



Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Rôle de contextes scolaires dans l'estime de soi et l'autorégulation
affective des élèves : de la classe spécialisée vers l'Ecole de Formation
Préprofessionnelle à Genève

Anduze-Faris, Elodie; Tonetti, Sophie

How to cite

ANDUZE-FARIS, Elodie, TONETTI, Sophie. Rôle de contextes scolaires dans l'estime de soi et l'autorégulation affective des élèves : de la classe spécialisée vers l'Ecole de Formation Préprofessionnelle à Genève. Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3799>

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MEMOIRE DE LICENCE

en sciences de l'éducation, mention « Enseignement »

**Rôle de contextes scolaires dans l'estime de soi et
l'autorégulation affective des élèves :**

**de la classe spécialisée vers l'Ecole de Formation
Préprofessionnelle à Genève**

**Elodie ANDUZE-FARIS
Sophie TONETTI**

Avril 2009

Commission de mémoire
Greta PELGRIMS, directrice
Sylvie CÈBE
Marion DUTRÉVIS

Résumé

Au sein du cursus scolaire ordinaire, il existe des structures d'enseignement spécialisé qui tentent de répondre aux besoins éducatifs des élèves déclarés en difficulté, auxquels l'enseignement ordinaire n'est pas ou n'est plus en mesure de répondre. Parmi ces structures, on distingue, notamment à Genève, la classe spécialisée, au niveau de l'école primaire puis, les Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP) au niveau de la scolarité obligatoire secondaire.

C'est dans ces deux contextes scolaires particuliers que nous avons décidé d'effectuer notre recherche. Nous avons principalement axé notre travail sur l'estime de soi et le contrôle de l'action des élèves qui les fréquentent.

Dans le présent travail, nous examinons le rôle que prennent les contextes scolaires dans la variation des différentes composantes de l'estime de soi des élèves. Pour ce faire, nous considérons l'estime de soi des élèves au cours d'une transition scolaire entre la fin de l'école primaire, dans une classe spécialisée, et la scolarisation en milieu d'année suivante au sein d'une EFP. À l'aide de questionnaires complétés par les élèves à ces deux moments de leur parcours, nous étudions dans quelle mesure le contexte scolaire, et plus particulièrement le changement de contexte, peut contribuer à infléchir le sentiment de compétence scolaire des élèves dans les domaines des mathématiques, du français, de l'éducation physique et des arts plastiques, ainsi que sur leur sentiment de compétences sociales, sur la valeur de soi et sur la perception qu'ils ont de leur apparence physique. Ces concepts sont différentes composantes de l'estime de soi. Nous examinons aussi le rôle du contexte scolaire sur une autre dimension importante dans la motivation à apprendre des élèves : le contrôle de l'action, c'est-à-dire les processus d'autorégulation affective qui participent à l'engagement et à la persévérance des élèves dans les activités d'apprentissage (Pelgrims, 2006). Notre étude vise enfin à vérifier le rôle du contexte dans cette composante de la motivation à apprendre dans les deux disciplines scolaires suivantes: le français et les mathématiques.

REMERCIEMENTS

Merci...

À Madame Pelgrims, pour son enthousiasme, son soutien, son aide et sa précieuse patience.

À Madame Cèbe et Madame Dutrévis pour avoir accepté de faire partie de la commission de notre mémoire.

À tous les enseignants des classes spécialisées qui nous ont ouvert leur porte.

Aux équipes des écoles de formation préprofessionnelle pour leur accueil et leur collaboration.

À Monsieur Ducrey pour son soutien dans l'urgence.

