquation entre un élève et les attentes éducatives.

Il est essentiel de ne pas le confondre avec les difficultés scolaires éprouvées par un élève même si celles-ci émergent aussi lorsqu'il y a un décalage entre les capacités de l'élève et les exigences imposées par l'institution scolaire. Les difficultés sont généralement perçues comme temporaires et surmontables, à condition que des interventions ciblées soient mises en place pour réaligner l'élève avec les normes académiques préétablies. En contraste, l'échec scolaire survient lorsque cet écart persiste, menant à des conséquences plus sévères et durables pour le parcours éducatif de l'élève.

D'ailleurs, Vianin (2022) fait une distinction essentielle en soulignant que « la difficulté est normale et utile » (p.16), contrastant nettement avec la notion d'échec. Cette affirmation met en lumière une vérité souvent négligée : les difficultés peuvent servir de catalyseur pour l'apprentissage et l'adaptation, pourvu que l'environnement éducatif réponde de manière flexible et individualisée. Le rôle des institutions est donc de reconnaître ces difficultés non pas comme des signes d'échec, mais comme des indicateurs de la nécessité d'ajuster les méthodes pédagogiques et les attentes académiques aux besoins uniques de chaque élève.

La réussite scolaire, en contraste avec l'échec, implique non seulement l'atteinte des objectifs académiques mais aussi le développement personnel et émotionnel de l'élève. Elle devrait être

envisagée de manière holistique, incluant le bien-être, l'engagement, et la satisfaction personnelle des élèves dans leur parcours d'apprentissage. Reconnaître la réussite scolaire dans sa pluralité permet de valoriser les diverses formes d'excellence et de progrès, allant au-delà des critères traditionnels basés sur les notes et les classements.

### 1.1.3. Contre l'échec scolaire

Dans son exploration de l'échec scolaire, Vianin (2022) propose une approche multidimensionnelle pour lutter contre ce phénomène, soulignant l'importance d'intervenir à différents niveaux du système éducatif. Initialement, il établit une distinction claire entre les causes de l'échec scolaire et présente les modalités d'intervention comme moyens de lutte contre celui-ci. Les interventions sont classées en trois catégories principales : institutionnelles, pédagogiques et individuelles. Elles sont alignées sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) de Fuchs, illustrant une approche structurée pour adresser l'échec scolaire à différents niveaux d'impact.

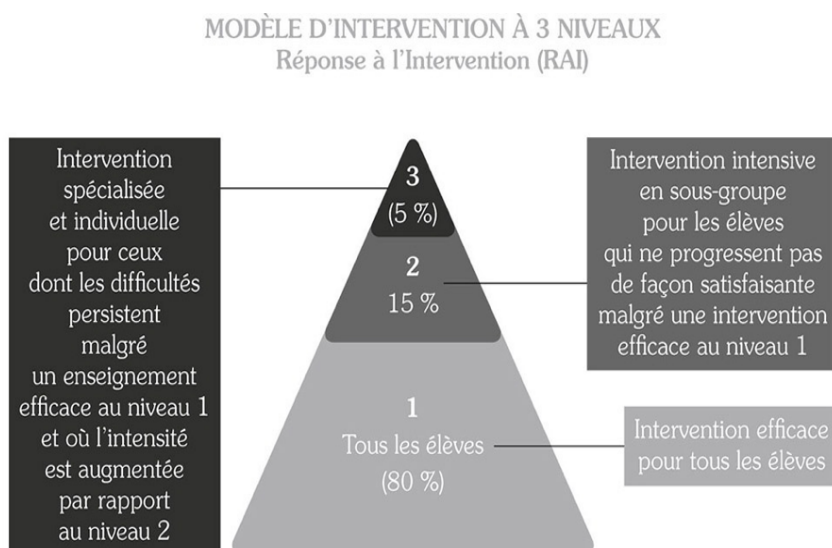


Figure 1: Modèle de « réponse à l'intervention » (RAI) de Fuchs (Tremblay, 2012)

Les mesures institutionnelles visent à questionner et réformer le fonctionnement de l'école elle-même, reconnaissant que « l'échec des enfants en difficulté est d'abord l'échec du système scolaire » (Vianin, 2022, p.32). Vianin argue que l'école doit être capable de s'auto-réformer pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves, en mettant en œuvre des politiques plus inclusives et en abandonnant des pratiques telles que le redoublement.

Les mesures pédagogiques, quant à elles, s'adressent au fonctionnement de la classe régulière. Elles visent à intégrer une pédagogie différenciée qui permet à tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux d'apprentissage, de bénéficier d'une éducation de qualité. Vianin (2022) souligne l'importance de développer des pratiques d'enseignement flexibles, comme le co-enseignement, qui sont « largement marquées du sceau de la différenciation pédagogique et de l'individualisation » (Vianin, 2022, p.34).

Enfin, les mesures individuelles, comme l'appui pédagogique, ciblent directement les élèves en difficulté, offrant un soutien spécialisé pour ceux qui nécessitent une attention au-delà de ce que peuvent offrir les interventions pédagogiques générales. Ces mesures incluent des plans d'intervention

personnalisés et une pédagogie intensive et individualisée, essentielles pour les élèves qui ne répondent pas aux deux premiers niveaux d'intervention.

Vianin (2022) met en lumière l'interdépendance de ces niveaux d'intervention, arguant qu'une approche unique est insuffisante pour lutter efficacement contre l'échec scolaire. Par ailleurs, il met en avant le rôle crucial de l'enseignant spécialisé non seulement comme soutien aux élèves en difficulté, mais aussi comme pilier de transformation institutionnelle et pédagogique vers une école plus inclusive.

#### **1.1.4. L'appui pédagogique**

Comme le souligne Vianin (2022), les modalités de prise en charge par l'enseignant spécialisé sont diversifiées et doivent être adaptées en fonction des objectifs spécifiques de chaque élève. Dans certains cas, cela implique de fournir un soutien pédagogique directement en classe.

L'individualisation de la prise en charge peut se révéler pertinente pour permettre un échange personnalisé entre l'enseignant et l'élève, favorisant ainsi une compréhension précise des causes sous-jacentes aux difficultés rencontrées par l'enfant. Ce type de travail est particulièrement efficace lors de la phase d'évaluation diagnostique, où « le travail individuel permet souvent de cerner précisément la cause de la difficulté de l'enfant » (Vianin, 2022, p.122). En outre, l'utilisation de matériel différent en salle d'appui peut révéler des compétences chez l'élève qui ne sont pas manifestes lorsqu'il travaille sur des exercices scolaires traditionnels.

Le concept d'« appui pédagogique intégré » est défini comme une intervention spécifique au sein de l'école régulière, destinée à soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. L'enseignant spécialisé, selon Vianin (2022), joue un rôle essentiel à plusieurs niveaux, apportant un soutien non seulement aux élèves mais également aux autres enseignants, par le biais de conseils et de ressources pédagogiques, et contribuant à l'évolution vers une éducation plus inclusive.

La distinction entre l'appui global et l'appui spécifique est également importante dans la stratégie d'intervention de l'enseignant spécialisé. Tandis que l'appui global peut englober une variété de besoins, incluant les problèmes relationnels, comportementaux ou de concentration, l'appui spécifique se concentre sur des difficultés pédagogiques précises. Cette différenciation permet à l'enseignant spécialisé d'adopter une approche plus ciblée et efficace, adaptée à la situation unique de chaque élève.

Un aspect particulièrement intéressant de l'intervention spécialisée abordé par Vianin (2022) est le paradoxe d'exclure un élève dans le but de l'intégrer. Bien que l'appui pédagogique soit conçu pour être intégré au sein du système scolaire régulier, la réalité est que cela peut parfois conduire à une forme d'exclusion lorsque l'élève quitte sa classe habituelle pour recevoir un soutien spécifique. Cette situation soulève des questions importantes sur la manière d'optimiser l'intégration scolaire tout en évitant de stigmatiser ou de marginaliser les élèves en difficulté.

En définitive, l'enseignant spécialisé doit naviguer entre diverses considérations pour déterminer le lieu le plus approprié pour son intervention, qu'il s'agisse de la classe régulière ou d'une salle d'appui spécifique. Cette décision doit être guidée par l'intérêt supérieur de l'élève, tout en tenant compte des

objectifs éducatifs définis et de la dynamique de l'école et de la classe. Comme l'indique Vianin (2022), une flexibilité et une adaptation constantes sont nécessaires pour répondre efficacement aux besoins individuels des élèves, soulignant ainsi l'importance d'une approche personnalisée et réfléchie dans le domaine de l'éducation spécialisée.

La prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers nous incite à explorer le concept de soi, un pivot central pour l'épanouissement de chaque individu, mettant en lumière l'interdépendance entre les besoins éducatifs spécifiques et la construction de l'identité personnelle.

## **1.2. Le concept de soi et ses composantes**

### **1.2.1. Définitions des concepts**

Le concept de soi est la pierre angulaire sur laquelle se construisent la confiance et l'estime. Ce sont des notions intimement liées, mais distinctes, qui façonnent notre rapport à nous-mêmes et au monde qui nous entoure. Ces trois dimensions psychologiques jouent un rôle fondamental dans notre développement personnel et notre capacité à interagir avec notre environnement de manière significative. Pour éclaircir ce réseau complexe, il convient d'explorer leurs définitions, distinctions et interrelations.

#### **Le concept de soi : La fondation de notre identité**

Le concept de soi représente la perception et l'évaluation qu'une personne a d'elle-même, englobant ses capacités, émotions, croyances, valeurs et intérêts. Selon Maltais et Herry (1997), le concept de soi est envisagé comme une structure de plusieurs dimensions. Chaque individu développe une perception générale de soi. Cette idée se divise ensuite en plusieurs catégories qui reflètent soit les choix personnels de l'individu, soit des normes partagées par un groupe. Cette façon de s'organiser aide la personne à comprendre ses propres expériences et perceptions, ce qui contribue à créer une image de soi qui est à la fois nuancée et riche.

L'élaboration de ce concept de soi s'effectue à travers des expériences quotidiennes et des comparaisons entre soi et autrui, comme le souligne Ruel (1987) dans les travaux d'Espinosa (2003). Ces interactions incluent également l'influence significative des feedbacks et des perceptions renvoyés par les autres, façonnant notre image de soi dans un processus social complexe et interactif. Ces dynamiques sociales soulignent que nous ne nous construisons pas dans l'isolement. Au contraire, l'image que nous avons de nous-même est en grande partie le reflet de la manière dont nous croyons être perçus et évalués par les autres.

#### **La confiance en soi : Le moteur de notre action**

La confiance en soi découle directement de la représentation que nous avons de nous-mêmes, notamment en ce qui concerne notre capacité à accomplir des tâches et des activités. Comme le définissent Lafortune et Saint-Pierre (1998), cités par Espinosa (2003), la confiance en soi naît de cette représentation de soi vis-à-vis de notre capacité d'action. Elle est vue comme une assurance envers soi, acquise principalement à travers l'expérience du succès. Elle est également influencée par le soutien et l'encouragement des personnes significatives dans notre vie, qui renforcent notre conviction dans nos propres capacités. Cette notion est intimement liée à l'estime de soi, laquelle émerge de l'appréciation affective de notre valeur personnelle.

### **L'estime de soi : Le reflet de notre valeur personnelle**

L'estime de soi, selon Legendre cité par Espinosa (2003), est la valeur globale qu'un individu s'accorde. Elle est influencée par la confiance en nos capacités, notre efficacité et par la reconnaissance et l'appréciation de notre entourage. Elle a le pouvoir de transformer notre concept de soi. L'estime de soi est donc le jugement affectif et global que nous portons sur nous-mêmes, reflétant notre sentiment de valeur personnelle et de dignité.

### **Interrelations et distinctions**

Bien que ces trois concepts soient distincts, ils sont profondément interconnectés. Le concept de soi sert de fondation, représentant notre perception et évaluation globales de nous-mêmes. Sur cette base, la confiance en soi se développe comme une conviction dans notre capacité à réussir des tâches spécifiques, alimentant ainsi notre estime de soi, qui est l'évaluation affective de notre valeur personnelle.

Cette dynamique est illustrée par le processus selon lequel la réalisation d'une tâche et son interprétation en tant que succès peuvent renforcer la confiance en soi, influençant positivement l'estime de soi, comme décrit par Espinosa. Ainsi, le concept de soi, la confiance en soi et l'estime de soi constituent trois piliers essentiels de notre psyché, chacun jouant un rôle dans la construction de notre identité et notre interaction avec le monde. Il est aussi essentiel de reconnaître le rôle central des relations sociales et de la perception des autres dans le développement de ces dimensions psychologiques.

### **1.2.2. Les effets de ces concepts sur les apprentissages**

Maltais & Herry (1997) soulignent l'importance du concept de soi, le définissant comme une réalité centrale liée à la réussite scolaire. Ils notent que les élèves en difficulté d'apprentissage possèdent souvent un concept de soi négatif, ce qui impacte directement leur performance scolaire et leur comportement face à l'apprentissage. Ce constat est appuyé par Martinot (2006), qui explique que bien que l'estime de soi et la connaissance de soi ne permettent pas directement de résoudre des problèmes académiques, elles influencent néanmoins l'engagement des élèves et leur persévérance face aux difficultés.

Pellaud et ses collègues (2019) ajoutent une dimension essentielle à cette discussion, en insistant sur la nécessité de développer la confiance en soi chez les élèves. Ils affirment que « la confiance en soi apparaît en filigrane de toutes les autres compétences, puisque, sans elle, les conditions même d'apprentissage sont remises en question » (Pellaud et al., 2019, p.4). Ce point de vue résonne avec l'argument selon lequel l'évaluation et les pratiques pédagogiques doivent être soigneusement conçues pour promouvoir cette confiance. Il est alors particulièrement important d'utiliser des méthodes d'évaluation comme soutien des apprentissages qui permettent aux élèves de comprendre leurs erreurs et de les identifier comme des opportunités d'apprentissage, plutôt que comme des échecs.

Galand (2016) met l'accent sur la confiance en soi comme un moteur essentiel de la réussite scolaire. Il explique que les élèves ayant confiance en leurs capacités s'engagent plus facilement dans des tâches challengeantes, persèverent face aux obstacles, et gèrent mieux le stress et l'anxiété, ce qui mène

souvent à de meilleures performances. Cette idée trouve un écho chez Vandelle (2017), qui associe l'estime de soi à un indicateur de bien-être psychologique et à un régulateur de fonctionnement de soi, indiquant que les élèves à bonne estime de soi adoptent une attitude plus offensive face aux défis et sont donc plus enclins à prendre des risques et à s'engager activement dans leurs apprentissages.

Les travaux de Hattie & Yates (2020) confirment que les individus avec une haute estime de soi tendent à être plus heureux, productifs, et socialement intégrés, ce qui suggère l'importance d'une bonne estime de soi pour la réussite scolaire et la santé mentale. Famose & Margnes (2016), quant à eux, examinent de près la confiance en soi et montrent comment une faible confiance en soi peut mener à des buts d'apprentissage moins ambitieux, à un engagement réduit et à une tendance à l'évitement face à l'échec.

Il apparaît alors clairement que le concept de soi, l'estime de soi et la confiance en soi jouent un rôle essentiel dans le domaine scolaire. Leurs influences sur la performance académique, la motivation, et l'engagement des élèves.

### **1.2.3. Les limites de ces concepts comme objet d'étude**

Bien que ces concepts soient souvent considérés comme des leviers pour la réussite scolaire, les recherches suggèrent une réalité beaucoup plus complexe.

Hattie et Yates (2020) critiquent la fiabilité de l'estime de soi comme prédicteur de succès scolaire en s'appuyant sur des données qui remettent en question la causalité entre une haute estime de soi et de meilleures performances académiques. Leur analyse dévoile que «la plupart des données laissent penser que l'estime de soi n'a aucun impact sur la réussite scolaire ultérieure » (Hattie et Yates, 2020, p. 13-14), suggérant ainsi que l'estime de soi pourrait être le résultat, plutôt que la cause de succès académiques. De plus, ils mettent en lumière le danger d'une estime de soi élevée sans fondement réel, qui pourrait mener à des comportements antisociaux ou narcissiques, remettant en cause l'efficacité de programmes éducatifs centrés uniquement sur l'accroissement de l'estime de soi (Hattie et Yates, 2020, p. 276).

De leur côté, Léonova et Grilo (2009) apportent un éclairage sur l'estime de soi des élèves dyslexiques, révélant que malgré un concept de soi plus négatif, ces élèves ne montrent pas de dégradation significative de leur estime de soi au fil du temps. Cette observation renforce l'idée que l'estime de soi peut être plus résiliente et moins directement liée aux performances scolaires qu'on ne le supposait auparavant, suggérant la nécessité de stratégies d'intervention plus diversifiées et personnalisées.

La question de la causalité entre la confiance en soi et la réussite scolaire est également complexe. Comme le souligne Galand (2011), bien que l'existence d'une relation entre la confiance en soi et la réussite scolaire soit documentée, il reste difficile de déterminer si la confiance en soi est à l'origine de la réussite scolaire ou vice versa. Par ailleurs, Hattie et Yates (2020) notent que souvent, les compétences perçues ne concordent pas avec les compétences réelles, ce qui peut conduire à un écart entre l'estime de soi et la réalité des compétences. Cela met en évidence la complexité de mesurer et d'évaluer l'estime de soi et la confiance en soi de manière objective.

Galand (2011) enrichit ce débat en abordant la notion de confiance en soi sous l'angle de l'agentivité, soulignant l'importance de la manière dont les élèves interprètent leurs succès et échecs scolaires. Il met en avant le rôle des croyances d'efficacité personnelles, qui peuvent influencer de manière significative les performances académiques, indépendamment des compétences objectives de l'élève.

Cette spécificité le distingue de l'estime de soi, qui est une appréciation globale de sa valeur personnelle, et de la confiance en soi, qui peut varier largement selon les situations. Contrairement à ces dernières, le sentiment d'efficacité personnelle est directement lié à des actions et compétences particulières et peut donc être précisément évalué en contexte éducatif. Cette relation causale entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires a été empiriquement validée, rendant ce concept particulièrement pertinent pour les interventions éducatives (Pajares, 1996).

### **1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle**

#### **1.3.1. Albert Bandura et la théorie sociocognitive**

Dans son analyse détaillée de 2004, Philippe Carré examine comment la théorie sociocognitive d'Albert Bandura a influencé et apporté d'importantes avancées en psychologie.

Elle met en relief la transition de Bandura de l'apprentissage social vers une théorie sociocognitive plus élaborée, soulignant l'évolution de sa pensée où les individus ne sont plus vus simplement comme des récepteurs passifs d'influences externes ou internes, mais plutôt comme des acteurs proactifs. Ces derniers sont capables de s'auto-organiser, de réfléchir et de réguler leurs actions en interaction constante avec leur environnement. Cette idée d'agentivité, centrale aux travaux de Bandura, renforce la notion que les personnes sont simultanément produit et producteur de leur milieu, naviguant et négociant leurs actions au sein d'une causalité triadique réciproque qui englobe les influences personnelles, comportementales et environnementales.

Carré (2004) examine particulièrement l'importance que Bandura accorde à l'auto-efficacité. L'analyse de Carré sur cette dimension souligne non seulement son impact sur l'individu mais étend son importance à une échelle collective, où la collaboration et les croyances partagées au sein des groupes jouent un rôle crucial dans la réalisation des objectifs communs. En écho aux travaux de Bandura, Carré illustre comment cette notion d'auto-efficacité s'étend au-delà des frontières individuelles pour influencer des domaines aussi variés que la politique, le social, ou l'organisationnel, témoignant de la polyvalence et de l'applicabilité de la théorie sociocognitive dans une multitude de contextes sociaux.

À travers l'exposé de Carré, on perçoit clairement la manière dont Bandura a réussi à intégrer et à transcender les approches précédentes en psychologie pour développer une théorie qui non seulement explique le comportement humain dans une interaction dynamique entre facteurs personnels, comportementaux et environnementaux, mais qui sert également de fondement à des interventions pratiques dans des domaines aussi divers que l'éducation, la santé, ou encore le management. Carré souligne l'apport significatif de Bandura à la psychologie moderne, en particulier sa contribution à la psychologie positive, par son approche optimiste et tournée vers l'avenir du fonctionnement humain.

Ainsi, en éclairant les principaux thèmes abordés par Bandura, Carré nous donne une vision globale de la contribution de ce dernier à la psychologie au XXI<sup>e</sup> siècle. Au sein de cette analyse, le sentiment d'efficacité personnelle se révèle être le pilier central de sa théorie.

### **1.3.2. Définition du sentiment d'efficacité personnelle**

Bandura décrit le sentiment d'efficacité personnelle comme la croyance en la capacité de l'individu à exécuter les actions nécessaires pour produire les résultats désirés.

Gaudreau (2013) souligne que le sentiment d'efficacité personnelle agit comme un moteur de la motivation et de l'action, en précisant que plus ce sentiment est fort, plus les objectifs visés par l'individu tendent à être élevés. Cette idée est appuyée par la constatation que les croyances d'efficacité personnelle « sont au cœur même de la motivation et de l'action humaine » (Gaudreau, 2013, p.17). De plus, il est noté que ces croyances influencent significativement les choix des individus, leur résilience face à l'adversité, et leur succès global.

D'autre part, Depover & Noël (1999) mettent en avant la nature dynamique du sentiment d'efficacité personnelle. Ils soulignent que ce sentiment n'est pas seulement une évaluation statique de ses capacités, mais une perception qui se modifie et s'adapte en fonction des réussites et des échecs rencontrés. Cela illustre comment le sentiment d'efficacité personnelle peut être renforcé par des expériences positives ou affaibli par des expériences négatives, en jouant un rôle essentiel dans le choix des activités, le niveau d'effort investi et la persévérance face aux difficultés.

Carré, en s'appuyant sur les travaux de Bandura, précise davantage cette notion en affirmant : « Selon Bandura, le vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités auto-réflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines, est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité ». C'est, selon lui, le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (Carré, 2004, p.41).

### **1.3.3. Les effets du sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages**

Comme l'affirme Vandelle, un sentiment d'efficacité positif « favorise non seulement la réussite scolaire mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif » (Vandelle, 2017, p.158). Explorons comment ce sentiment interagit avec la réussite scolaire, le développement cognitif, les relations sociales et le bien-être émotionnel des élèves.

#### **Relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite scolaire**

La corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite scolaire est bien établie. Les élèves confiants dans leurs capacités tendent à choisir des tâches plus difficiles, se fixent des objectifs plus élevés et persévèrent face aux obstacles (Galand & Vanlede, 2004). Cette attitude proactive conduit à une meilleure performance académique, comme le montrent de nombreuses études (Masson & Fenouillet, 2013). « Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (Lecomte, 2004, p.60), favorisant ainsi une spirale ascendante de succès et de confiance en soi.



### **Développement des compétences cognitives**

Le sentiment d'efficacité personnelle influence également le développement des compétences cognitives. Les élèves qui se perçoivent comme efficaces dans leur apprentissage adoptent des stratégies cognitives plus élaborées, régulent mieux leurs efforts et utilisent des techniques d'apprentissage plus pertinentes (Masson & Fenouillet, 2013). Vandelle souligne que les croyances d'efficacité « influent sur le développement des compétences cognitives par le biais de la croyance des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires » (Vandelle, 2017, p.158). Cela suggère que le sentiment d'efficacité personnelle n'affecte pas seulement les performances immédiates, mais contribue aussi au développement à long terme des capacités intellectuelles.

### **Influence sur les relations sociales**

Les relations sociales en milieu scolaire sont également touchées par le sentiment d'efficacité personnelle. Un sentiment d'efficacité élevé favorise des interactions sociales positives, car les élèves confiants sont plus enclins à participer à des activités de groupe, demander de l'aide quand c'est nécessaire, et faire face aux défis sociaux avec assurance (Vandelle, 2017). Comme l'indique Lecomte (2004), les individus avec un fort sentiment d'efficacité « abordent les menaces ou les stressors potentiels avec la confiance qu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur eux » (Lecomte, 2004, p.83), facilitant ainsi des relations sociales plus harmonieuses et constructives.

### **Développement émotionnel positif**

Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle essentiel dans le développement émotionnel des élèves. En cultivant une perception positive de leurs capacités, les élèves sont moins susceptibles de ressentir du stress et de l'anxiété face aux défis scolaires. Cette assurance contribue à une meilleure gestion des émotions et à une résilience accrue face aux échecs, engendrant un cercle vertueux de bien-être émotionnel (Galand & Vanlede, 2004). « Les bons élèves, accédant très facilement à la mémoire de leurs réussites passées, se sentent beaucoup plus sûrs de leurs capacités » (Martinot, 2006, p.28). Cette citation souligne l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans le soutien émotionnel des élèves.

Ainsi, en reconnaissant et en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle, le milieu éducatif peut grandement contribuer à la réussite et au développement holistique de chaque élève.

#### **1.3.4. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle**

Selon Bandura (2019), ce sentiment s'ancre dans quatre sources principales : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, et les états physiologiques et émotionnels. L'analyse de Galand et Vanlede (2004) dans leur article « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » fournit un éclairage précieux sur ces sources et leur impact dans le contexte scolaire, s'appuyant sur des données empiriques pour en montrer l'importance.

#### **Les expériences actives de maîtrise**

Les performances antérieures jouent un rôle crucial dans le développement du sentiment d'efficacité. Galand et Vanlede citent des études affirmant que les expériences de réussite renforcent l'auto-efficacité, tandis que les échecs peuvent l'affaiblir. « Les expériences scolaires antérieures de maîtrise

dépendent largement des feed-back délivrés par les enseignants » (Galand & Vanlede, 2004, p.98) ce qui souligne l'importance d'une évaluation pédagogique constructive. Des interventions pédagogiques, telles que celles étudiées par Schunk (1989), où des objectifs clairs et réalisables sont fixés, peuvent significativement augmenter les croyances d'efficacité des élèves.

### **La persuasion verbale**

La persuasion verbale, comprenant encouragements et feedbacks constructifs, est identifiée comme une source capitale de l'efficacité personnelle. Une étude de Jackson (2002) citée par Galand & Vanlede, a confirmé « l'hypothèse selon laquelle un message d'encouragement devrait améliorer la performance des étudiants, et ce par l'intermédiaire d'une élévation de leur niveau d'auto-efficacité » (Galand & Vanlede, 2004, p.103). Ces résultats soulignent l'importance de la communication positive dans le milieu éducatif pour booster la confiance des élèves en leurs capacités.

### **Les expériences vicariantes**

L'apprentissage par observation, ou les expériences vicariantes, influence fortement le sentiment d'efficacité personnelle en permettant aux individus de se comparer à leurs pairs. Galand et Vanlede notent que « savoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux stratégies cognitives que l'on a soi-même apprises renforce l'efficacité personnelle perçue » (Galand & Vanlede, 2004, p.100). Ce processus met en lumière la puissance du modelage social et de la comparaison sociale dans le renforcement ou l'affaiblissement de l'auto-efficacité.

### **Les états physiologiques et émotionnels**

Bien que moins étudiés, les états physiologiques et émotionnels ont un impact considérable sur le sentiment d'efficacité. Galand et Vanlede (2004) mentionnent que les réactions émotionnelles et physiologiques, telles que l'anxiété, peuvent affecter la perception de sa propre efficacité. Ceci indique le besoin d'approches pédagogiques attentives au bien-être émotionnel et physique des élèves pour maintenir ou améliorer leur sentiment d'efficacité.

### **Les caractéristiques individuelles**

Les auteurs abordent également le rôle des caractéristiques sociodémographiques dans l'évaluation du sentiment d'efficacité. « Dans une étude longitudinale, Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, et Wigfield (2002) ont observé des différences significatives du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons dans la plupart des matières scolaires investiguées » (Galand & Vanlede, 2004, p.105), soulignant l'importance d'une approche éducative sensible au genre et à la diversité.

## **1.4. La motivation dans le domaine scolaire**

### **1.4.1. Définition et effets de la motivation**

La motivation dans le domaine scolaire représente un pilier essentiel de l'engagement des élèves dans leurs parcours d'apprentissage. Ce concept, complexe et multidimensionnel, a été l'objet de nombreuses études. Pour éclairer cette complexité, nous nous appuyons sur les travaux d'auteurs contemporains afin d'en préciser les contours.

La motivation scolaire est souvent appréhendée comme un ensemble de forces internes et/ou externes qui incitent l'élève à s'engager dans une activité d'apprentissage, à persévérer dans cette activité et à

viser l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Cosnefroy & Fenouillet (2019) soulignent l'importance de l'intérêt de l'élève pour ses apprentissages comme un moteur central de la motivation. Cette perspective est renforcée par Vianin (2007), qui décrit la motivation comme une dynamique fondamentale poussant l'individu à agir vers un but.

### **La motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque, selon Deci & Ryan, cité par Cosnefroy & Fenouillet (2019) est motivée par le plaisir et l'intérêt que l'activité elle-même procure, indépendamment de récompenses externes. Cosnefroy & Fenouillet (2019) illustrent que cette forme de motivation repose sur le besoin fondamental d'autonomie et est susceptible d'être érodée par des contraintes externes telles que les récompenses matérielles ou les évaluations formelles. Fenouillet (2017) ajoute que les élèves intrinsèquement motivés tendent à adopter des stratégies d'apprentissage plus élaborées, comme l'organisation et la recherche d'informations, qui favorisent une meilleure intégration des connaissances.

### **La motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque est alimentée par des stimuli externes à l'activité d'apprentissage, tels que les récompenses ou la reconnaissance sociale. Lieury & Fenouillet (2019) reconnaissent que, bien qu'elle puisse sembler moins idéale, la motivation extrinsèque joue un rôle crucial dans le système éducatif, particulièrement lorsqu'elle se transforme en une forme autodéterminée où l'élève perçoit la valeur de l'apprentissage pour ses propres objectifs.

### **Impact de la motivation sur les apprentissages**

La motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, a un impact significatif sur l'efficacité des apprentissages. Comme le démontrent Cosnefroy & Fenouillet (2019) et Fenouillet (2017), elle influence directement l'engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage, sa capacité à persévérer face aux obstacles et la qualité des stratégies d'apprentissage mises en œuvre. Cette dynamique est essentielle pour la mémorisation et la compréhension profonde des contenus pédagogiques.

### **Stratégies pédagogiques favorisant la motivation**

Pour encourager une motivation profonde et durable chez les élèves, il est essentiel d'adopter des approches pédagogiques qui valorisent l'autonomie, l'intérêt personnel et la relation positive entre l'enseignant et l'élève. Espinosa (2003) souligne l'importance des conditions relationnelles affectives satisfaisantes pour une motivation positive. Lieury & Fenouillet (2019) conseillent de minimiser les contraintes externes et de promouvoir une perception de compétence chez les élèves.

En résumé, la littérature contemporaine nous montre que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ont des rôles complémentaires à jouer dans le processus d'apprentissage. Les enseignants et les systèmes éducatifs se doivent de créer des environnements propices à l'épanouissement de ces deux formes de motivation, tout en offrant un soutien adapté pour transformer les motivations extrinsèques en motivations intrinsèques plus autonomes. Ceci implique un changement dans les méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi qu'une prise en compte des besoins individuels des élèves pour encourager leur engagement et leur persévérance dans leurs études.

### **1.4.2. La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle**

En explorant l'interaction entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation scolaire, il est possible de discerner comment ces éléments se soutiennent et s'entrelacent pour favoriser la réussite des élèves.

Cosnefroy & Fenouillet affirment que « le sentiment d'efficacité personnelle est un déterminant essentiel de la motivation » et qu'il « aide à persister face à la difficulté » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p.135). Cette idée résonne avec celle de Lieury & Fenouillet (2019), qui arguent que la motivation se nourrit de la compétence perçue et du sentiment d'efficacité personnelle, indissociables et centraux dans la quête de l'autodétermination et de la compétence.

De manière complémentaire, Blanchard et ses collègues offrent une analyse empirique qui établit un lien direct entre ces concepts, démontrant que « la compétence perçue a un lien avec les différents types de motivation, fort avec la motivation intrinsèque, nul avec la motivation extrinsèque et négatif avec la démotivation », (Blanchard et al., 2013, p.31) illustrant l'impact positif de la compétence sur l'implication des élèves.

Carré (2004), quant à lui, intègre le sentiment d'efficacité personnelle à un cadre motivationnel plus large, suggérant que ce sentiment joue un rôle prépondérant dans « le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement » (Carré, 2004, p.41). Il fait ainsi le lien entre l'efficacité personnelle et des éléments tels que la formation de buts et les attentes de résultats, ce qui illustre la portée du sentiment d'efficacité personnelle au-delà de la motivation immédiate pour englober une gamme plus large de comportements liés à l'apprentissage.

Lecomte (2004) enrichit cette discussion en examinant les répercussions du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intérêt intrinsèque. Il note que « les récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle » (Lecomte, 2004, p.66). Cela suggère que non seulement le sentiment d'efficacité personnelle stimule la motivation, mais qu'il peut également être renforcé par des expériences éducatives qui mettent l'accent sur la maîtrise et la reconnaissance de la compétence.

En tissant ensemble les perspectives de ces auteurs, il devient évident que le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation scolaire sont profondément interconnectés. Le sentiment d'être capable de réussir influence positivement la motivation des élèves, les encourageant à s'engager davantage et avec plus de persévérance dans leurs tâches.

### **1.4.3. La motivation et les élèves à besoins éducatifs particuliers**

Famose et Margnes (2016) introduisent une distinction fondamentale entre les comportements motivationnels adaptatifs et non adaptatifs. Les premiers favorisent l'apprentissage grâce à une recherche active de défis et une persévérance face aux obstacles, caractérisés par des sentiments de fierté et de satisfaction. Les seconds en revanche, se manifestent par un évitement de la difficulté et une faible persévérance, souvent illustrés par l'impuissance apprise, conduisant à des affects négatifs et à une diminution de l'engagement dans l'apprentissage. Cette dichotomie souligne l'importance de développer des stratégies pédagogiques qui encouragent les comportements adaptatifs.