Et un grand merci à tous les élèves qui ont permis cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	5
1.1. OBJET DU MEMOIRE.....	5
1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU THÈME	6
1.3. STRUCTURE DU MEMOIRE.....	7
2. CADRE CONTEXTUEL.....	9
2.1. L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DANS LE CANTON DE GENÈVE	9
2.2. LES PARTICULARITES DU CONTEXTE DE CLASSE SPECIALISEE	13
2.3. LES PARTICULARITES DES ECOLES DE FORMATION PREPROFESSIONNELLE	17
3. CADRE THÉORIQUE.....	20
3.1. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	20
3.1.1. <i>La motivation : une définition.....</i>	20
3.1.2. <i>La motivation intrinsèque et extrinsèque.....</i>	21
3.2. L'ESTIME DE SOI.....	24
3.2.1. <i>Les perceptions de soi.....</i>	24
3.2.2. <i>L'estime de soi : une définition.....</i>	25
3.2.3. <i>Les composantes de l'estime de soi</i>	26
3.2.4. <i>Sentiment de compétence et contextes scolaires : quelques résultats.....</i>	29
3.3. LE CONTROLE DE L'ACTION.....	31
3.3.1. <i>Le contrôle de l'action : gestion d'un déséquilibre?</i>	32
3.3.2. <i>Le contrôle de l'action en tant que tendance générale.....</i>	34
3.3.3. <i>Autonomie versus autorégulation : ça s'enseigne ?</i>	35
4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	41
4.1. PROBLEMATIQUE.....	41
4.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	44
4.2.1. <i>Question générale de recherche (QG).....</i>	44
4.2.2. <i>Questions principales et spécifiques de recherche</i>	44
5. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	46
5.1. ÉCHANTILLON	46
5.1.1. <i>Caractéristiques socioculturelles de l'échantillon d'élèves</i>	47
5.2. INSTRUMENT DE RECUEIL DES DONNEES.....	48
5.3. PROCEDURE DE RECUEIL DES DONNEES	51
5.4. DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE	53
6. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	58
6.1. ANALYSES PRELIMINAIRES.....	58
6.1.1. <i>Homogénéité des échelles.....</i>	59

6.1.2. <i>Interprétation des moyennes</i>	60
6.2. RESULTATS : ROLE DES PARCOURS SCOLAIRES ANTERIEURS A L'ENTREE EN CLASSE SPECIALISEE DANS L'ESTIME DE SOI ET LE CONTROLE DE L'ACTION	62
6.2.1. <i>Effet du redoublement</i>	62
6.2.2. <i>Effet du degré atteint en ordinaire</i>	66
6.2.3. <i>Effet du nombre d'années de scolarisation en classe spécialisée</i>	73
6.3. RESULTATS RELATIFS A L'ORIENTATION DES ELEVES VERS LE CO OU LE SECONDAIRE SPECIALISE.....	75
6.3.1. <i>Effets du genre en fonction de l'orientation</i>	75
6.3.2. <i>Orientation scolaire en fonction du redoublement antérieur</i>	76
6.3.3. <i>Orientation scolaire en fonction du degré atteint en ordinaire et du nombre d'années passées en classe spécialisée</i>	77
6.4. RESULTATS RELATIFS AU ROLE DE L'ORIENTATION DES ELEVES DANS L'ESTIME DE SOI ET LE CONTROLE DE L'ACTION	79
6.4.1. <i>Effets de l'orientation décidée</i>	79
6.4.2. <i>Résultats relatifs au passage vers le secondaire spécialisé</i>	82
7. CONCLUSION	88

1. INTRODUCTION

1.1. Objet du mémoire

Au sein du cursus scolaire ordinaire, il existe des structures d'enseignement spécialisé qui tentent de répondre aux besoins éducatifs des élèves déclarés en difficulté, auxquels l'enseignement ordinaire n'est pas ou n'est plus en mesure de répondre. Parmi ces structures, on distingue, notamment à Genève, la classe spécialisée, au niveau de l'école primaire puis, les Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP) au niveau de la scolarité obligatoire secondaire.

C'est dans ces deux contextes scolaires particuliers que nous avons décidé d'effectuer notre recherche. Nous avons principalement axé notre travail sur l'estime de soi et le contrôle de l'action des élèves qui les fréquentent.

L'estime de soi a suscité un vif intérêt dans le domaine de l'éducation, depuis les années 1980, peut-être parce qu'il semble exister un lien entre « [...] une basse estime de soi et un grand nombre de problèmes auxquels les jeunes d'aujourd'hui sont confrontés, par exemple la dépression, le suicide, la délinquance, les problèmes d'apprentissage scolaires, etc. » (Harter, 1998, p. 58).

Dans le présent travail, nous examinons le rôle que prennent les contextes scolaires dans la variation des différentes composantes de l'estime de soi des élèves. Pour ce faire, nous considérons l'estime de soi des élèves au cours d'une transition scolaire entre la fin de l'école primaire, dans une classe spécialisée, et la scolarisation en milieu d'année suivante au sein d'une EFP. À l'aide de questionnaires complétés par les élèves à ces deux moments de leur parcours, nous étudions dans quelle mesure le contexte scolaire, et plus particulièrement le changement de contexte, peut contribuer à infléchir le sentiment de compétence scolaire des élèves dans les domaines des mathématiques, du français, de l'éducation physique et des arts plastiques, ainsi que sur leur sentiment de compétences sociales, sur la valeur de soi et sur la perception qu'ils ont de leur apparence physique. Ces concepts sont différentes composantes de l'estime de soi. Nous examinons aussi le rôle du contexte scolaire sur une autre dimension importante dans la motivation à apprendre des élèves : le contrôle de l'action, c'est-à-dire les processus d'autorégulation affective qui participent à l'engagement et à la persévérance des élèves dans les activités d'apprentissage (Pelgrims, 2006). Il semble, en effet, que la disposition