Vianin (2007) poursuit cette réflexion en détaillant comment le manque de motivation peut se manifester et en particulier comment l'état d'impuissance apprise peut influencer négativement la motivation scolaire. Il note que certains élèves adoptent des « stratégies maximisantes », se contentant de réussites partielles et montrant peu de pugnacité lorsque confrontés à des défis, ce qui entraîne une spirale négative d'évitement et de dépendance. Ces observations suggèrent que l'intervention éducative doit viser à rompre ce cycle en encourageant une réévaluation positive de l'effort et de la persévérance.

Martinot (2006) met l'accent sur les conséquences de la protection de l'estime de soi sur la motivation scolaire, indiquant que les tentatives de protéger son estime de soi face à l'échec peuvent conduire à un désengagement de la tâche et une réduction de la persévérance. Cette dynamique est particulièrement préjudiciable dans le contexte scolaire, où l'erreur devrait être perçue comme une opportunité d'apprentissage plutôt que comme une menace à l'estime de soi.

Picard (2006) explore les voies à travers lesquelles les enseignants peuvent transformer le rapport des élèves à l'apprentissage. Il souligne l'importance de développer un soutien qui soit à la fois identitaire, culturel et cognitif, visant non seulement à améliorer l'estime de soi des élèves mais aussi à nourrir leur désir d'apprendre. Cette approche implique la reconnaissance des réussites, même modestes, comme tremplin potentiel pour des réussites futures, encourageant ainsi l'élargissement des horizons d'apprentissage de l'élève.

Enfin, Bouffard et Vezeau (2006) se penchent sur l'illusion d'incompétence, illustrant comment une perception erronée de ses propres capacités peut mener à une diminution de l'engagement et de l'effort, exacerbant ainsi les difficultés d'apprentissage. Ils mettent en lumière l'importance des croyances attributionnelles et du perfectionnisme négatif dans le maintien de cette illusion d'incompétence. Les parents et les enseignants jouent alors un rôle essentiel dans le soutien émotionnel des élèves pour permettre aux enfants de construire une estime de soi positive et réaliste.

En outre, la clé pour soutenir efficacement les élèves en difficultés réside dans une approche holistique qui intervient sur ces différentes dimensions, en favorisant un environnement d'apprentissage bienveillant qui valorise l'effort, la persévérance et la capacité à apprendre de ses erreurs. Cela implique une collaboration étroite entre enseignants, parents et élèves eux-mêmes, visant à construire un cadre éducatif où chaque élève peut s'épanouir et relever les défis avec confiance et résilience.

## **2. Problématique**

### **2.1. Vers la question de recherche...**

#### **Comment renforcer le sentiment d'efficacité personnelle ?**

Pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle, plusieurs stratégies pédagogiques se dégagent à travers la littérature.

Vandelle met en avant que « l'influence la plus significative provient des expériences actives de maîtrise » (Vandelle, 2017, p.158), affirmant que le succès dans des tâches spécifiques renforce la confiance en sa propre capacité à réussir. Cette idée est corroborée par Carré, qui indique que « l'expérience vécue serait la première source du sentiment d'efficacité » (Carré, 2004, p.42), soulignant comment les succès et échecs personnels influencent directement ce sentiment.

La mise en place d'un environnement pédagogique propice est également essentielle. Vandelle (2017) préconise des méthodes interactives d'apprentissage entre pairs et l'attention portée aux progrès, tandis que Lecomte (2004) suggère que des récompenses liées au niveau de compétence peuvent augmenter l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle. Il complète par l'importance de fournir des feedbacks constructifs et appropriés, et indique qu'un enseignant soulignant la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité.

La reconnaissance des progrès et la responsabilisation des élèves sont des éléments clés mis en avant par Vandelle (2017), qui note que l'attention portée à l'estime personnelle et à l'efficacité personnelle perçue pourrait modifier le vécu scolaire des élèves. Cette approche est soutenue par les travaux de Galand & Vanlede (2004), qui mentionnent que des interventions pédagogiques ciblées peuvent favoriser un sentiment durable d'efficacité chez les apprenants, même en difficulté.

#### **Une intervention sur le sentiment d'efficacité personnelle ciblée en français**

Les travaux de Galand & Vanlede (2004) apportent un éclairage important sur la spécificité du sentiment d'efficacité personnelle par matière. Cette observation met en avant l'importance d'aborder le sentiment d'efficacité personnelle de manière ciblée, reconnaissant que les croyances d'efficacité varient significativement d'une discipline à une autre.

Lecomte (2004) renforce cette perspective en soulignant l'impossibilité de généraliser le sentiment d'efficacité personnelle, arguant qu'il n'existe que des sentiments d'efficacité personnelle spécifiques liés à des activités précises. Cette distinction est essentielle, car elle oriente vers la nécessité d'une évaluation et d'une intervention fine et disciplinaire spécifique pour être efficace.

Les observations empiriques de Boileau et Vézeau, cités par Masson et Fenouillet (2013), montrent une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle spécifique au français et les performances dans cette discipline, contrairement à un sentiment d'efficacité personnelle plus général qui ne présente pas de lien direct avec les résultats scolaires.

Les auteurs identifient aussi une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle en français et les performances scolaires en générale, en raison de la centralité de la maîtrise de la langue dans l'apprentissage. Cette observation est d'autant plus pertinente à l'école primaire, où l'acquisition de la lecture et de la compréhension de texte sont fondamentales.

### **Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle par la fixation d'objectifs proximaux**

Parmi les stratégies pédagogiques susceptibles de renforcer ce sentiment, la fixation d'objectifs proximaux se démarque.

Vandelle pose les bases de cette réflexion en soulignant l'importance d'une approche pédagogique qui combine un objectif à long terme avec une série de sous-objectifs accessibles. Cette stratégie est essentielle pour maintenir l'effort et l'engagement des élèves sur le long parcours de l'apprentissage, tout en réduisant le risque de découragement. L'auteur précise que « cette pratique fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle » (Vandelle, 2017, p.159).

À travers l'exemple d'une étude sur l'apprentissage des mathématiques, Lecomte révèle que « les enfants motivés par des sous-objectifs ont rapidement progressé, sont parvenus à une maîtrise substantielle des opérations mathématiques, et tous ont développé un fort sentiment d'efficacité mathématique » (Lecomte, 2004, p.65). Cette observation confirme l'importance de découper le chemin vers un objectif lointain en étapes plus immédiates et réalisables, favorisant ainsi un cercle vertueux de succès, menant de ce fait à une valorisation de l'efficacité personnelle.

Galand & Vanlede (2004) proposent une perspective complémentaire en recommandant l'utilisation d'objectifs clairs et à échéances proches pour guider les apprentissages. Ils argumentent que les objectifs de compréhension et de développement de compétences sont préférables aux objectifs de production pure ou de performance, car ils amènent les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres. Cette approche est particulièrement bénéfique pour les élèves ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle, car elle leur permet de visualiser concrètement leur progression et de renforcer leur confiance en leurs capacités (Galand & Vanlede, 2004).

Enfin, Minder (2007) et Gauthier et al. (2013) soulignent l'importance de la définition claire des objectifs d'apprentissage dans la structuration des activités pédagogiques. Minder explique que la précision des objectifs facilite l'organisation des situations de formation et attire l'attention sur leurs étapes. De leur côté, Gauthier et ses collègues (2013) insistent sur le fait que « préciser les objectifs d'apprentissage permet à l'enseignant de sélectionner les meilleures activités possible » (Gauthier et al., 2013, p.104), mettant en lumière le lien direct entre la clarté des objectifs et l'efficacité des stratégies d'enseignement.

### **Une idée soutenue par l'enseignement explicite**

Gauthier et ses collègues (2013) mettent en avant que « Barak Rosenshine (...) a montré que l'enseignement explicite et systématique est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée » (p.31) pour une variété de matières et de populations d'élèves. Cet enseignement est caractérisé par une démarche pédagogique où les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont clairement définis et communiqués aux élèves.

Hattie et Yates (2020) soutiennent que dans les classes, « trop souvent, les apprenants ne savent pas ce qui est attendu d'eux à l'issue d'un cours, ou ne connaissent pas (ou connaissent mal) les critères de réussite des évaluations » (p. 283), alors qu'ils soutiennent que « les attentes des élèves envers eux-mêmes ou l'estimation qu'ils font de leurs résultats constituent des influences parmi les plus puissantes

de la scolarité » (Hattie et Yates, 2020, p. 283). Cette prise de conscience des objectifs à atteindre et la capacité à évaluer sa propre performance sont essentielles pour encourager les élèves à se surpasser et à progresser au-delà de leurs attentes initiales.

Pierre Vianin renforce cette idée en soulignant l'importance de rendre les processus cognitifs et métacognitifs explicites et verbalisables pour les élèves, ce qui correspond à la nécessité de leur faire prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs objectifs. Cette approche explicite aide les élèves à restructurer leur expérience d'apprentissage, augmentant ainsi leur sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle.

### **La personnalisation des objectifs**

La personnalisation des objectifs en fonction du niveau de développement de l'apprenant est un facteur déterminant pour maintenir son engagement et faciliter un apprentissage effectif. La notion de zone proximale de développement, introduite par Vygotski et discutée par Minder (2007), suggère que les objectifs doivent être suffisamment ambitieux pour stimuler l'apprenant, tout en restant réalisables avec l'aide adéquate. Cette approche est corroborée par les principes énoncés par Famose & Margnes (2016), qui préconisent la fixation de buts spécifiques, difficiles mais atteignables, pour optimiser la performance et l'engagement de l'élève.

Par ailleurs, Vianin (2022) met en lumière l'importance pour l'enseignant de choisir les objectifs pour les élèves en difficulté, argumentant que cette démarche permet de centrer sur des besoins spécifiques et de fournir un soutien adapté qui peut transformer l'échec en réussite. Cette approche reconnaît la nécessité d'un accompagnement personnalisé pour ceux qui pourraient ne pas être en mesure de définir ou d'atteindre leurs objectifs sans une aide extérieure.

L'ajustement des objectifs nécessite donc une évaluation attentive des capacités actuelles de l'apprenant et une projection réfléchie de son potentiel de développement. Cela implique un équilibre délicat entre le défi et la faisabilité, où l'enseignant joue un rôle de médiateur essentiel, facilitant l'apprentissage tout en évitant la frustration ou le découragement.

### **L'intégration des objectifs dans une stratégie pédagogique globale**

La définition et la personnalisation des objectifs d'apprentissage ne suffisent pas en elles-mêmes. Leur intégration dans une stratégie pédagogique cohérente et globale est primordiale. Comme l'indiquent Gauthier et ses collègues (2013), une fois les objectifs clairement définis, l'enseignant doit envisager une planification des apprentissages, concevant des activités et des évaluations qui mènent à l'atteinte de ces objectifs.

L'intégration des objectifs dans la stratégie pédagogique globale implique également une réflexion sur les méthodes d'évaluation. Comme l'illustre l'exemple donné par Vianin (2022), une évaluation bien conçue permet non seulement à l'enseignant d'observer si l'élève manifeste le comportement attendu, mais aussi à l'élève de s'auto-évaluer et de devenir ainsi un acteur conscient de son apprentissage. Cela crée un environnement d'apprentissage où la progression et l'atteinte des objectifs sont visibles et mesurables, favorisant un sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève.



### **Un écho au contrat pédagogique**

La présentation du contrat pédagogique par Vianin (2007) dans son ouvrage « La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre » fait écho et enrichit les recommandations précédentes.

Vianin explique que « l'utilisation d'un contrat pédagogique avec l'élève permet de le responsabiliser et favorise son implication active dans un projet » (Vianin, 2007, p.76). En effet, le contrat pédagogique, tel que défini par Pierret-Hannecart, est « un accord explicite, généralement écrit, négocié entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'une situation d'apprentissage ou de formation » (Vianin, 2007, p.77), offrant une structure claire et des objectifs précis.

La mise en place d'un contrat pédagogique implique une collaboration étroite entre l'enseignant et l'élève, favorisant une pédagogie de contrat adaptée aux difficultés motivationnelles de l'élève. Comme le note Dauphin, cité par Vianin, la première étape de cette procédure consiste en une rencontre où l'enseignant et l'élève évaluent la situation actuelle et s'accordent sur un objectif précis. Cette étape est essentielle pour garantir que les deux parties aient une compréhension commune des attentes et des buts à atteindre.

Pour optimiser l'efficacité du contrat, il est essentiel, comme le souligne Przesmycki, de permettre une négociation équilibrée entre l'enseignant et l'élève. Cela signifie que l'élève doit se sentir libre d'accepter ou de refuser le contrat, assurant ainsi que l'accord soit véritablement mutuel et non imposé.

### **2.2. Question de recherche et hypothèses**

Comme le souligne Vandelle Hélène (2017), « Les élèves ayant des troubles d'apprentissage reconnus ont plus difficilement accès aux différentes sources de l'auto-efficacité. Ils ont moins l'occasion de tester des expériences de réussite, bénéficient moins de l'effet de modelage et reçoivent moins d'encouragements. En retour, cet accès réduit a un effet néfaste sur leurs croyances d'efficacité personnelle » (p.159). Face à ce constat, il apparaît primordial d'intervenir spécifiquement auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, afin de leur fournir les moyens nécessaires à l'épanouissement de leur sentiment d'efficacité personnelle, particulièrement en français. Ainsi, cette recherche s'attache à répondre à la question suivante :

**La fixation d'objectifs proximaux peut-elle renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers en français, et de ce fait leur motivation ?**

**Hypothèse 1 :** La fixation d'objectifs proximaux, définis avec les apprenants, augmente le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers en leur fournissant des réussites concrètes et mesurables.

**Hypothèse 2 :** La fixation d'objectifs proximaux, définis avec les apprenants, renforce la motivation intrinsèque des élèves à besoins éducatifs particuliers.

**Hypothèse 3 :** L'utilisation d'un outil pédagogique visuel et interactif renforce le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **3. Méthodologie**

La recherche est menée au sein d'un établissement regroupant quatre écoles, parmi lesquelles je soutiens spécifiquement cinq élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'étude se concentre sur trois de ces élèves, sélectionnés selon leurs profils.

Le cœur de cette étude est le développement et l'application d'un outil pédagogique, visant à faciliter la fixation d'objectifs proximaux pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mon étude de cas multiple se focalise sur l'impact de cet outil sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves, une dimension cruciale pour leur développement et leur réussite scolaire.

#### **3.1. L'étude de cas**

Une étude de cas est une méthode de recherche qualitative profondément ancrée dans l'exploration et la compréhension d'un phénomène complexe au sein de son contexte réel. Marie Alexandre (2013) souligne l'importance de cette approche en éducation, mettant en avant sa capacité à engager une analyse rigoureuse et systématique pour garantir la légitimité et la transférabilité des résultats. La méthode repose sur la conviction que l'exploration en profondeur d'un cas unique ou de quelques cas peut révéler des insights précieux sur les dynamiques éducatives, leur contexte et les interactions subtiles qui y prennent place. Alexandre insiste sur le paradoxe méthodologique associé à l'étude de cas, qui réside dans la tension entre la profondeur de contextualisation du phénomène étudié et la puissance explicative des théories qui en émergent. Ce paradoxe est essentiel dans la recherche en éducation, où comprendre le particulier dans toute sa complexité peut mener à des généralisations analytiques enrichissantes et légitimes.

Selon Marie Alexandre (2013), l'étude de cas multiple, employée ici, s'articule autour de la synthèse des données, où l'analyste regroupe et compare les informations à travers les différents cas étudiés pour identifier des modèles, des tendances, ou des contradictions. Cette synthèse permet non seulement de consolider les résultats au sein d'un cadre théorique cohérent, mais aussi de révéler la complexité et la richesse des cas analysés. L'objectif est d'atteindre une généralisation analytique qui, contrairement à la généralisation statistique, cherche à élaborer des propositions théoriques à partir des observations concrètes et spécifiques des cas étudiés.

#### **Présentation des élèves**

L'étude porte sur trois élèves bénéficiant de mesures renforcées. Dans le canton où je travaille, ces mesures s'inscrivent dans une démarche globale visant à accompagner les élèves présentant des besoins spécifiques, afin de garantir leur succès scolaire au sein d'un milieu inclusif. Ce dispositif est structuré autour du Concept 360°, qui prévoit diverses formes de soutien adaptées à chaque élève. Parmi elles, on retrouve le renfort pédagogique, désigné par Vianin (2022) sous le terme d'appui pédagogique.

#### **Rayan**

Rayan, scolarisé en 4P, bénéficie de deux périodes de renfort pédagogique par semaine, et six périodes d'accompagnement par une assistante à l'intégration par semaine. Son programme personnalisé se concentre sur son développement social, son autonomie, et ses stratégies d'apprentissage, avec une focalisation particulière sur l'amélioration de sa maîtrise de la langue française, qui est identifiée

comme un obstacle majeur à ses apprentissages scolaires. Rayan est anglophone et ne communique qu'en anglais avec sa famille. Bien qu'il soit immergé dans un environnement francophone depuis son entrée à l'école en 1P, Rayan ne parvient pas encore à s'exprimer en français. Il est envisagé que des facteurs psycho-affectifs puissent expliquer cette barrière linguistique. Une investigation pour un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est en cours. Il lui a été aussi reconnu un trouble de l'attention. Rayan se distingue par son comportement poli et respectueux, avec des difficultés à communiquer ses émotions et ses besoins. Il a un cercle d'amis restreint, majoritairement anglophone. Malgré ses défis, notamment un manque d'autonomie, et des problématiques psycho-affectives, Rayan montre un intérêt et des compétences en mathématiques et en lecture, avec un potentiel cognitif notable.

### **Serine**

Serine, actuellement en classe de 6P, bénéficie de 4 périodes de renfort pédagogique par semaine. Un bilan concernant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) est en cours. C'est une élève volontaire et enthousiaste, particulièrement réceptive aux formats d'apprentissage individualisé ou en petit groupe. Ces sessions, par leur nature plus intimiste et focalisée, semblent particulièrement favoriser son engagement et sa motivation à progresser. Cependant, l'intégration de Serine dans le contexte plus large de la classe traditionnelle demeure un défi, principalement en raison d'un écart de niveau académique avec ses pairs qui l'oriente souvent vers des travaux individuels adaptés. Elle rencontre des difficultés particulières dans des tâches demandant réflexion et autonomie. Sa capacité à demander de l'aide est entravée par une tendance à la passivité en classe, accentuée par une certaine facilité à se laisser distraire. Malgré d'évidentes capacités cognitives, Serine peine à ancrer durablement les apprentissages. En français, la production écrite et la compréhension en lecture demeurent des défis importants. Les difficultés de Serine s'étendent également à la sphère sociale où elle lutte pour établir des connexions avec ses camarades et trouver sa place au sein de petits groupes.

### **Kaltrina**

Kaltrina, une élève de 4P, bénéficie de quatre périodes de renfort pédagogique et de quatre périodes d'aide à l'intégration par semaine. Kaltrina se distingue par son excellente intégration sociale et son interaction positive au sein de son environnement scolaire. Elle rencontre des obstacles significatifs dans l'autonomie et l'engagement dans les tâches scolaires, nécessitant un soutien considérable de l'adulte. Ses principales difficultés résident dans le domaine du français, où elle éprouve de grandes difficultés en lecture, dans le langage oral et écrit, ainsi qu'en compréhension. Ces enjeux sont identifiés comme symptômes d'une dysphasie sévère et de troubles d'articulation, inscrits dans un cadre plus large de troubles d'apprentissage et de langage spécifiques. Actuellement, Kaltrina travaille à améliorer sa conscience phonologique, reflétant des compétences de lecture très inférieures que celles normalement attendues pour son âge et son niveau scolaire. Cela souligne l'importance de la lecture comme point nodal dans son programme personnalisé.

## **3.2. La récolte de données**

Dans le contexte de cette étude, une méthode mixte est proposée, combinant une récolte de donnée quantitative et qualitative afin d'apporter une compréhension holistique et nuancée du sentiment d'efficacité personnelle.

Dans cette perspective, l'utilisation de questionnaires auprès des élèves a été choisie, permettant de recueillir des données quantitatives, combinées à des entretiens semi-directifs pour compléter leurs réponses.

Pour compléter ces méthodes, un journal de bord a été tenu tout au long de l'étude. Ce journal a servi à consigner des observations quotidiennes, des réflexions et des interactions significatives avec les élèves et leurs enseignants de classe ordinaires.

### **3.2.1. Les moyens**

Étudions désormais la littérature portant sur l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves.

Dans l'exploration du sentiment d'efficacité personnelle, Galand et Vanlede (2004) soulignent deux approches méthodologiques prédominantes pour son évaluation. La première méthode décrite implique de présenter aux participants une série d'activités spécifiques, en leur demandant d'évaluer, sur une échelle de dix points, leur degré de confiance quant à leur capacité à atteindre divers niveaux de performance dans chaque activité. Cette approche peut s'étendre à diverses catégories au sein d'un même domaine, suggérant une mesure nuancée du sentiment d'efficacité personnelle adaptée aux différentes facettes d'un champ d'étude (Galand & Vanlede, 2004).

La seconde méthode quant à elle, interroge les participants sur leur capacité perçue d'apprendre et de réussir dans des domaines variés, en leur demandant d'estimer leur confiance à réaliser des tâches spécifiques ou à obtenir des résultats précis. Cette approche est illustrée par des questions telles que "Dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'apprendre... ?" ou "Quelle est votre confiance que vous pouvez... ?", englobant une gamme de matières et d'objectifs d'apprentissage (Galand & Vanlede, 2004). Ces méthodologies, en fournissant des cadres pour évaluer la confiance des apprenants dans leurs capacités, nous éclairent sur les méthodes adéquates.

Dans le cadre de cette recherche, cette deuxième méthode m'est apparue plus pertinente. Néanmoins, il était essentiel d'adopter une méthode d'évaluation standardisée afin de conférer à cette étude une légitimité indéniable. Une attention particulière a alors été portée sur l'outil élaboré par Albert Bandura en 1989, connu sous le nom de « Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy » (MSPSE).

Comme Jeanrie (1997) le souligne, cet instrument vise à cartographier les diverses facettes du sentiment d'efficacité personnelle, surtout dans les contextes scolaire et social, afin d'identifier les facteurs contribuant à la réussite scolaire. Cette approche multidimensionnelle permet une analyse fine des perceptions individuelles de capacité, offrant ainsi un éclairage précieux sur les éléments clés de l'autoperception dans la performance et l'engagement scolaire.

Bien que Bandura soit reconnu comme un pionnier sur la question du sentiment d'efficacité personnelle, j'ai estimé que son outil n'était pas adapté à mon contexte, car mes élèves auraient été incapables de répondre à l'ensemble des questions posées. De surcroît, ce questionnaire ne correspondait pas exactement aux exigences spécifiques de cette étude.

Après avoir passé en revue plusieurs questionnaires standardisés, aucun ne semblait convenir parfaitement aux besoins de cette étude. C'est pourquoi j'ai décidé de concevoir mon propre questionnaire, en m'appuyant sur les fondements solides de l'échelle élaborée par Michelle Dumont,

Ralf Schwarzer et Matthias Jerusalem en 2000. Cette échelle, ayant fait ses preuves dans de nombreuses recherches impliquant des centaines de milliers de participants, offre un cadre robuste pour l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, conformément aux observations de Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle ne constitue pas une mesure globale et peut varier significativement selon les domaines spécifiques. Dans cette optique, il était nécessaire d'adapter mon questionnaire pour qu'il reflète plus fidèlement le champ d'étude ciblé, en l'occurrence le français, et les objectifs spécifiques de chaque élève.

Mon questionnaire se déploie en deux sections distinctes. La première partie est constituée de neuf questions identiques pour tous les élèves. Cette approche permet de récolter des données homogènes, facilitant l'analyse comparative entre les réponses des élèves. La seconde partie du questionnaire introduit une dimension personnalisée, adaptée aux objectifs spécifiques de chaque élève (cf. annexe 1,2,3)

Masson et Fenouillet (2013) conseille « d'utiliser une échelle de Likert permettant aux sujets d'auto évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle avec au moins cinq gradations » (p.378), en prenant appui sur les propos de Bandura. « L'échelle de Lickert (Lickert Scale) est universellement utilisée dans les questionnaires de motivation et de personnalité, et en psychologie sociale. Elle a été inventée par le psychologue Rensis Lickert (1903-1981), qui s'intéressait particulièrement aux styles de management. Le caractère général de l'échelle tient au fait qu'elle permet de transformer des questions « qualitatives » en données numériques (quantitatives) faciles à traiter en statistiques. En général, il y a une graduation en cinq échelons » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.74).

Ainsi les élèves sont invités à répondre selon une échelle de Likert allant de 1 à 4. Cette échelle mesure le degré d'accord ou de désaccord avec chaque affirmation, où 1 signifie « pas du tout vrai » et 4 « totalement vrai ». Dans la restitution des résultats, le 0 indiquera une non-réponse de l'élève.

En complément de ce questionnaire, un entretien semi-directif a été réalisé avant chaque passation (cf. annexe 4). Cet entretien initial a joué un rôle important, non seulement en créant un cadre accueillant pour les élèves, mais également en recueillant des données qualitatives précieuses. Ces données nous offrent un aperçu plus nuancé des pensées, ressentis et motivations des élèves par rapport aux questionnaires. Les entretiens offrent une occasion unique d'appréhender les perspectives individuelles des participants. Ils ont été ajustés et modifiés dynamiquement en fonction des réponses obtenues, facilitant ainsi une exploration plus approfondie des thèmes émergents lors des discussions.

### **3.2.2. La passation**

La méthodologie employée pour la passation des tests au sein de cette étude repose sur une approche individualisée et interactive. Cette démarche a été mise en œuvre lors de mes interventions en renfort pédagogique, au sein d'un espace isolé, afin de garantir une concentration optimale. J'ai choisi de faire passer les questionnaires de manière orale et d'accompagner les élèves, question par question. En effet, chacun d'eux présentait des contraintes distinctes qui auraient entravé leur capacité à compléter le questionnaire par écrit de manière autonome. Ce mode de passation m'a non seulement permis de vérifier leur compréhension des questions posées, mais également d'approfondir leurs réponses lorsque cela s'avérait nécessaire.

Avant de commencer les phases de tests, le discours suivant a été prononcé : « Aujourd'hui, on va faire quelque chose d'un peu spécial. Tu vas avoir quelques questions à répondre. Mais avant qu'on commence, je veux que tu saches quelque chose d'important : ce que tu penses, ce que tu ressens, c'est vraiment précieux pour moi. Chaque idée que tu partages m'aide énormément.

Il se peut que certaines questions te semblent un peu difficiles ou peut-être un peu bizarres. C'est normal de se sentir comme ça parfois. Si tu te trouves face à une question et que tu n'es pas sûr de toi, ou si tu as besoin d'un peu d'aide pour la comprendre, n'hésite pas à me le dire.

Et rappelle-toi, ici, il n'y a pas de "bonnes" ou de "mauvaises" réponses. Je suis curieuse de savoir ce que toi, personnellement, tu penses. Ce n'est pas comme un test à l'école ; tu ne seras pas jugé sur tes réponses. Je suis juste là pour écouter ce que tu as à dire. Tu es d'accord de partager avec moi ? »

Dans la continuité de cette démarche, il m'a semblé important d'initier les participants à la méthodologie du questionnaire, et plus spécifiquement à la manipulation de l'échelle de Likert, avant de procéder à la collecte des données proprement dite. À cet effet, j'ai élaboré une phase de préparation conçue pour familiariser les élèves avec ce type d'échelle, en leur soumettant plusieurs scénarios concrets destinés à leur faire saisir intuitivement le concept. Cette étape préparatoire intégrait une activité physique, consistant à évaluer leur capacité à sauter vers une cible à distance graduellement augmentée. Avant chaque tentative, ils étaient invités à exprimer leur degré de confiance quant à la réussite de la tâche, en utilisant les descripteurs de l'échelle de Likert (tels que "incapable de réaliser la tâche", "peu sûr", "assez sûr", "tout à fait sûr"), puis à concrétiser cette auto-évaluation par l'action. Cette approche dynamique et interactive visait non seulement à les rendre plus à l'aise avec le format du questionnaire, mais aussi à illustrer de manière ludique et concrète l'utilisation des échelles de Likert, facilitant ainsi leur engagement et leur compréhension lors de la phase de collecte des données. J'ai poursuivi cette mise en situation en posant des affirmations telles que « j'aime beaucoup le chocolat », « j'aime beaucoup les jeux vidéo » pour que les élèves pointent sur l'échelle de Likert utilisée pour le vrai questionnaire. J'ai adapté les questions en fonction des centres d'intérêts des élèves. J'ai également demandé de trouver des affirmations correspondant au score le plus bas, afin que les nuances de l'échelle soient clairement comprises.

La phase de pré-test a débuté la semaine du 20 novembre 2023. Ce moment précis de l'année scolaire m'a semblé particulièrement propice, me permettant d'initier mes observations et interactions avec les élèves depuis la rentrée. Cette étape initiale était essentielle pour établir une relation de confiance, facilitant ainsi l'identification précise de leurs besoins individuels. L'objectif principal était de repérer le point nodal de chaque élève, c'est-à-dire le défi majeur dans leur parcours d'apprentissage, qui nécessiterait une attention et une intervention adaptée dans le cadre de mon renfort pédagogique. Il s'agissait d'estimer également si celui-ci pouvait être travaillé dans le cadre de mon étude.

La semaine suivante cette phase a été consacrée à la présentation et l'élaboration de l'outil pédagogique en collaboration avec les élèves. Cette démarche participative visait à assurer que l'outil développé soit non seulement adapté à leurs besoins spécifiques, mais également qu'il favorise une implication active de leur part, élément essentiel pour le succès de l'expérimentation.

Quant à la durée de l'expérimentation proprement dite, elle a été délibérément flexible, s'adaptant au rythme d'acquisition de chaque élève. Cette approche individualisée a permis d'accommoder les

diversités d'apprentissage et d'assurer que chaque élève puisse bénéficier pleinement de l'expérience. En conséquence, l'expérimentation s'est échelonnée sur une période variant entre 9 et 12 semaines. Enfin, une phase de post-tests a été systématiquement réalisée à la conclusion de chaque cycle d'expérimentation.

### **3.3. Présentation de l'outil**

L'élaboration de mon outil a spécifiquement été conçu pour répondre aux besoins individuels de chaque élève, en établissant un objectif de moyen terme, ainsi que quatre objectifs proximaux visant à faciliter l'atteinte de cet objectif.

Dans l'idéal, la définition des objectifs aurait été le fruit d'une collaboration étroite entre les élèves et moi-même. L'objectif était que les élèves jouent un rôle central dans ce processus, favorisant une prise de responsabilité directe dans leur apprentissage. Toutefois, reconnaissant les limitations inhérentes à leur niveau de compétence initial, et en accord avec les préconisations de Gauthier et ses collègues (2013), j'ai adapté mon approche. Les auteurs soulignent l'importance d'ajuster le niveau de guidance en fonction de la compétence des élèves, de la complexité de la tâche et du temps disponible, suggérant une démarche initialement plus dirigée qui évolue progressivement vers plus d'autonomie. Cela a conduit à une formulation pré-établie des objectifs en amont, que j'ai par la suite ajustée avec deux d'entre eux, pour m'assurer de leur engagement dans leur processus d'apprentissage.

Cet outil repose sur l'utilisation d'un tampon comme marqueur de progression. À chaque fois qu'un objectif est travaillé, l'élève appose un tampon sur un support dédié. Cette méthode s'inscrit dans une démarche pédagogique visant à concentrer l'attention de l'élève sur la tâche elle-même plutôt que sur la performance.

Dans cette optique, il est apparu essentiel de définir avec précision les critères de réussite associés à chaque objectif. En effet, l'autoévaluation par les élèves nécessite la mise en place de repères clairs et mesurables. Selon Gauthier et ses collègues (2013), « La détermination de ces objectifs permet ensuite de préciser quels seront les moyens employés pour évaluer l'atteinte de ces cibles et quels critères observables serviront à en attester la réalisation. Cette première étape permet à l'enseignant de clarifier le curriculum, de le concrétiser, voire de le matérialiser, afin de faciliter son enseignement et éventuellement son évaluation. » (p.119).

Forts de cette compréhension, j'ai intégré un critère de réussite spécifique à l'objectif de moyen terme. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche d'enseignement explicite, où chaque étape de l'apprentissage est clairement définie et où les attentes envers les élèves sont formulées de manière transparente.

## Objectifs spécifiques pour chaque élève

Élèves	Objectifs à moyen terme	Critères de réussite	Objectifs proximaux	Semaines d'intervention
<b>Rayan</b>	S'exprimer plus en français	Passer de 5% d'expression en français à 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler en français de manière spontanée</li> <li>- Apprendre de nouveaux mots en français</li> <li>- Comprendre ce que je lis en français</li> <li>- Raconter quelque chose en français à la maitresse après une préparation avec Alison (une activité, un évènement, une histoire...)</li> </ul>	12 semaines
<b>Serine</b>	Lire et comprendre un texte toute seule	Lecture et questions de compréhension de la méthode « Je lis, je comprends »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer des connecteurs</li> <li>- Repérer les informations cachées d'un texte</li> <li>- Repérer des substituts</li> <li>- Repérer les informations essentielles d'un texte</li> </ul>	9 semaines
<b>Kaltrina</b>	Lire des petites phrases	Lire les deux phrases suivantes : Kaltrina va lire. Kaltrina se lave.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître le son des lettres de l'alphabet</li> <li>- Reconnaître les sons dans les mots</li> <li>- Écrire des syllabes</li> <li>- Lire et reconnaître des syllabes et des mots</li> </ul>	10 semaines

La formulation des objectifs peut sembler peu conforme aux normes institutionnelles. Bien que les termes utilisés ne soient pas toujours adéquats d'un point de vue pédagogique, comme mentionné précédemment, ils résultent d'une collaboration avec les élèves. L'importance a été accordée au fait que ces objectifs aient du sens pour ces derniers.

Vous trouverez les affiches des élèves dans l'annexe 5.

### Quelques précisions...

#### Précisions pour Rayan

Toutes les sessions de test ont été conduites en anglais pour assurer une pleine compréhension de la part de Rayan. Les réponses ont été traduites pour leur présentation.

Il convient de noter que les objectifs fixés pour Rayan se distinguent légèrement de ceux des deux autres cas, étant donné qu'ils ne correspondent pas précisément au Plan d'Études Romand (PER). Selon les observations de son enseignante, Rayan semble réfractaire à l'utilisation du français, une attitude



qui, semble-t-il, découle d'un manque de confiance en ses capacités. Cette insécurité constitue un frein majeur à l'emploi de cette langue dans son processus d'apprentissage.