des élèves à mobiliser ces processus durant les apprentissages en mathématiques dépendent fortement des pratiques pédagogiques et didactiques : plus les élèves sont scolarisés dans des classes spécialisées dans lesquelles les pratiques d'enseignement contraignent moins les apprentissages et fournissent plus d'aides et de tâches simples, moins ils se mobilisent et s'autorégulent (Pelgrims, 2006, sous presse).

Notre étude vise enfin à vérifier le rôle du contexte dans cette composante de la motivation à apprendre en français en tant que discipline scolaire.

1.2. Justification du choix du thème

Durant notre formation universitaire au sein du cursus de la licence en Sciences de l'éducation, mention « Enseignement » (LME), nous avons effectué un stage à l'école primaire, dans une classe d'enseignement spécialisé, dite « classe spécialisée », composée uniquement d'élèves « sortants » (12-13 ans). Ces élèves allaient quitter l'école primaire pour intégrer l'enseignement secondaire ordinaire c'est-à-dire le Cycle d'orientation (CO) ou poursuivre dans l'enseignement spécialisé en secondaire en Ecole de Formation Préprofessionnelle (EFP). Nous avons eu l'occasion de discuter, avec eux, de leur futur parcours. Ils nous ont fait part de leurs appréhensions, des préjugés et des réputations de tel ou tel établissement, de leur ignorance quant au lieu dans lequel ils allaient se rendre. Nous avons souhaité en savoir plus sur ces lieux et sur la manière dont les élèves y sont intégrés.

La lecture du mémoire de licence réalisé par Pacini (2004), sur les perceptions qu'ont les élèves sortant de classes spécialisées de la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire en relation avec leur sentiment de compétences scolaires, nous a permis de découvrir les *a priori* des élèves de ces classes sur leur futur parcours. Au terme de cette étude réalisée avec 39 élèves, Pacini précise que « les élèves qui sont prévus pour le CO et qui pensent aussi qu'ils iront au CO se sentent plus compétents que leurs camarades prévus pour l'EFP et qui pensent qu'ils iront à l'EFP » (2004, p. 102). Elle a aussi étudié le lien entre le sentiment de compétence et le nombre d'années passées en classe spécialisée : « Ce sont aussi les élèves qui sont le moins longtemps en classe spécialisée qui se perçoivent moins compétents sur le plan scolaire que leur camarades qui fréquentent ce type de classe depuis quatre ans » (Pacini, 2004, p. 102). Outre la durée de scolarisation en classe spécialisée, nous avons appris qu'un

redoublement antérieur au passage en classe spécialisée avait encore des traces sur certaines dimensions motivationnelles, tel que le sentiment de compétences en mathématiques (Pelgrims, 2006) et en français (Russo, 2007).

Ces constats, ajoutés aux discussions que nous avons eues sur le terrain scolaire, nous ont donné l'envie de "poursuivre" les recherches dans le domaine de la motivation à apprendre et plus particulièrement sur le rôle des différents contextes scolaires qui jalonnent les parcours des élèves de classe spécialisée (redoublement, nombre d'années en classe spécialisée, réorientations, transitions, ...) dans les composantes de la motivation à apprendre des élèves. Au regard du travail de Pacini (2004), notre objectif initial consistait à nous centrer uniquement sur le rôle du contexte sous l'angle du changement de contexte que vivent les élèves entre la classe spécialisée et les deux orientations possibles au secondaire. Nous souhaitions ainsi pouvoir comparer les perceptions des élèves aux deux moments : fin primaire et milieu secondaire, entre les élèves ayant intégré le CO et ceux ayant intégré l'EFP. Malheureusement, nous n'avons pas obtenu les autorisations nécessaires pour suivre les 25 élèves au CO. Nous avons alors étoffé nos axes d'analyse en nous centrant sur les données, recueillies après, des 26 élèves des EFP en considérant les variables sociologiques et scolaires suivantes : le genre des élèves, le redoublement éventuel, le nombre d'années passées en classe spécialisée et le degré atteint en ordinaire lors du parcours scolaire antérieur.