Pour établir le critère de réussite de Rayan, j'ai sollicité l'enseignante et l'assistante d'intégration pour qu'elles marquent une coche chaque fois que Rayan s'exprimait en français ou en anglais. Suite à une semaine d'observation, il a été constaté que Rayan s'exprimait en français 5% environ de ses prises de parole durant sa journée scolaire, qui correspondait en réalité aux formules de politesse (bonjour, merci, au revoir). L'objectif était donc de le voir atteindre les 20% de ses interventions en français.

### **Précisions pour Serine**

Quant à Serine, ma séquence d'apprentissage s'est appuyée sur la démarche « Je lis, je comprends », développée par le Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme – 36 ((France), s'inspirant des recherches de R. Goigoux, S. Cèbe, J.L. Thomazet et M. Fayol. L'objectif global à moyen terme a été fixé en accord avec elle, tandis que les objectifs spécifiques lui ont été dictés. Cependant, je lui ai expliqué les raisons de ces choix et montré l'importance de ces compétences pour sa progression.

Cette méthode a été choisie pour sa base scientifique solide, son approche personnalisée et interactive, et sa capacité à développer de manière complète et systématique les compétences de compréhension de lecture, tout en offrant la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins individuels des élèves.

L'utilisation d'une évaluation diagnostique en début d'année permet d'identifier les compétences spécifiques et les besoins de chaque élève en matière de compréhension de lecture. Cette personnalisation de l'approche pédagogique assure que l'enseignement est adapté et ciblé, maximisant ainsi les chances de progression pour chaque élève.

La réévaluation en fin de séquence avec le même outil diagnostique utilisé au début permet de mesurer objectivement les progrès réalisés par les élèves. Cela offre une rétroaction précieuse tant pour les enseignants que pour les élèves sur l'efficacité de l'enseignement et des stratégies d'apprentissage utilisées. Bien que la méthode propose un cadre structuré, elle permet également une certaine flexibilité.

### **Précisions pour Kaltrina**

En ce qui concerne Kaltrina, le défi était considérable. Lorsque nous avons débuté notre travail ensemble, elle éprouvait encore des difficultés à combiner les sons. Le guidage sur la fixation de ses objectifs a été fort, étant donné son manque de connaissance des concepts de base tels qu'une syllabe, un mot ou une phrase. Elle a toutefois exprimé clairement son désir d'apprendre à lire.

## **4. Résultats et analyse**

### **4.1. Résultats et analyse de Rayan**

#### **Particularités**

La phase d'élaboration des objectifs proximaux avec Rayan s'est avérée être la plus interactive et la plus fructueuse des trois cas. Ce processus collaboratif a été particulièrement enrichissant, Rayan ayant participé activement à la définition et l'écriture de chaque objectif.

L'outil pédagogique mis en place a été utilisé par l'ensemble des adultes impliqués dans l'accompagnement de Rayan. Cette démarche collective a permis de soutenir efficacement sa progression, tous les jours de l'expérimentation.

#### **4.1.1. Analyse des entretiens**

L'analyse des entretiens pré et post-test de Rayan (cf. annexe 6) montre une évolution notable dans sa relation avec l'apprentissage du français à l'école. Au départ, Rayan manifeste un intérêt principalement pour les jeux vidéo et les mathématiques, tout en exprimant le désir d'améliorer ses compétences en français. Néanmoins, il se sent limité dans son évolution, en admettant ne pas savoir comment progresser. Il reconnaît l'importance du français principalement parce qu'il ressent une barrière de communication avec ceux qui l'entourent.

Pour répondre à la question "Qu'est-ce que le français ?", Rayan éprouve des difficultés à répondre malgré plusieurs tentatives de relance. Il ne parvient pas à distinguer la matière en elle-même de l'activité à accomplir. En conséquence, il se réfère à un exercice spécifique récent qui lui est familier.

L'entretien post-test révèle une transformation dans l'attitude et la confiance de Rayan. Sa liste d'activités appréciées s'est diversifiée pour inclure le jeu avec ses amis, suggérant une ouverture aux interactions sociales. Plus important encore, Rayan témoigne d'une amélioration significative dans sa compréhension et son expression en français, notant une facilité accrue à comprendre les instructions en classe et à communiquer, même avec une maîtrise incomplète du vocabulaire.

L'aspect essentiel de cette évolution de Rayan est sa reconnaissance de l'importance de l'effort personnel et de l'impact de l'outil pédagogique mis en place dans son apprentissage. La motivation qu'il tire de vouloir tamponner les cases de son affiche reflète une participation active dans ce processus. Il exprime désormais le désir de poursuivre l'utilisation de méthodes similaires pour continuer à progresser, soulignant une motivation intrinsèque renforcée et une confiance en sa capacité à surmonter les défis.

#### 4.1.2. Analyse des questionnaires

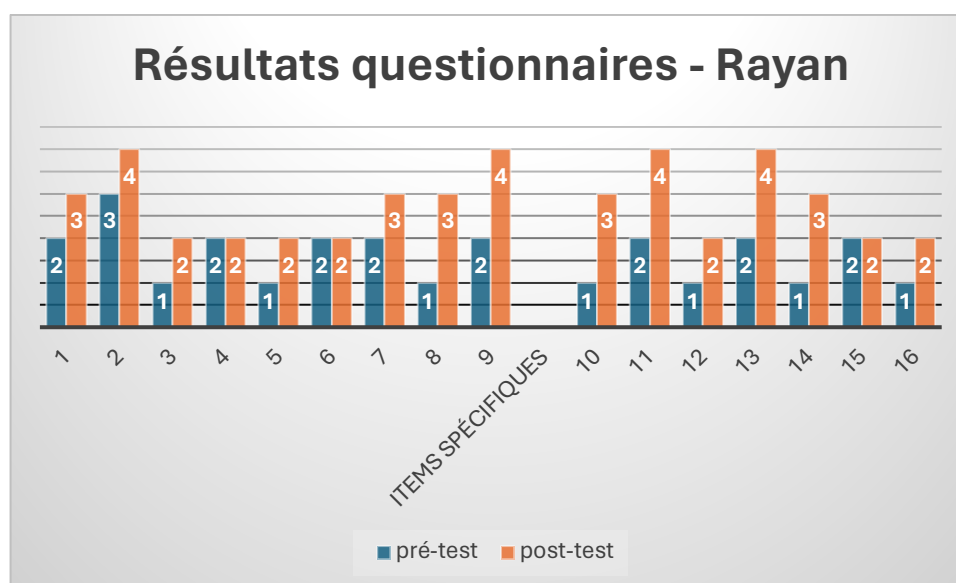


Figure 2: Résultats des questionnaires de Rayan

L'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de Rayan, mesurée par les résultats aux questionnaires avant et après l'expérimentation (cf. annexe 7), révèle une progression significative et positive. Initialement, le total des scores obtenus par Rayan dans les items généraux a augmenté de 16 à 25, tandis que dans les items spécifiques, le score est passé de 11 à 20. Cette amélioration reflète un accroissement notable de sa confiance en ses capacités, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage et l'usage du français, l'objectif principal de l'intervention.

Dans les items généraux, il est intéressant de noter que Rayan a ressenti une capacité accrue d'apprendre ("Quand je suis à l'école je me sens capable d'apprendre plein de choses" passant de 3 à 4) et de surmonter des difficultés par lui-même ou en demandant de l'aide, ce qui est évident dans l'augmentation des scores pour les items 7 ("Quand je suis en difficulté sur un travail j'essaie tout le temps de trouver des solutions") et 8 ("Si je ne trouve pas de solution tout seul j'arrive facilement à demander de l'aide"). Ces changements indiquent une plus grande autonomie et une meilleure gestion des défis scolaires.

Plus spécifiquement concernant le français, Rayan a montré une amélioration considérable dans sa perception de sa capacité à communiquer ("Je me sens capable de parler en français" de 1 à 3), à apprendre de nouveaux mots ("Je me sens capable d'apprendre de nouveaux mots en français" de 3 à 4), et à comprendre des textes avec ou sans aide ("Je me sens capable de comprendre ce livre" de 1 à 2 et "Je me sens capable de comprendre ce livre avec l'aide d'un adulte" de 2 à 4). Ces améliorations sont particulièrement remarquables car elles touchent directement aux objectifs proximaux fixés pour Rayan, témoignant d'une évolution concrète de son sentiment d'efficacité personnelle.

#### 4.1.3. Analyse des observations et du journal de bord

Au début de l'expérimentation, Rayan se trouvait dans une posture d'observation et de réception, guidé par les adultes qui lui indiquaient précisément quand et où apposer un tampon comme marque de

réalisation d'un exercice de français ou d'une action de sa part. Cette phase initiale, bien que semblant passive, fut fondamentale pour établir une base de confiance et de familiarité avec l'outil en question. Cependant, la véritable transformation de Rayan prit racine lorsque progressivement, il se mit à initier l'acte de demander le tampon lui-même. Même si l'adulte devait le guider pour lui montrer où l'apposer, cela signifiait qu'il prenait peu à peu conscience des moments dédiés à l'apprentissage du français.

À mesure que les semaines s'écoulaient, l'assimilation de nouveaux mots par Rayan, notamment à travers l'utilisation de questions, marquait un tournant dans son parcours d'apprentissage. Les jeux éducatifs et les encouragements constants des adultes lui ont permis de surmonter ses appréhensions initiales. Lorsqu'il réussissait à narrer une histoire simple à son enseignante, la fierté qui en découlait était palpable et constituait un témoignage de son sentiment d'efficacité personnelle en pleine éclosion.

Cette période fut également témoin de l'audace croissante de Rayan, qui commença à utiliser le français dans des contextes nouveaux et divers, allant au-delà de sa zone de confort initiale. L'interaction de plus en plus fréquente avec ses pairs et les adultes en français témoignait de son aisance linguistique en développement et de sa prise de confiance.

Le point culminant de cette expérience fut lorsque Rayan démontra sa capacité à réclamer à chaque moment opportun et surtout à identifier précisément l'objectif approprié pour placer le tampon. Ce geste, simple en apparence, était le reflet d'une participation active et engagée, témoignant de sa conquête d'une autonomie dans son apprentissage et de son sentiment renforcé d'efficacité personnelle. Il signifie également que les objectifs proximaux ont été pleinement compris et investis par Rayan.

### **L'atteinte de son objectif à moyen terme**

J'ai personnellement pris la décision de mettre un terme à l'expérimentation de Rayan. À la suite de cela, j'ai invité les adultes autour de lui (enseignantes et aide à l'intégration) à s'engager dans une semaine d'observation attentive, durant laquelle elles devaient consigner chaque prise de parole en français de Rayan, de la même manière que son évaluation pré-test. Cette démarche avait pour objectif de vérifier l'atteinte de son critère de réussite préétabli. À l'issue de cette période, nous avons observé que le taux de participation de Rayan avait remarquablement augmenté, passant de 5% à 25% de ses prises de paroles réalisées en français.

Dans le but d'encourager Rayan et de renforcer sa confiance en ses capacités, nous avons pris soin de lui expliquer en détail ce processus d'évaluation ainsi que les progrès réalisés. Cette démarche visait à lui faire prendre conscience de sa progression, tout en stimulant son sentiment d'efficacité personnelle.

Cependant, il convient de noter que, malgré cette amélioration significative, la majorité des interventions de Rayan demeurent centrées sur des situations élémentaires, souvent répétitives ou liées à des routines, telles que les formules de politesse ou les demandes simples, comme pour aller aux toilettes ou solliciter de l'aide. Bien que ces interventions soient encore limitées en diversité et en complexité, elles marquent néanmoins une avancée encourageante.

Cette expérience a révélé que Rayan possède un potentiel en français bien supérieur à ce que nous avions imaginé. Il avait déjà assimilé un grand nombre de connaissances linguistiques. Toutefois, il lui manquait la motivation nécessaire et la confiance en lui pour les mettre en pratique. Cette initiative a été le déclic dont Rayan avait besoin pour commencer à exploiter ses compétences plus activement. Elle a non seulement mis en évidence ses capacités linguistiques mais aussi contribué à lever les barrières psychologiques l'empêchant de s'exprimer pleinement, marquant ainsi un progrès significatif dans son apprentissage du français.

### **La collaboration entre les adultes**

La réussite de l'expérimentation repose sans aucun doute sur la collaboration efficiente de tous les adultes impliqués autour de Rayan à savoir les deux enseignantes de classe, l'aide à l'intégration et moi-même. En effet, leur participation active et leur engagement à l'accompagner dans la réalisation des tampons ont été déterminants. Ces gestes, bien que chronophages et parfois contraignants, ont servi de pierres angulaires à la construction d'un environnement stimulant et propice à l'épanouissement de Rayan.

L'adhésion collective à ce processus a non seulement permis de renforcer les liens entre Rayan et les adultes, mais a aussi instauré un climat de confiance et de sécurité, essentiels à tout apprentissage. Leur implication à encourager Rayan à exprimer ses besoins et ses demandes en français, tout en reconnaissant ses accomplissements a engendré un sentiment d'accomplissement chez Rayan et lui a permis de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

## **4.2. Résultats et analyse de Serine**

### **Les particularités**

L'expérimentation de Serine s'est démarquée des deux autres dans le sens où la fixation de ses objectifs a été guidée par une méthode que j'ai choisi d'utiliser pour répondre à son objectif de moyen terme : lire et comprendre un texte. L'expérimentation a été donc très structurée par cette méthode. Les tampons étaient donnés par moi-même lors du renfort pédagogique ainsi qu'en classe par son enseignante lorsqu'elle effectuait les tâches que je lui avais assignées pour la semaine.

Serine a révélé une passion profonde pour les activités créatives. Cette tendance m'a inspiré à l'encourager à la réalisation de dessins personnalisés sur ces objectifs proximaux plutôt que l'utilisation de tampons standards comme pour les deux autres cas. Cette approche visait non seulement à valoriser son individualité mais aussi à stimuler son engagement et sa motivation.

#### **4.2.1. Analyse des entretiens**

Dans son entretien pré-test (cf. annexe 8) Serine se reconnaît des compétences en mathématiques et en français, bien qu'elle admette ne pas être au même niveau que ses pairs. Elle est consciente de ses points faibles et exprime un désir de progresser, ce qui était déjà un signe d'un sentiment d'efficacité personnelle en développement.

Elle souligne l'importance du français dans des contextes futurs, comme les voyages ou les responsabilités parentales. Cela indique une compréhension de l'utilité concrète des apprentissages scolaires dans la vie réelle.

A travers son entretien post-test et ses différentes réponses, on ressent que l'outil pédagogique a été un outil motivant pour elle, malgré son incertitude quant à son impact direct sur sa compréhension de texte. L'aspect créatif proposé rejoint ses intérêts initiaux et semble avoir renforcé son engagement. Elle exprime le souhait de continuer à utiliser des affiches pour apprendre, spécifiquement pour mémoriser des livrets, ce qui révèle une perception positive de cette approche.

La mention de la motivation fluctuante face à la lecture, mais stimulée par l'utilisation de l'outil, souligne l'importance de lui proposer des approches pédagogiques variées pour maintenir son intérêt et sa motivation.

À la question "Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ? », elle répond « des problèmes mais pas de maths, de savoir qui a fait ça ou ça avec une histoire derrière." Serine montre qu'elle a non seulement acquis une compétence précieuse en compréhension de texte mais qu'elle a également atteint un niveau de réflexion et d'auto-évaluation qui lui permet de reconnaître et de valoriser ses propres progrès. L'identification explicite de cette aptitude comme l'une de ses compétences souligne une reconnaissance de ses forces et témoigne aussi d'une évolution significative de son sentiment d'efficacité personnelle, particulièrement dans le domaine de la compréhension de texte.

#### 4.2.2. Analyse des questionnaires

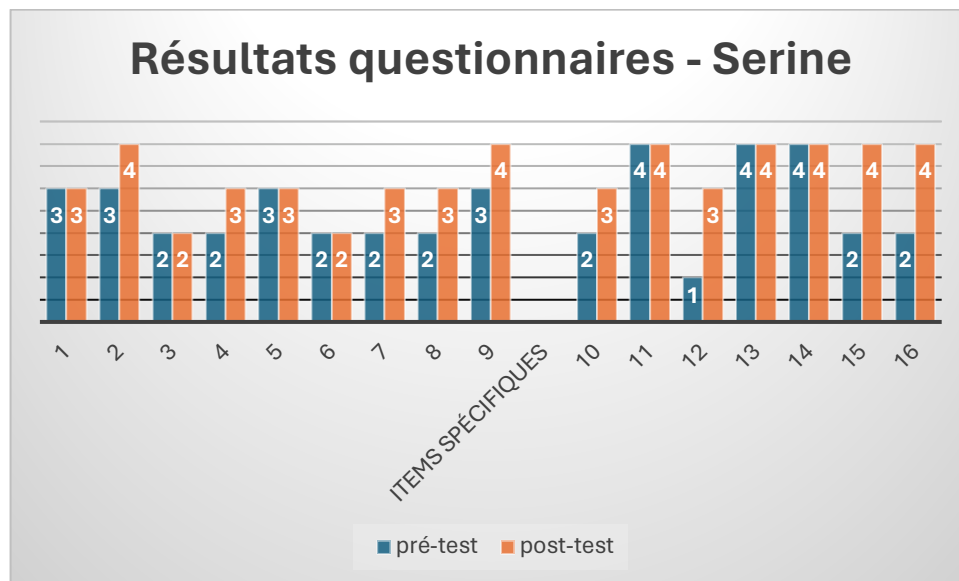


Figure 3: Résultats des questionnaires de Serine

L'analyse des résultats de Serine sur l'évolution de son sentiment d'efficacité personnelle au travers des questionnaires (cf. annexe 9), révèle un progrès notable et positif dans plusieurs domaines clés. Les données recueillies avant et après l'intervention de neuf semaines montrent une augmentation du score total de 22 à 27 dans les items généraux et de 19 à 26 dans les items spécifiques. Cela suggère une amélioration significative du sentiment d'efficacité personnelle de Serine, en particulier en français.