1.3. Structure du mémoire

Dans le second chapitre de notre mémoire nous présentons le contexte dans lequel nous effectuons la recherche, afin d'aider le lecteur à mieux comprendre ses particularités. En effet, l'enseignement spécialisé, et plus précisément la classe spécialisée, a fait l'objet d'études descriptives qui nous permettent d'exposer ce que ce contexte a de particulier sans toutefois l'interpréter, mais en se basant sur des faits observés. Afin de présenter les spécificités du contexte de l'enseignement secondaire spécialisé (EFP), nous reprenons le mandat qui est le leur et tentons d'en dégager les points essentiels. Nous faisons également appel à une recherche effectuée en France par Goigoux (2000) dans des classes d'enseignement secondaire spécialisé dites « SEGPA » (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) que l'on peut comparer aux EFP du

canton de Genève. Cette recherche donne des éléments de compréhension sur les pratiques d'enseignement de la lecture mise en oeuvre dans ces écoles.

Le troisième chapitre met en lumière les différents concepts théoriques qui fondent notre recherche. Comme point d'ancrage à cette revue de la littérature, nous présentons brièvement la notion de la motivation en contexte scolaire. Celle-ci nous permet d'aborder les deux concepts clés de cette recherche, à savoir l'estime de soi et le contrôle de l'action. Nous étudions ces thématiques au travers de certaines disciplines scolaires mais nous intégrons également d'autres composantes, non scolaires, de l'estime de soi tels que : l'apparence physique, le sentiment de compétences sociales et la valeur de soi. D'autres recherches traitant de thématiques communes à la nôtre, ainsi que des ouvrages d'auteurs viennent étayer ce cadre conceptuel.

Cette revue nous amène ensuite à définir notre problématique et les questions de recherche qui en découlent. Notre problématique nous conduit à déterminer, non pas la perception qu'ont les élèves de classe spécialisée de leur passage au secondaire, mais le rôle du contexte scolaire et, sous l'angle du changement de contexte, les effets dans l'orientation des composantes de l'estime de soi et sur les processus d'autorégulation motivationnelle et émotionnelle des élèves (contrôle de l'action).

Le cinquième chapitre détaille les différentes étapes méthodologiques suivies pour mener cette recherche. Le lecteur trouve d'abord la description de l'échantillon d'élèves, puis le format du questionnaire et la procédure de recueil des données.

Dans le sixième chapitre sont présentés les résultats issus d'analyses statistiques. En mettant ces résultats en relation avec d'autres travaux, nous donnons des éléments de réponse à nos questions de recherche.

Pour terminer, notre conclusion revient sur les résultats permettant de répondre à la question générale de la recherche qui met en lien les différentes questions spécifiques. Nous amenons alors certains questionnements qui pointent les limites de cette étude, limites qui peuvent être utilisées comme ouvertures pour d'autres recherches et réflexions.

2. CADRE CONTEXTUEL

Notre objet de recherche étant l'impact possible d'un changement de contexte sur différentes composantes de l'estime de soi et la disposition des élèves à l'autorégulation affective (contrôle de l'action), nous devons définir plus précisément ce que nous entendons par le terme "contexte" mais aussi les particularités pédagogiques du contexte dont nous parlons.

Nous commençons par spécifier que notre mémoire se centre sur deux contextes de l'enseignement spécialisé car nous avons fait passer des questionnaires en classe spécialisée et dans les Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP). Dans un premier temps, nous présentons les aspects essentiels de l'enseignement spécialisé tel qu'il est mis en place localement dans le canton de Genève

Dans un deuxième temps, nous décrivons les particularités du contexte de la classe spécialisée. Pour cela, nous faisons appel à des recherches concernant les comportements des élèves en classe spécialisée, mais aussi sur les pratiques des enseignants spécialisés sous l'angle de leurs gestes, comportements, interactions verbales, leur utilisation des ressources matérielles, les conditions didactiques, etc..

Troisièmement, nous faisons état des particularités des Ecoles de Formation Préprofessionnelle.

2.1. L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève

L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève est placé sous l'égide du Département de l'Instruction Publique (DIP), et plus particulièrement de la Direction Générale de l'Enseignement Primaire (DGEP), organe au sein du DIP qui s'occupe de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé pour les enfants et adolescents entre 0 et 18 ans (jusqu'à 20 ans, dans certains cas). La DGEP collabore avec le Service Médico-Pédagogique (SMP) qui est aussi rattaché à l'Office de la jeunesse, l'enseignement spécialisé étant un secteur du SMP.