Le maintien des scores dans certains domaines indique une base de confiance et de compétences déjà solides sur lesquelles elle a pu s'appuyer pour progresser.

Les items spécifiques où Serine indique se sentir capable de comprendre un texte et de répondre à toutes les questions de compréhension avec l'aide d'un adulte (tous deux notés 4 sur 4, tant au pré-test qu'au post-test) mettent en lumière la valeur qu'elle attribue au soutien de l'adulte et de la confiance qu'elle lui porte.

#### **4.2.3. Analyse des observations et du journal de bord**

L'accueil enthousiaste de Serine de la méthode proposée lors des séances de renfort pédagogique souligne l'efficacité d'un soutien individualisé. Malgré le caractère conventionnel et potentiellement rébarbatif des tâches scolaires proposées sur support papier, elle a fait preuve d'une implication remarquable, témoignant de son intérêt pour les défis proposés. En revanche, Serine a rencontré davantage de difficultés à s'engager dans les tâches assignées en dehors de ces sessions de soutien, de manière autonome en classe. Elle a pris considérablement plus de temps pour les réaliser et a semblé manquer de motivation, nécessitant des relances fréquentes de la part de l'enseignante.

Ces observations montrent clairement que le lien avec le corps enseignant est crucial pour l'évolution de Serine. Il aide à établir un cadre d'apprentissage sécurisé, dans lequel elle se sent encouragée à explorer et à relever des défis. Il semble que son sentiment d'efficacité personnelle tire en grande partie son origine de ce que Bandura désigne « la persuasion verbale ».

#### **Critère de réussite**

Au début de ce parcours pédagogique, Serine était novice dans les termes et les compétences énoncés sur son affiche. Ce n'est qu'à travers un entraînement régulier et ciblé qu'elle a commencé à les saisir et à les maîtriser.

A la fin de l'expérimentation, Serine a su me présenter une restitution fidèle des objectifs proximaux et à exprimer clairement la finalité de l'affiche, signe de sa compréhension profonde et de son engagement dans le processus d'apprentissage.

La séquence d'apprentissage et les évaluations de la méthode employée ont été ajustées et condensées de manière stratégique. Néanmoins, en mettant en parallèle les deux évaluations effectuées par Serine, j'ai observé des progrès notables. Elle a démontré une capacité à gérer un volume plus élevé de questions tout en améliorant la qualité de ses réponses, ce qui reflète une progression significative dans sa compréhension de texte.

### **4.3. Résultats et analyse de Kaltrina**

#### **Les particularités**

La passation du pré-test auprès de Kaltrina s'est avérée complexe pour deux motifs principaux.

D'une part, il est important de rappeler que Kaltrina est confrontée à des troubles dysphasiques qui se manifestent par d'importantes difficultés dans le domaine du langage et de la compréhension. Ces défis ont rendu la compréhension des questions particulièrement ardue pour elle, malgré une préparation

attentive et des efforts de reformulation et d'encouragement. Le sens des questions lui échappait, soulignant ainsi l'impact significatif de sa condition sur sa capacité à interagir avec ce type d'exercice.

D'autre part, les questions du questionnaire ont, par moments, reflété à Kaltrina ses propres difficultés. Bien qu'elle développe habituellement des stratégies pour masquer son incompréhension et parvienne souvent à donner l'illusion, le défi de se questionner sur ses propres capacités s'est révélé particulièrement éprouvant. Cette expérience l'a attristée, ce qu'elle a pu exprimer par ces mots : « Ça m'a rendu triste de ne pas savoir quoi répondre. »

#### **4.3.1. Analyse des entretiens**

Dans son entretien pré-test (cf. annexe 10), Kaltrina semble incertaine de ses compétences, exprimant un manque de confiance dans ses capacités scolaires, notamment en ne sachant pas ce qu'elle est capable de faire en classe, ni consciente de ses compétences déjà acquises en français.

Le changement notable dans son discours lors de l'entretien post-test, marqué par sa capacité à énumérer ses compétences en français, est le reflet d'un sentiment d'efficacité personnelle en pleine expansion.

Cette évolution se révèle également particulièrement bien dans la manière dont Kaltrina modifie sa perception de ses compétences, passant d'une autocritique sévère ("je suis nulle") à la reconnaissance affirmée de ses progrès et de son potentiel d'apprentissage ("maintenant je sais lire"). L'évocation des tampons reçus, qu'elle présente comme des témoignages de son travail ardu, semble jouer un rôle clé dans ce processus de prise de conscience. Ces tampons, loin d'être de simples récompenses, semblent être perçus par Kaltrina comme le symbole des efforts déployés et des compétences acquises au fil du temps.

Ce cheminement intérieur est encore souligné par sa volonté affirmée de se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage et par sa détermination à relever des défis toujours plus exigeants. Son enthousiasme à l'idée de concevoir une nouvelle affiche, cette fois avec des ambitions plus élevées, témoigne de sa motivation renouvelée et de sa soif d'apprendre.

Cette métamorphose ne se limite pas à une simple prise de confiance. Elle symbolise également une revalorisation de l'éducation, Kaltrina considérant désormais l'apprentissage comme un chemin vers l'épanouissement personnel. Son aspiration à devenir enseignante dans le futur est la manifestation la plus éloquente de cette transformation. Elle reflète non seulement un gain de confiance en ses propres capacités mais aussi un désir profond de transmettre le savoir et de valoriser l'apprentissage. Nous pouvons également l'interpréter comme une marque de reconnaissance envers l'enseignant qui, en saisissant ses besoins et en y répondant de manière adaptée, lui permet de progresser.



#### 4.3.2. Analyse des questionnaires

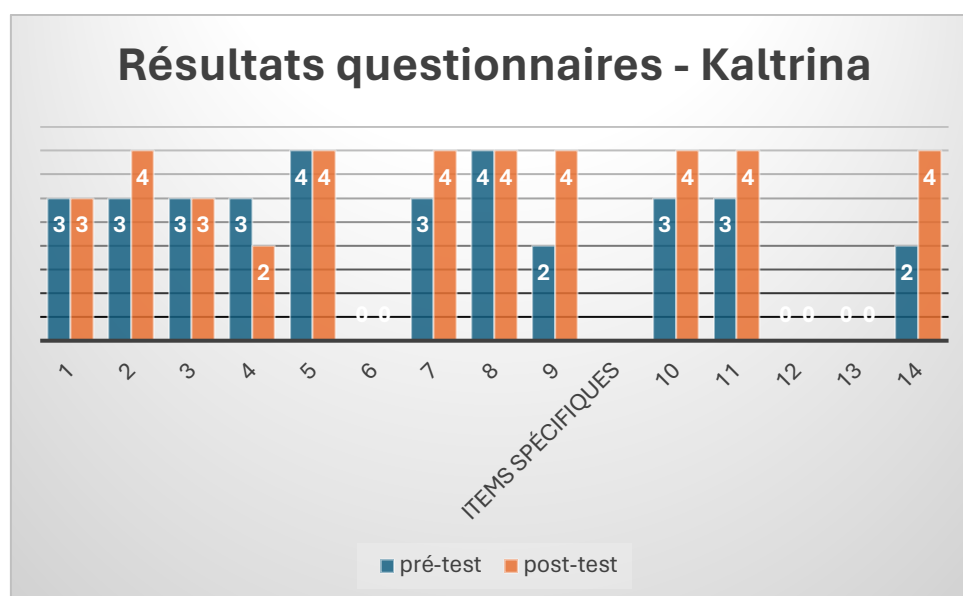


Figure 4: Résultats des questionnaires de Kaltrina

##### La fiabilité des questionnaires

Certains éléments soulèvent des questions quant à la fiabilité des données collectées via le questionnaire de Kaltrina (cf. annexe 11).

Prenons, par exemple, la question posée lors de l'entretien : « Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ? » À cette interrogation, Kaltrina répond par un « Je ne sais pas », révélant ainsi son incapacité à identifier ou à nommer une compétence spécifique qu'elle aurait acquise en classe. Cette réponse contraste fortement avec celle donnée à l'item 1 du questionnaire : « Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses », pour lequel elle attribue un score de 3 sur 4. Cette contradiction soulève des doutes sur la perception qu'a Kaltrina de ses propres aptitudes et connaissances.

De façon similaire, l'item 10 du questionnaire, qui stipule : « Je me sens capable de lire cette phrase toute seule », reçoit également un score de 3 sur 4 de la part de Kaltrina. Pourtant, lorsqu'il lui est demandé de mettre cette affirmation à l'épreuve en lisant réellement une phrase seule à la fin du questionnaire pour établir le critère de réussite, elle se trouve dans l'incapacité de le faire, même avec assistance. Ce déficit est principalement dû à sa méconnaissance de certains sons des lettres et à sa faible maîtrise de la compétence de fusion des sons à ce moment-là. Ce constat confirme l'incohérence entre l'auto-évaluation de Kaltrina et ses compétences réelles, et soulève des questions sur la validité des réponses fournies dans d'autres sections du questionnaire.

Ces exemples illustrent la complexité de l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle chez Kaltrina par le biais de questionnaires auto-évaluatifs. Ils mettent en exergue la nécessité de croiser les données issues de différentes méthodologies pour obtenir une image plus précise et fiable de ce sentiment en lien avec les capacités réelles.

##### Focalisation sur certains items

L'analyse de la régression observée sur l'item 4, qui concerne le sentiment de capacité à réaliser le travail demandé en classe, peut être expliquée par deux hypothèses. Nous pouvons envisager que cette

variation traduit une amélioration des compétences auto-évaluatives de Kaltrina. Elle peut être également être attribuée à l'accroissement progressif de la difficulté des tâches assignées en classe. Initialement, les activités proposées à Kaltrina ne présentaient pas un grand défi, compte tenu de ses compétences limitées et d'une enseignante qui ne disposait pas du temps nécessaire pour développer des compétences spécifiques ou pour lui consacrer du temps individuellement. Cependant, grâce à l'introduction du renfort pédagogique, il a été possible de se focaliser sur le développement de ces compétences et de favoriser la progression de Kaltrina. En conséquence, la nature du travail demandé en classe s'est complexifiée. Kaltrina est désormais confrontée à des défis qui se situent dans sa Zone de Développement Proximal (ZPD), alors que précédemment, les exigences scolaires se situaient en deçà de ses capacités, garantissant ainsi un taux de réussite élevé et se réduisant à des tâches purement occupationnelles.

Par ailleurs, il est apparu que les items 6, 12 et 13 dépassaient largement les capacités de réponse de Kaltrina, rendant leur sens et leur objectif inaccessibles pour elle. Dans cette optique, j'ai choisi de ne pas insister davantage pour éviter de recueillir des données potentiellement inexactes. Cette décision a été guidée par le souci de préserver l'intégrité de l'évaluation, préférant omettre ces réponses plutôt que de risquer d'introduire des erreurs dans l'analyse.

#### **Une hypothèse explicative : Le biais d'approbation sociale**

Le biais d'approbation sociale constitue une limitation majeure dans l'interprétation des réponses issues de questionnaires, particulièrement pertinente dans le cas de Kaltrina. Ce biais découle de la tendance naturelle à rechercher l'approbation de son groupe social, ce qui peut amener les individus à ajuster leurs réponses pour se montrer sous un jour favorable. Les participants peuvent ainsi exagérer leurs atouts ou minimiser leurs faiblesses pour correspondre à l'image qu'ils souhaitent projeter. Kaltrina, influencée par la pression de répondre aux attentes, pourrait être sujette à ce biais, en particulier du fait des exigences de réussite et de performance imposées par son environnement familial.

Effectivement, la pression familiale exercée sur Kaltrina accentue certainement ce phénomène. Confrontée aux hautes attentes de ses parents, qu'elle considère comme des critères de jugement absolu, elle peut être amenée à se dépeindre de manière idéalisée, en alignement avec les désirs de sa famille plutôt qu'en adéquation avec sa propre auto-évaluation ou une estimation objective de ses compétences. Ce comportement tend à surévaluer ses capacités tout en minimisant ses difficultés, projetant l'image d'une élève modèle pour répondre à ces exigences. Dans cette situation, la ligne entre les aspirations et la réalité devient floue, Kaltrina ayant tendance à donner des réponses qui visent plus à obtenir l'approbation qu'à exprimer authentiquement ses expériences et ses compétences.

#### **4.3.3. Analyse des observations et du journal de bord**

L'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez Kaltrina se manifeste particulièrement à travers les expériences marquantes qu'elle a vécues durant l'expérimentation.

#### **Présentation de l'outil à son enseignante**

Un indicateur notable de son évolution est sa motivation et sa capacité à présenter à son enseignante de classe l'outil pédagogique qu'elle a employé. Initialement, lors de l'élaboration de l'outil

pédagogique, le concept lui paraissait très abstrait et peu clair. Toutefois, grâce aux séances de soutien pédagogique, l'utilité de ce dernier est devenue de plus en plus évidente pour elle. A la fin de l'expérimentation, elle a non seulement réussi à en définir clairement l'objectif principal mais aussi à partager avec enthousiasme tous les objectifs proximaux avec son enseignante de classe. Sa détermination s'est aussi exprimée par sa fierté de montrer les différents tampons qu'elle a obtenus, un acte qui a été vivement apprécié et valorisé par son enseignante.

Par ailleurs, l'expérience a suscité chez elle le désir de partager ses accomplissements au-delà du cadre scolaire. Animée par cette motivation, elle a exprimé le souhait de ramener son affiche à la maison afin de montrer l'étendue de son travail à ses parents.

### **L'atteinte de son objectif à moyen terme**

Kaltrina montre désormais une maîtrise des termes associés à la lecture, ayant appris à identifier ce qu'est une syllabe, un son, un mot, une phrase, entre autres.

Ce progrès est le résultat d'une stratégie bien élaborée et progressive. Initialement, chaque objectif était clairement énoncé, expliqué, reformulé, puis mis en pratique. Au fil de l'expérimentation, mon approche a évolué : je lui annonçais la tâche à effectuer, nous l'exercions ensemble, et c'était ensuite à elle de pointer l'objectif que nous avions travaillé après un rappel de chacun. De cette manière, elle s'est appropriée progressivement les termes et les concepts. A la fin de l'expérimentation, elle a été finalement capable de verbaliser par elle-même les objectifs et les notions abordés.

### **Critère de réussite**

L'aspect le plus remarquable de cette expérience est l'initiative prise par Kaltrina elle-même de se mesurer volontairement aux critères de réussite préalablement définis, en prenant la décision de lire les deux phrases qui lui étaient attribuées. Cette action, marquant la conclusion de l'expérimentation, révèle d'importantes facettes de son évolution personnelle. D'une part, elle manifeste une progression significative en termes de confiance en soi, Kaltrina s'estimant désormais apte à relever le défi du test. D'autre part, son engagement à prendre des risques signale une avancée remarquable dans sa capacité à s'exposer à l'incertitude dans le cadre de son apprentissage. En résumé, cette démarche proactive ne se limite pas à une simple volonté de relever un défi ; elle symbolise également un moment clé dans l'évolution de son sentiment d'efficacité personnelle en lecture.

L'atteinte de ses objectifs et l'acquisition de compétences associées constituent des indicateurs significatifs de progrès pour Kaltrina. Au début, Kaltrina manquait de confiance en ses propres capacités, ce qui affectait directement son engagement et sa participation active dans ses apprentissages. Toutefois, l'assimilation de nouvelles compétences s'est rapidement traduite par un renforcement de ses aptitudes et une transformation notable de son rapport à l'apprentissage, illustrant une véritable évolution. Cette progression n'est pas seulement le fruit de l'accumulation de connaissances mais témoigne d'un changement de perspective quant à ses propres capacités. À mesure qu'elle relevait de nouveaux défis et célébrait ses réussites, son sentiment d'efficacité personnelle s'est solidifié, engendrant une réelle transformation. En expérimentant des expériences de maîtrises positives, Kaltrina a adopté une posture plus proactive et impliquée dans son parcours d'apprentissage.

## 5. Synthèse

### Résultats des questionnaires : analyse globale

L'analyse de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez Rayan, Serine et Kaltrina révèle des résultats significatifs. Une nette augmentation des scores globaux a été observée entre le pré-test et le post-test.