Nous trouvons sur le site du Département de l'Instruction Publique la description suivante concernant le SMP :

Le Service médico-pédagogique (SMP) de l'Office de la jeunesse s'occupe d'enfants et d'adolescents de 0 à 18 ans présentant des troubles

psychologiques, cognitifs, du langage, certaines affections nerveuses, sensorielles ou motrices et qui peuvent bénéficier d'une action thérapeutique et/ou d'une éducation spécialisée adaptée à leurs difficultés.
(www.geneve.ch/smp)

Selon le site officiel du canton de Genève, l'enseignement spécialisé est : « chargé d'offrir une scolarité spécialisée à tous les enfants et adolescent-e-s, entre 4 et 18 ans, qui ne peuvent bénéficier de structures scolaires ordinaires » (www.geneve.ch/enseignement_primaires/enseignement_specialise.asp).

Les structures scolaires ordinaires de l'école primaire sont les divisions élémentaires puis moyennes. La structure scolaire de l'école secondaire ordinaire est le Cycle d'Orientation. Un enfant scolarisé en cursus ordinaire passera d'un degré à l'autre, à chaque rentrée scolaire, sauf s'il y a redoublement. Il le fera de la 1^{ère} enfantine à la deuxième primaire (notons tout de même que la première classe enfantine n'est pas une classe obligatoire), puis de la troisième à la sixième primaire puis de la septième à la neuvième année du CO, etc..

L'enseignement spécialisé ne fonctionne pas en degrés. Pourtant les années passent et l'élève atteint l'âge auquel il est qualifié de *sortant*, c'est-à-dire à 12 ans.

2.1.1 Structures publiques d'enseignement spécialisé

L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers se fait dans trois types de structures : les centres d'appui à l'intégration individuelle des élèves en classe ordinaire, les classes spécialisées, les centres médico-pédagogiques. Voici la description de certaines de ces structures.

À Genève, il existe 21 regroupements de classes spécialisées (21 écoles primaires comprenant des classes spécialisées), en tout 68 classes spécialisées, un peu plus de 40 centres médico-pédagogiques et 2 écoles de formation préprofessionnelle (SMP, 2007).

Les Centres Médico-Pédagogiques (CMP)

Les CMP sont répartis sur le canton, généralement dans des villas appartenant à l'Etat. Ils accueillent, pour la plupart, une douzaine d'élèves dont les difficultés peuvent être de l'ordre de déficiences sensorielles (sourds et malentendants, aveugles et malvoyants), de handicaps physiques, de handicaps mentaux ou encore de difficultés d'adaptation scolaires et sociales. On parle aussi d'élèves ayant des troubles du comportement, des difficultés d'apprentissage, des troubles du développement, etc.. Les termes utilisés sont presque aussi nombreux que les situations des élèves accueillis. On trouve différentes structures en fonction des âges. En effet, entre 0 et 4 ans, les enfants sont placés en jardins d'enfants spécialisés ; puis les CMP répartissent les enfants en groupes, ceux ayant entre 4 et 8 ans, puis ceux ayant entre 8 et 13 ans. En résumé, on accueille des enfants ayant l'âge de l'école infantine, de l'école primaire et du CO ; ils sont répartis selon leurs âges et leurs particularités. Les adolescents (13-15 ans) peuvent aussi être scolarisés dans les Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP).

Les classes spécialisées

Le même type de population peut être accueilli en classe spécialisée, celles-ci étant intégrées au sein des écoles d'enseignement ordinaire, contrairement aux CMP. En général, les classes comptent entre 8 et 12 élèves dont les âges et les difficultés varient. Ils peuvent avoir un projet d'intégration en classe ordinaire et être intégrés partiellement pour certaines disciplines. Les élèves de classes spécialisées ont la particularité, par rapport aux élèves de classes ordinaires, de ne pas former une "volée" (Pelgrims, 2003). En effet, ils ont non seulement des âges variés mais ils arrivent au sein de classes à des moments différents de leur parcours scolaire. Certains vont être suivis depuis trois ans par le même enseignant quand d'autres vont intégrer la classe alors qu'ils ont déjà passé un an dans une autre classe spécialisée ou qu'ils arrivent d'une classe ordinaire. C'est pourquoi il n'y a pas de passé commun ou d'histoire commune de la classe. Ces élèves ne se connaissent pas forcément depuis longtemps et n'ont peut-être pas d'affinités aussi grandes que celles de leurs camarades de classes ordinaires. De plus, les apprentissages que les élèves de classe spécialisée ont opérés, ne sont pas forcément les mêmes et n'ont pas non plus eu lieu aux mêmes moments.