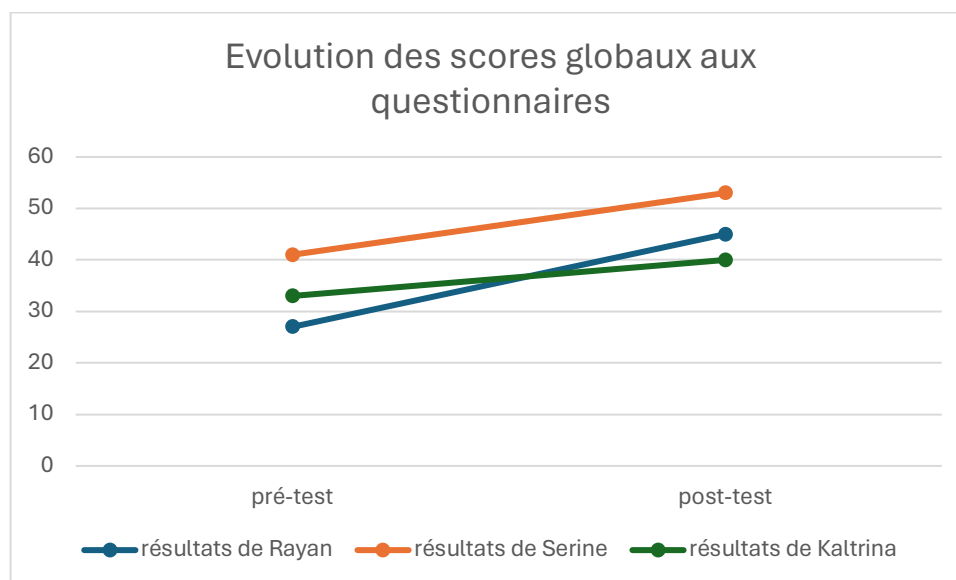


Figure 5: Évolution des scores globaux aux questionnaires

Comme il a été constaté lors des études des résultats individuels, cette évolution devient encore plus remarquable lorsque l'analyse se concentre exclusivement sur les données relatives aux items spécifiques, c'est-à-dire directement liés aux objectifs proximaux des élèves. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette spécificité. D'une part, les perceptions de capacités générales par les élèves sont souvent plus abstraites et moins susceptibles de changer rapidement, car elles sont influencées par une variété d'expériences scolaires et de vie, et non pas seulement par une intervention ciblée. D'autre part, cette analyse s'aligne sur les principes avancés par la théorie de Lecomte (2004) qui souligne la nature spécifique du sentiment d'efficacité personnelle.

### L'élaboration des objectifs avec les élèves

L'exemple de Serine illustre l'importance de l'enrôlement actif de l'élève dans l'élaboration de ses objectifs. Malgré des avancées appréciables, les observations indiquent qu'un engagement plus prononcé de sa part dans la formulation de ses objectifs aurait probablement engendré des résultats encore plus significatifs et une motivation plus profonde. Le cas de Serine est d'autant plus éloquent qu'elle est la seule élève dont les objectifs ne correspondaient pas à ses réelles ambitions d'apprentissage, un décalage qui a nettement limité son dynamisme.

Cette analyse est corroborée par l'exemple de Kaltrina. Bien qu'elle n'ait pas été pleinement impliquée dans la formulation de ses objectifs proximaux, ceux-ci étaient néanmoins le reflet de son désir profond d'apprendre à lire, son objectif à moyen terme qu'elle a elle-même exprimé. Cela souligne toute l'importance de la concordance entre les objectifs fixés et les motivations intrinsèques de l'élève pour maximiser l'efficacité de son engagement dans son parcours éducatif.

Cette constatation est mise en lumière par la situation de Rayan, qui a activement participé à la formulation de tous ses objectifs. Elle illustre parfaitement comment l'engagement des élèves dans la conception de leur parcours d'apprentissage peut avoir un impact significatif sur leur réussite scolaire.

### **Évolution des processus métacognitifs**

Lorsque les élèves fixent eux-mêmes leurs objectifs et/ou les assimilent progressivement lors de l'expérimentation, ils acquièrent une meilleure compréhension des compétences nécessaires pour atteindre leur but. L'outil pédagogique proposé permet ainsi de d'explicitier et de verbaliser les processus cognitifs et métacognitifs chez les élèves, conformément aux recommandations de Vianin. Cette démarche les encourage à reconnaître leurs propres stratégies d'apprentissage, ce qui renforce leur sentiment de contrôle et augmente leur sentiment d'efficacité personnelle.

### **Les critères de réussites liés aux objectifs de moyen-terme**

Les critères de réussite explicites et précis ont joué un rôle essentiel dans cette expérimentation. Cette approche est renforcée par la perspective de Vianin (2022). Il souligne que des apprentissages explicites permettent à l'élève de s'auto-évaluer et de devenir ainsi un acteur conscient de son apprentissage. L'atteinte des objectifs fixés par tous les élèves confirme également les constatations de Masson et Fenouillet (2013), qui identifient une corrélation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle en français et les performances académiques dans cette matière. Il est donc essentiel de concevoir des interventions éducatives qui ciblent des compétences spécifiques, tout en encourageant les élèves à reconnaître et généraliser ces compétences à d'autres domaines de leur apprentissage.

### **Les expériences actives de maîtrise**

Le contexte de cette recherche s'accorde avec les études de Galand et Vanlede (2004) affirmant que les expériences de réussite renforcent l'auto-efficacité. En relevant des défis spécifiques et en atteignant leurs objectifs personnels, les élèves surmontent des obstacles grâce à leurs propres efforts, ce qui contribue à construire et à renforcer leur conviction en leur capacité à réussir. Cette expérience directe de réussite est fondamentale pour le développement de l'auto-efficacité, générant ainsi une spirale ascendante de confiance en leurs compétences scolaires et personnelles.

Ces diverses analyses et observations révèlent que la fixation d'objectifs proximaux pour ces trois élèves à besoins éducatifs particuliers permet de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle en français et viennent valider la première hypothèse de cette étude. Cet effet est amplifié lorsque les élèves s'impliquent consciemment et activement dans la formulation de ces objectifs.

### **Appétence pour les défis**

L'un des aspects les plus remarquables de cette expérimentation est la manière dont les élèves ont développé une appétence pour les défis. Face à des objectifs initialement perçus comme insurmontables, notamment par Rayan et Kaltrina, leur persévérance et leur engagement actif dans ces défis témoignent de leur évolution notable. Ces observations corroborent les propos de Famose et Margnes (2016), qui préconisent la fixation d'objectifs ambitieux mais réalisables.

Plusieurs conclusions et hypothèses découlent de ces constatations. D'abord, il apparaît que les objectifs fixés étaient suffisamment stimulants pour engager les apprenants, tout en restant réalisables avec le soutien adéquat, conformément aux suggestions de Minder (2007).

Ensuite, l'appétence observée pourrait résulter de l'utilisation de l'outil pédagogique proposé qui incite les élèves à se concentrer sur la tâche plutôt que sur la performance, comme le recommandent Galand & Vanlede. En effet, chaque objectif travaillé et marqué concrètement sur l'affiche fonctionne comme une preuve concrète de leur évolution. Cette accumulation d'expériences réussies et quantifiable est essentielle, car elle permet aux élèves de former une image de soi plus compétente. De plus, la visualisation et la célébration de leurs progrès au moyen de récompenses visuelles fournissent des rappels concrets de leurs efforts, renforçant ainsi leur confiance en leurs capacités.

Ces tampons ont également permis de fournir des feedbacks positifs aux élèves. Accompagné par des encouragements et des validations des efforts des élèves, le sentiment d'efficacité personnelle s'est renforcé chez ces élèves par ce que Bandura désigne comme « la persuasion verbale ».

À partir de ces observations, il est possible de conclure que l'utilisation de cet outil pédagogique visuel et interactif a renforcé le sentiment d'efficacité personnelle chez ces trois élèves, confirmant ainsi l'hypothèse 3.

### **La motivation**

Selon Cosnefroy et Fenouillet (2019), la motivation scolaire est souvent envisagée comme une combinaison de forces internes et externes qui incitent l'élève à s'engager et à persévérer dans son apprentissage afin d'atteindre des objectifs pédagogiques définis. Cette perspective est clairement illustrée par les propos recueillis lors des entretiens de Rayan et Kaltrina. Quant à Serine, elle exprime le désir de continuer à utiliser des méthodes similaires, reconnaissant l'outil comme une source de motivation.

Les différentes analyses effectuées, l'apparition d'une appétence pour les défis, et la volonté de poursuivre l'utilisation de l'outil pédagogique reflètent l'accroissement de la motivation chez ces élèves. Initialement motivés par des objectifs externes, tels que la réalisation d'une tâche spécifique pour recevoir un tampon, leur motivation devient progressivement intrinsèque, guidée par le plaisir et la satisfaction tirés de l'apprentissage et de la réussite personnelle.

Ces constats valident ainsi l'hypothèse 2 : La fixation d'objectifs proximaux, définis avec les apprenants, renforce la motivation intrinsèque des élèves à besoins éducatifs particuliers.

## **6. Biais de l'étude**

### **Méthodologie et échantillon**

Bien que l'étude de cas multiple offre une profondeur d'analyse sur les sujets individuels, elle peut limiter la capacité de généraliser les résultats à une population plus large. La sélection de seulement trois élèves pose la question de la représentativité de l'échantillon, notamment en ce qui concerne la diversité des besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs, la proximité du chercheur avec les participants, bien qu'utile pour obtenir des données détaillées, pourrait introduire un biais d'observation et affecter l'objectivité des interprétations.

### **Récolte de données**

La décision de créer un questionnaire spécifique à l'étude, bien que justifiée, soulève des questions sur la validité et la fiabilité de l'outil.

La passation orale, bien que nécessaire pour les élèves, peut tout de même influencer les réponses des participants, surtout si ces derniers cherchent à répondre aux attentes perçues. Cela se rapporte au biais d'approbation sociale évoquée dans l'analyse de Kaltrina.

### **Analyse des résultats**

Bien que l'étude rapporte des améliorations significatives dans le sentiment d'efficacité personnelle des participants, nous ne pouvons pas être certains que ces progrès sont directement attribuables à l'intervention ou s'ils peuvent également être influencés par d'autres facteurs extérieurs non contrôlés. Il est également admis que la possibilité que les résultats ne traduisent pas uniquement une modification du sentiment d'auto-efficacité chez les apprenants, mais aussi un accroissement de leurs connaissances et compétences en français, ne peut être exclue. La confusion potentielle entre cause et effet mérite une analyse approfondie.

L'étude offre des insights précieux sur l'impact d'un outil pédagogique sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins les biais identifiés soulignent l'importance d'approcher les résultats avec prudence. Une méthodologie plus rigoureuse, une validation externe des instruments de mesure, et une réflexion approfondie sur les interactions entre le chercheur et les participants pourraient améliorer la robustesse de futures recherches dans ce domaine.

## Conclusion

Ma profonde implication dans cette étude s'inscrit dans une démarche de développement professionnel visant à enrichir mes compétences en tant qu'enseignante spécialisée. Au-delà de l'amélioration de mes pratiques pédagogiques, mon objectif était de concevoir un outil qui puisse être aisément adopté par d'autres enseignants dans leur pratique quotidienne. L'ambition est de mettre à disposition une ressource, à la fois simple et efficace, facilitant l'intégration de nouvelles approches pédagogiques validées. Il me semblait également intéressant de sensibiliser davantage les professionnels de l'éducation à l'importance de concepts clés comme le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation dans la réussite scolaire des élèves.

L'étude des cas de Rayan, Serine et Kaltrina met en évidence que, malgré la diversité de leurs besoins et de leurs parcours, ils partagent tous des bénéfices positifs similaires résultant de l'utilisation de cet outil. Ces effets sont marqués par une augmentation de la motivation, une appréciation positive des défis et un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle dans leurs domaines ciblés. Ces points communs soulignent l'importance d'une approche pédagogique individualisée et ciblée, capable de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève tout en encourageant leur engagement actif dans leur propre processus d'apprentissage.

Ainsi, cette recherche met en évidence le fait que la réussite scolaire ne repose pas uniquement sur les compétences académiques. Elle est également influencée par la manière dont les élèves perçoivent leurs propres capacités et par leur confiance en eux.

Pour aller plus loin, il serait intéressant d'étendre l'application de cet outil à d'autres domaines d'apprentissage pour examiner si l'impact sur la confiance des élèves en leurs capacités se généralise et se maintient dans le temps. La conduite d'une étude élargie à un plus grand nombre d'élèves pourrait renforcer la validité de ces conclusions, offrant ainsi une base plus solide pour les futures interventions éducatives.



## Bibliographie

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, Numéro 523(1), 23-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2006). Chapitre 3. L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0041>
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 7. Motivation et apprentissages scolaires. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 125-145). Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0125>
- Depover, C., & Noël, B. (Éds.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Université.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-affectivite-a-l-ecole--9782130532675.htm>
- Famose, J.-P., & Margnes, E. (2016). *Apprendre à apprendre : La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Fenouillet, F. (2017). Chapitre 5. Application et implication de la motivation. In *La motivation: Vol. 3e éd.* (p. 105-117). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-motivation--9782100762354-p-105.htm>

- Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. In *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0255>
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. In *Éduquer et Former* (p. 159-164). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- 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>
- Gaudreau, N. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21908>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Hattie, J., Yates, G., Ramus, F., & Martin, M. (2020). *L'apprentissage visible : Ce que la science sait sur l'apprentissage*. éditions l'Instant Présent.
- Jeanrie, C. (1997). La mesure du sentiment d'efficacité personnelle : Outils et principes d'élaboration. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 41-68. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1091395ar>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. SEFRI et CDIP.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle: *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : Mythe ou réalité ? *L'Année psychologique*, 109(3), 431-462. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anpsy.093.0431>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 4. Estime de soi et sentiment d'efficacité. In *Motivation et réussite scolaire: Vol. 4e éd.* (p. 63-76). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-p-63.htm>

- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), 64-76. <https://doi.org/10.7202/1080660ar>
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027>
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4(4), 374-392. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/enf1.134.0374>
- Minder, M. (2007). Chapitre 1. La définition des objectifs. In *Didactique fonctionnelle: Vol. 9e éd.* (p. 21-106). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/didactique-fonctionnelle--9782804156176-p-21.htm>
- Noël, I. (2021). Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? La part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse. *Alter*, 15(2), 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.11.001>
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pellaud, F., Gay, P., Blandenier, G., Massiot, P., & Dubois, L. (2019). Développer la confiance en soi à travers une transformation des pratiques d'évaluation. *Revue francophone du développement durable*, 7, 1-12.
- Picard, P. (2006). Chapitre 19. Une démarche de formation : Changer de regard sur les « difficultés de motivation » des élèves. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 217-232). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0217>
- Vandelle, H. (2017). Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle Les fondements du bien-être en éducation. *Diversité*, 155-160. Persée <https://www.persee.fr>.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138.htm>

Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite. Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage.*

De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/de-l-echec-scolaire-a-la-reussite--9782807340404.htm>

**Sites consultés :**

[https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/enseignement\\_et\\_pedagogie\\_par\\_departement/enseignements\\_et\\_pedagogie\\_36/ressources\\_chateauroux/je\\_lis\\_je\\_comprends/](https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/enseignement_et_pedagogie_par_departement/enseignements_et_pedagogie_36/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/)

<http://userpage.fu-berlin.de/%7Ehealth/french.htm>

## Annexes

### Annexe 1 : Questionnaires de Rayan

<b>Le sentiment d'efficacité personnelle</b> <b>Rayan</b>
--

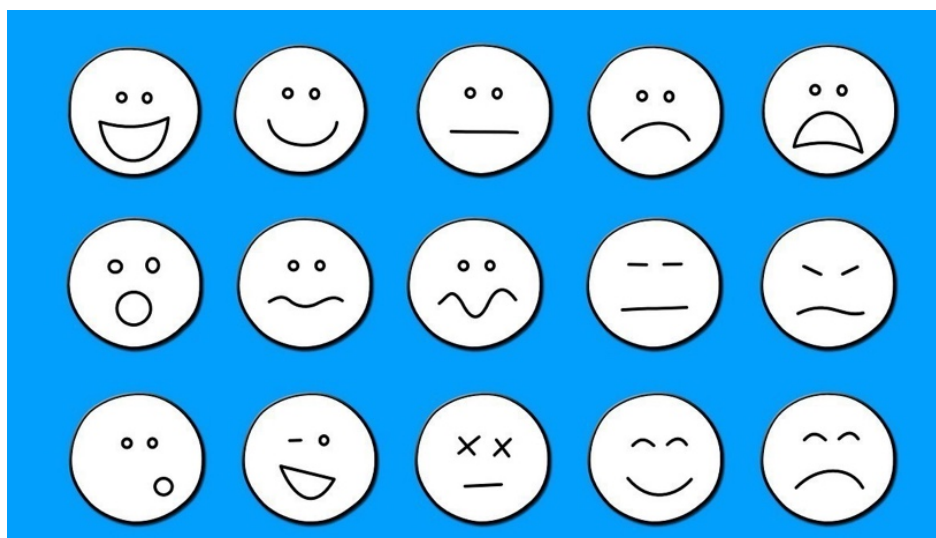
### Questionnaire

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je ne trouve pas de solution toute seule, j'arrive facilement à demander de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de faire des progrès en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

*Présentation du texte cible (critère de réussite).*

Qu'est-ce que tu ressens face à ce texte ? (Explique ton choix)



.....

.....

.....