Les Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP)

Les EFP accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers à partir de l'âge de treize ans. Les élèves qui arrivent en EFP sont, pour leur grande majorité, issus de classes spécialisées ou de CMP.

Le mandat des EFP est le suivant :

- Assurer aux jeunes les conditions d'encadrement qui leur permettront le meilleur projet de formation possible ;
- Faire prendre conscience des connaissances et des savoir-faire déjà acquis à travers leur utilisation et susciter la nécessité et l'intérêt de les développer ;
- Aider à l'adaptation de ses comportements sociaux et intellectuels ainsi que son appréciation et son estime de soi ;
- Renforcer l'utilisation des instruments langagiers, mathématiques et graphiques nécessaires au traitement des informations et du monde environnant pour les développer et favoriser l'extension d'autres connaissances ;
- Faire identifier les savoir utiles et les attitudes nécessaires dans le monde du travail.

Tous les moyens sont à organiser pour que la transition entre l'école de formation préprofessionnelle et la vie active soit l'objet de travail des EFP pendant toute la durée de fréquentation de ces écoles et non seulement en prévision de la sortie. (SMP, 2003)

On compte deux EFP dans le canton de Genève, chacune accueillant environ 100 adolescents répartis en quatre ou cinq unités de 20 à 25 élèves d'âges différents. Là encore, les élèves ne forment pas une "volée" car ceux de première et de deuxième année sont mélangés au sein des différentes unités. Le parcours scolaire en EFP est limité à deux ans, sauf exception. Chaque unité est encadrée par divers professionnels: des enseignants, un maître spécialiste, un responsable thérapeutique, des conseillers d'orientation ou encore un conseiller social. Après l'EFP, ils aideront les élèves à poursuivre une formation dans un autre lieu ; dans de rares cas, des élèves ont pu intégrer directement une formation pratique type CFC (Certificat de Fédéral de Capacité) ; d'autres ont pu entrer dans un atelier protégé.

2.2. Les particularités du contexte de classe spécialisée

Les classes spécialisées accueillent des élèves qui, pour la plupart, ont commencé leur scolarité dans l'enseignement régulier et qui sont déclarés en difficulté d'apprentissage ou de comportement, le plus souvent, entre la première et la troisième année d'école primaire (Pelgrims, 2003). Il s'agit de classes dont l'effectif est réduit dans l'intention déclarée de pouvoir mieux répondre aux besoins éducatifs de chaque élève. L'enseignant doit alors être capable, du fait du nombre peu élevé d'élèves au sein de sa classe, de proposer à chacun un programme adapté à ses compétences et de travailler de manière ciblée sur ses difficultés, qu'elles soient de type cognitives ou affectives. Pelgrims Ducrey (2001) montre à quel point les pratiques d'enseignement effectives ne coïncident pas avec cette prescription : il est, en effet postulé, que l'on « favorise l'apprentissage des élèves en les plaçant dans une structure spécifique à leur handicap, et en leur offrant des méthodes et interventions pédagogiques différenciées en fonction de leurs caractéristiques personnelles» (p. 147). La différenciation pédagogique dont il est question est une recommandation fréquente. Les effectifs des classes spécialisées sont réduits en vue d'une pédagogie optimale pour les élèves, celle qui permettrait de différencier. En l'occurrence, Ducrey et Pelgrims Ducrey (1997) ont révélé qu'en classe spécialisée le temps d'enseignement durant lequel un ou plusieurs élèves effectuent une tâche différente s'élève à 40% contre 22% en classe ordinaire (Lurin et Soussi, 1989, cités par Pelgrims Ducrey, 2001, p. 151). Nous pourrions dès lors penser que l'enseignement spécialisé remplit son contrat au niveau de la différenciation. Cependant, nous trouvons intéressant de citer ce passage de la note de synthèse de Pelgrims Ducrey:

En ce qui concerne les classes spéciales, leur composition est très hétérogène du point de vue de l'âge, des niveaux scolaires, des profils cognitifs et conatifs des élèves. Il peut être supposé que la gestion de cette hétérogénéité, assurant un seuil tolérable d'ordre social au sein de la classe, repose nécessairement sur des stratégies de différenciation, au risque même qu'elles ne renforcent les différences interindividuelles. Que la mise en œuvre de telles stratégies relève plus d'intentions délibérément formatives des enseignants que de routines fonctionnelles permettant de « tenir la classe » n'est d'ailleurs pas contrôlé. (Pelgrims Ducrey, 2001, p. 154)

Selon elle, il faut être attentif aux "effets pervers" de stratégies de différenciation que des enseignants utilisent afin d'assurer le calme et l'ordre en classe que pour véritablement favoriser les apprentissages scolaires de chaque élève. En effet, afin de prévenir chez certains élèves confrontés à des obstacles ou à des tâches complexes des comportements perturbant l'ordre en classe, certaines pratiques consistent à « adapter à la baisse » le niveau de difficulté et le type de tâches proposées aux élèves. Il faut aussi relever que des élèves occupés individuellement à leur pupitre, en présence et avec les aides directes de l'enseignant, vont être moins sujets à s'exciter que des élèves qui doivent débattre en groupe ou travailler ensemble. Le calme et le silence étant des conditions indispensables pour une bonne concentration et sont les indices d'une bonne gestion de classe. Les enseignants font ce qu'ils peuvent pour offrir ces conditions à leurs élèves, mais le font parfois aux dépens de ces derniers.

Si l'on continue la lecture de l'article cité précédemment, on constate que cette « différenciation implicite », donne un taux minimum d'interactions entre pairs et de travail collectif:

Les occasions d'apprentissage des disciplines scolaires sont plus souvent fournies sous forme de travail individuel qu'en mode collectif et les interactions entre pairs ne couvrent que 6% du temps d'enseignement. Cette étude [Ducrey & Pelgrims Ducrey, 1997] montre de plus que les leçons collectives sont avant tout directives, l'enseignant exposant un contenu, fournissant des consignes, posant des questions, les élèves s'exécutant. (Pelgrims Ducrey, 2001, pp. 155-156)

L'article de Pelgrims Ducrey nous a paru très adéquat pour illustrer les caractéristiques du contexte de l'enseignement spécialisé. En effet, l'auteur fait une synthèse des travaux genevois, nationaux et internationaux traitant des observations des pratiques d'enseignement en classe spécialisée au cours des vingt dernières années ; nous avons choisi de présenter les principaux constats sous forme de tableau et de formuler leurs effets possibles sur les apprentissages des élèves:

Pratiques d'enseignement ¹	Apprentissages des élèves ²
<p>« Fournissent peu d'expériences favorisant le transfert ou le développement de compétences de résolution de problèmes » Les enseignants doivent plus intervenir</p>	<p>Apprennent peu à faire des liens entre les connaissances et leur application.</p> <p>→³ Les élèves ont des difficultés à résoudre les tâches et parfois se trouvent en situation d'échec.</p>
<p>« sollicitent peu de réponses élaborées » Baisse des exigences</p>	<p>Se contentent de répondre brièvement.</p> <p>→ La qualité langagière des élèves ne progresse pas.</p>
<p>« Travaillent rarement avec des élèves en individuel ou en sous-groupe. » Lors d'un échec, l'enseignant ne saura pas forcément la nature des obstacles rencontrés par l'élève.</p>	<p>Ne sont pas suivis dans leur évolution cognitive.</p> <p>→ Ils n'obtiennent pas toujours de régulation ou d'aide adaptée à la difficulté qu'ils rencontrent.</p>
<p>« Les situations d'apprentissage impliquant des interactions entre pairs ou visant des processus cognitifs de haut niveau par la discussion, la découverte, la verbalisation du raisonnement, la prise de décision de la part de l'élève sont [par contre] rarement observées. » Sans discussion, l'enseignant ne pourra savoir si l'élève maîtrise son raisonnement ou si sa réussite est due au hasard. « Prédominance des leçons collectives et du travail individuel et rareté des situations impliquant des interactions entre pairs sous forme de compétition, collaboration, coopération ou tutorat. »</p>	<p>Répondent seulement à des exigences de moindre niveau cognitif ; ne construisent pas avec leurs camarades leurs stratégies cognitives ; n'exercent pas leurs compétences langagières ; ne verbalisent pas leur raisonnement.</p> <p>→ Pas de conflit socio-cognitif. Les processus cognitifs de haut niveau étant mis à l'écart, ils ne sont pas entraînés.</p>

¹ Citations en italique extraites de l'article de Pelgrims Ducrey (2001).

² Commentaires sur les apprentissages des élèves

³ Ce symbole signifie la conséquence.