Je me sens capable de parler en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable d'apprendre de nouveaux mots en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de comprendre ce livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de comprendre ce livre avec l'aide d'un adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de parler à mon enseignante en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de parler en français en grand groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je pense que je serai bientôt capable de comprendre des petits livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

## Annexe 2 : Questionnaire de Serine

<p align="center"><b>Le sentiment d'efficacité personnelle</b></p> <p align="center"><b>Serine</b></p>
--

### Questionnaire

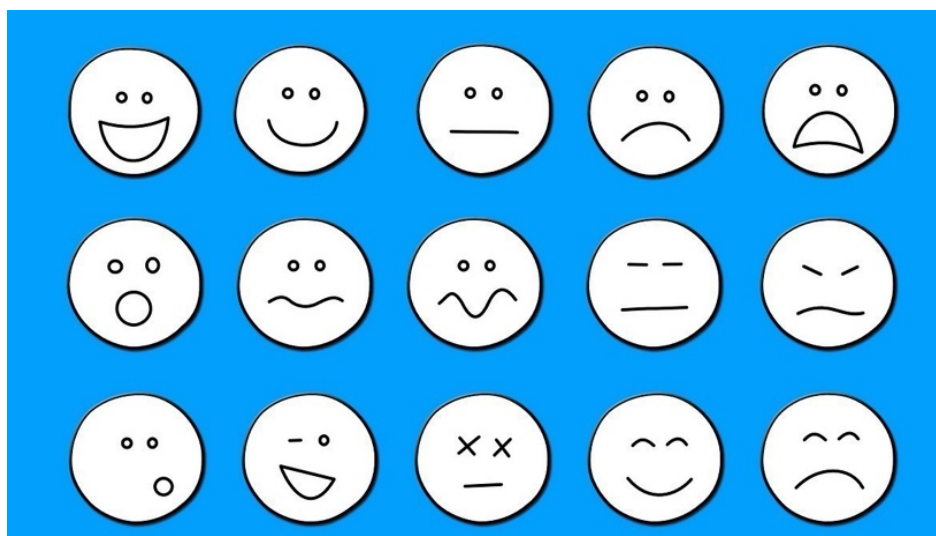
	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				



Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je ne trouve pas de solution toute seule, j'arrive facilement à demander de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de faire des progrès en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

*Présentation du texte cible (critère de réussite).*

Qu'est-ce que tu ressens face à ce texte ? (Explique ton choix)



.....

.....

.....

Je me sens capable de comprendre ce texte toute seule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de comprendre ce texte avec l'aide d'un adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de répondre à toutes les questions de compréhension toute seule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de répondre à toutes les questions de compréhension avec l'aide d'un adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je comprends bien ce texte une fois, je me sens capable d'en comprendre d'autres plus tard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je n'arrive pas à comprendre ce texte, je pense arriver à faire mieux une autre fois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je pense que je serai bientôt capable de comprendre des petits livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

### Annexe 3 : Questionnaire de Kaltrina

Le sentiment d'efficacité personnelle Kaltrina
---

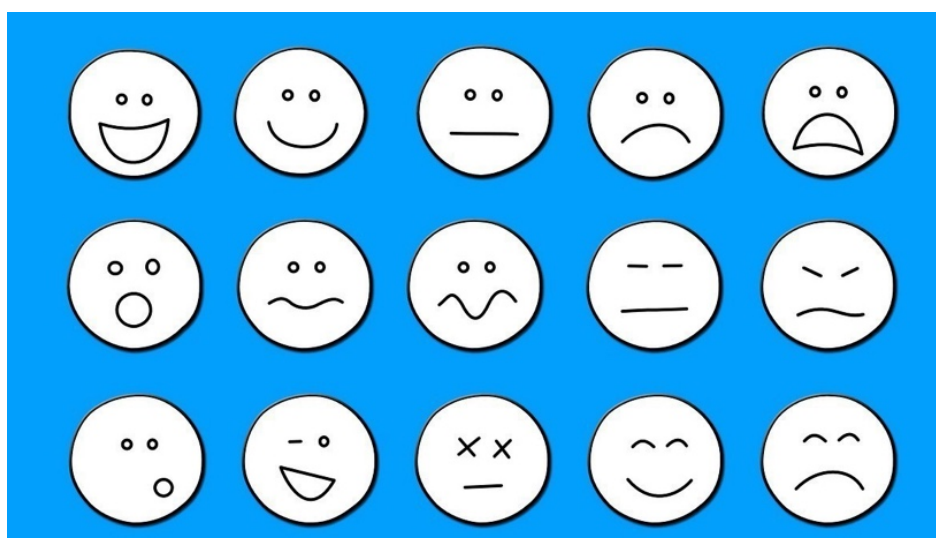
#### Questionnaire

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je ne trouve pas de solution toute seule, j'arrive facilement à demander de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de faire des progrès en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

*Présentation de la phrase cible (critère de réussite).*

Qu'est-ce que tu ressens face à cette phrase ? (Explique ton choix)



.....

.....

.....

Je me sens capable de lire cette phrase toute seule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<b>Commentaire :</b>				
Je me sens capable de lire cette phrase avec l'aide d'un adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

Si j'arrive bien à lire des syllabes une fois, je me sens capable d'en lire d'autres plus tard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Si je n'arrive pas à lire des syllabes une fois, je pense arriver à faire mieux une autre fois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				
Je pense que je serai bientôt capable de lire des longues phrases livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Commentaire :</b>				

#### Annexe 4 : Trame d'entretiens

Questions	Réponses des élèves
Qu'est-ce que tu aimes faire de manière générale ?	
Et plus précisément à l'école ?	
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	
Qu'est-ce que tu aimerais bien apprendre à l'école ?	
Qu'est-ce que c'est le français ?	
Qu'est-ce que tu sais faire en français ?	
Est-ce que c'est important pour toi de progresser en français ? Pourquoi ?	

## Annexe 5 : Affiches des élèves

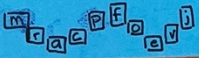
Objectif de Kaltrina

Apprendre à lire des petites phrases

Objectifs atteints ✓

objectifs en cours de travail ...


Connaître les sons des lettres de l'alphabet



Ecrire des syllabes

TA . ta . ta

Reconnaître les sons dans les mots (à l'oral)



Lire et reconnaître des syllabes et des petits mots.

mo pi sa      fil  
ap it uv      ami

## Objectif de Rayan

### Progresser en français

#### Parler en français

(de manière volontaire et spontanée)

#### Apprendre des nouveaux mots en français

#### Comprendre ce que je lis en français

#### Raconter quelque chose en français à la maitresse

(1x/semaine)

(un événement, une activité, une histoire)

(à préparer avant, à la maison ou avec Nathalie et Alison)



Objectif de Kaltrina

Apprendre à lire des petites phrases

Objectifs alt



objectifs en cours de travail ...



# Objectif de Serine

Lire et comprendre un texte  
toute seule

## Compétences en cours de travail...

Repérer les informations  
cachées d'un texte

Repérer les substituts  
(elle / la → une fille)

Repérer les connecteurs  
(hier, puis, finalement...)





Objectif de Rayan

Progresser en français



## Annexe 6 : Entretiens pré-test et post-test de Rayan

### Entretien pré-test

Questions	Réponses de Rayan
Qu'est-ce tu aimes faire de manière générale ?	Jouer aux jeux vidéo
Et plus précisément à l'école ?	Les maths, c'est tout
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	Les maths, c'est très facile
Qu'est-ce que tu aimerais bien apprendre à l'école ?	Parler français
Qu'est-ce que c'est le français ?	Il y a des animaux et on me demande de faire quelque chose...
Qu'est-ce que tu sais faire en français ?	Je connais beaucoup de mots mais je n'arrive pas à me rappeler de tous : une sapin, aller, oui, non écureuil, chien, chat, maison, et je pense que c'est tout... dessiner, colorie, français, anglais.
Est-ce que tu sais d'autres choses en français, à part les mots ? (about french work)	Je suis plutôt concentré sur les mots en ce moments donc je ne sais pas trop.
Est-ce que c'est important pour toi de progresser en français ? Pourquoi ?	Parce que les personnes viennent me parler en français mais je ne comprends pas ce qu'ils disent et je ne sais pas quoi répondre, donc je suis obligé de les ignorer.
Qu'est-ce que tu pourrais faire pour progresser en français ?	Je ne sais pas.

**Smiley choisi** : visage plutôt content. Explication : je ne me sens pas super excité parce que ça paraît dur mais c'est un challenge donc c'est fun.

### Entretien post test

Questions	Réponses de Rayan
Qu'est-ce tu aimes faire de manière générale ?	Regarder des vidéos sur Youtube
Et plus précisément à l'école ?	Jouer avec mes amis à la récré
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	Les maths, lire,
Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé, de savoir faire plus de choses ?	Je comprends mieux quand les gens parlent en français et les instructions en classe. Je connais aussi plus de mots.
Est-ce que tu penses que cette affiche t'a aidé à progresser en français ?	Oui, j'ai bien aimé remplir les affiches de tampons. Et j'essaie plus souvent de parler en français même si je connais pas tous les mots.
Est-ce que tu penses que tu aurais autant progresser sans l'affiche ?	Je sais pas mais je pense que non parce que j'ai trouvé ça fun.

<b>Est-ce que tu aimerais qu'on crée une nouvelle affiche avec des nouveaux objectifs ?</b>	Oui mais j'aimerais bien faire encore celle-ci pour remplir vraiment toutes les cases.
<b>Est-ce que ça t'a motivé ?</b>	Oui j'essayais toujours de remplir mes cases, j'ai aimé faire ce challenge.

## Annexe 7 : Résultats du questionnaire de Rayan

Items généraux		pré-test	post-test
1	Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	2	3
2	Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	3	4
3	J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	1	2
4	En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	2	2
5	J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	1	2
6	Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	2	2
7	Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	2	3
8	Si je ne trouve pas de solution tout seul, j'arrive facilement à demander de l'aide.	1	3
9	Je me sens capable de faire des progrès en français.	2	4
Total		16	25
Items spécifiques			
10	Je me sens capable de parler en français.	1	3
11	Je me sens capable d'apprendre de nouveaux mots en français.	3	4
12	Je me sens capable de comprendre ce livre.	1	2
13	Je me sens capable de comprendre ce livre avec l'aide d'un adulte.	2	4
14	Je me sens capable de parler à mon enseignante en français.	1	3
15	Je me sens capable de parler en français en grand groupe.	2	2
16	Je pense que je serai bientôt capable de comprendre des petits livres.	1	2
Total		11	20

## Annexe 8 : Entretiens pré-test et post-test de Serine

### Entretien pré-test

Questions	Réponses de Serine
Qu'est-ce que tu aimes faire de manière générale ?	Jouer avec mon petit frère et mes amis
Et plus précisément à l'école ?	Les arts visuels et le bricolage
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	Des maths, du français mais pas exactement au même niveau que les autres. Les arts visuels et le bricolage
Dans quoi tu aimerais bien progresser à l'école ?	Les maths, le français et l'allemand
Qu'est-ce que c'est le français ?	Conjuguer, l'écriture, prononcer, c'est une langue qu'on doit apprendre à l'école
Qu'est-ce que tu sais faire en français ?	Je suis un peu en difficulté en conjugaison, j'oublie plein de choses. Je sais prononcer plein de mot mais je dois encore m'entraîner. Lire
Est-ce que c'est important pour toi de progresser en français ? Pourquoi ?	Oui parce que un jour quand j'irai en vacances quand je serai un adulte, si je sais pas parler en français, je pourrai pas y aller. Et si j'ai des enfants, je dois savoir écrire pour remplir des papiers.

### Entretien post test

Questions	Réponses de Serine
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	Des sciences, des arts visuels, de la couture. Des problèmes mais pas de maths, de savoir qui a fait ça ou ça avec une histoire derrière.
Sur quoi tu aimerais bien progresser à l'école ?	Les livrets parce que savoir quelque chose par cœur c'est pas facile.
Est-ce que tu penses que c'était une bonne idée de faire cette affiche ?	Oui parce que c'est une autre façon de travailler, et j'aime beaucoup ça.
Est-ce que tu penses que cette affiche t'a aidé à mieux comprendre les textes ?	Je sais pas mais j'ai aimé faire les petits dessins à chaque fois.
Est-ce que tu aimerais qu'on crée une nouvelle affiche avec des nouveaux objectifs ? pourquoi ?	Oui pour les livrets. Mais je ne sais pas comment.
Est-ce que ça t'a motivé ?	Oui parce que des fois j'avais un peu la flemme de lire les choses.
Est-ce que tu aimerais que Margaux (son enseignante) mette en place des affiches comme ça en classe ?	Oui je pense que c'est une bonne idée et que ça peut marcher pour les autres élèves.

## Annexe 9 : Résultats du questionnaire de Serine

Items généraux		pré-test	post-test
1	Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	3	3
2	Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	3	4
3	J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	2	2
4	En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	2	3
5	J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	3	3
6	Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	2	2
7	Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	2	3
8	Si je ne trouve pas de solution toute seule, j'arrive facilement à demander de l'aide.	2	3
9	Je me sens capable de faire des progrès en français.	3	4
Total		22	27

Items spécifiques		pré-test	post-test
10	Je me sens capable de comprendre ce texte toute seule.	2	3
11	Je me sens capable de comprendre ce texte avec l'aide d'un adulte.	4	4
12	Je me sens capable de répondre à toutes les questions de compréhension toute seule.	1	3
13	Je me sens capable de répondre à toutes les questions de compréhension avec l'aide d'un adulte.	4	4
14	Si je comprends bien ce texte une fois, je me sens capable d'en comprendre d'autres plus tard.	4	4
15	Si je n'arrive pas à comprendre ce texte, je pense arriver à faire mieux une autre fois.	2	4
16	Je pense que je serai bientôt capable de comprendre des petits livres.	2	4
Total		19	26



## Annexe 10 : Entretiens pré-test et post-test de Kaltrina

### Entretien pré-test

Questions	Réponses de Kaltrina
Qu'est-ce tu aimes faire de manière générale ?	Des bricolages
Et plus précisément à l'école ?	Du travail, des maths et du français par exemple
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	De la gym, le grand écart et la roue
Et en classe ?	Je sais pas
Qu'est-ce que tu aimerais bien apprendre à l'école ?	A lire
Qu'est-ce que c'est le français ?	Parler, quelque chose à lire.
Qu'est-ce que tu sais faire en français ?	Je sais pas, je me souviens plus
Sur quoi voudrais-tu progresser ?	A lire
Est-ce que c'est important pour toi de progresser en français ? Pourquoi ?	Je sais pas

### Entretien post test

Questions	Réponses de Kaltrina
Qu'est-ce tu aimes faire de manière générale ?	Travailler
Et plus précisément à l'école ?	Dessiner
Qu'est-ce que tu sais faire à l'école ?	A lire un petit peu, je suis capable de connaître l'alphabet et écrire des choses
Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé, de savoir faire plus de choses ?	Oui, avant j'étais nulle alors que maintenant je sais lire.
Est-ce que tu penses que le travail qu'on a fait ensemble t'a aidé à lire ?	Oui beaucoup, parce qu'on a beaucoup travaillé. Regarde tous les tampons.
Est-ce que tu penses que tu aurais autant progresser sans l'affiche ?	Je sais pas, parce que ça m'a aidé quand même. Avant je savais pas ce qui faut faire pour apprendre à lire.
Est-ce que tu aimerais qu'on crée une nouvelle affiche avec des nouveaux objectifs ?	Oui j'aimerais beaucoup apprendre encore plus, des choses encore plus difficiles.
Est-ce que ça t'a motivé ?	Oui beaucoup, j'aime mettre des tampons.
Est-ce que tu aimerais que Pauline (son enseignante) crée aussi des affiches en classe ?	Oui pour faire encore plus de choses difficiles.

**Smiley choisi :** « visage content ». Explication : « parce que moi j'adore apprendre à lire parce que quand je serai grand je veux être maitresse. »

## Annexe 11 : Résultats du questionnaire de Kaltrina

Items généraux		Pré-test	Post-test
1	Quand je suis à l'école, j'ai l'impression de savoir beaucoup de choses.	3	3
2	Quand je suis à l'école, je me sens capable d'apprendre plein de choses.	3	4
3	J'arrive à retenir tout ce que j'apprends.	3	3
4	En classe, je me sens capable de réaliser le travail que mon enseignante me demande de faire.	3	2
5	J'arrive facilement à me concentrer sur mon travail pour le finir.	4	4
6	Je peux compter sur ce que je sais faire pour surmonter toutes mes difficultés.	0	0
7	Quand je suis en difficulté sur un travail, j'essaie tout le temps de trouver des solutions.	3	4
8	Si je ne trouve pas de solution toute seule, j'arrive facilement à demander de l'aide.	4	4
9	Je me sens capable de faire des progrès en français.	2	4
Total		25	28
Items spécifiques		Pré-test	Post-test
10	Je me sens capable de lire cette phrase toute seule.	3	4
11	Je me sens capable de lire cette phrase avec l'aide d'un adulte.	3	4
12	Si j'arrive bien à lire des syllabes une fois, je me sens capable d'en lire d'autres plus tard.	0	0
13	Si je n'arrive pas à lire des syllabes une fois, je pense arriver à faire mieux une autre fois.	0	0
14	Je pense que je serai bientôt capable de lire des longues phrases.	2	4
Total		8	12