<p>En lecture et écriture, « <i>recours fréquent à l'utilisation de tâches spécifiques de décodage, orthographe et grammaire au détriment d'activités de communication favorisant l'accès à la compréhension et le développement de compétences langagières, stratégiques et métacognitives.</i> »</p>	<p>Apprennent le décodage et les savoirs spécifiques en lecture/écriture mais n'apprennent pas forcément les stratégies d'accès à la compréhension.</p> <p>→ Les élèves s'engagent dans la lecture s'ils disposent des outils cognitifs pour y trouver du sens et s'ils en perçoivent l'utilité. Sans développer la compréhension, il est moins probable que cela se passe. Ils n'exercent pas leurs capacités langagières.</p>
<p>« <i>face à un degré de handicap socialement signifié comme plus sévère, les interventions verbales des enseignants jouent à la fois un rôle de sollicitation et de réponse, à la place des élèves. L'enseignant veut éviter à l'élève de vivre une situation d'échec.</i> »</p> <p>→ Effet Topaze.</p>	<p>Les élèves peuvent imaginer que si l'enseignant répond à leur place c'est parce qu'il croit qu'ils ne sont pas capable de répondre.</p>
<p>« <i>rareté (...) des interactions visant les stratégies de résolution de problèmes, les métaconnaissances, l'autoévaluation, l'autorégulation et la généralisation</i> »</p>	<p>Les élèves n'apprennent pas à mobiliser les processus d'autorégulation métacognitive et affective.</p> <p>→ Désengagement de la tâche, manque d'autonomie, difficulté à persévérer dans l'accomplissement de la tâche.</p>
<p>« <i>moins d'enseignement des disciplines scolaires sélectives (français et mathématiques)</i> » (Pelgrims 2006).</p> <p>Les répétitions de tâches simples stimulent le maintien de l'attention mais rythme de progression très lent.</p>	<p>→ Les élèves réussissent assurément dans les tâches (pas forcément d'apprentissage et de compréhension). Ils ne perçoivent pas d'échec et ne mettent pas en place des stratégies d'évitement de la tâche pour contourner un obstacle cognitif.</p>

Nous avons mis en avant les particularités des pratiques observées en classe spécialisée, du moins les caractéristiques qui sont décrites comme *rare* ou encore *peu nombreuses* en comparaison avec les pratiques observées en classes ordinaires. N'oublions pas que l'enseignement ordinaire partage un grand nombre de ces constats.

L'enseignement spécialisé est donc un contexte particulier dont il est important de relever les spécificités afin de mieux caractériser le milieu dans lequel évoluent les élèves de notre recherche. Globalement nous pouvons dire que la pression à apprendre, à accomplir et à réussir est moins forte en classe spécialisée qu'en classe ordinaire. Soulevons, toutefois, que l'enseignement spécialisé est composé de plusieurs structures dont seulement deux concernent notre recherche, la classe spécialisée et l'Ecole de Formation Préprofessionnelle. Lorsque nous citons Pelgrims Ducrey (2001) il s'agit essentiellement de la classe spécialisée.

2.3. Les particularités des Ecoles de Formation Préprofessionnelle

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement particulières aux EFP, il n'existe, à notre connaissance, pas d'étude d'observations systématiques à Genève.

Nous pouvons, toutefois, faire référence au mandat des EFP (voir chapitre 2.1.1.) afin de comprendre les objectifs de ces établissements.

La première tâche assignée aux EFP est de permettre aux élèves de trouver un projet de formation professionnel leur correspondant, au terme des deux années de scolarité. Celle-ci étant particulièrement courte, les enseignants doivent allier temps d'enseignement des disciplines et temps axé sur la recherche d'un projet professionnel. Pour trouver ce projet, les élèves participent à des ateliers (bois, cuisine, fer...) mais ils vont aussi chercher à faire des stages afin d'avoir des expériences qui sont considérées par l'équipe enseignante dans le projet d'avenir professionnel. Le temps scolaire est beaucoup centré sur les tâches relatives au projet professionnel et moins sur les disciplines scolaires.

D'ailleurs, si l'on examine la teneur du mandat des EFP (voir partie 2.1.1.), on ne trouve pas vraiment de tâches explicites relatives à l'enseignement des disciplines scolaires. Les références disciplinaires qu'il contient sont la prise en compte de savoirs déjà acquis et la consolidation dans l'utilisation des instruments langagiers, mathématiques et graphiques. On est donc plus dans le renforcement de ce qui a été vu lors de la scolarité antérieure que dans la construction des nouveaux apprentissages.

Les objectifs d'enseignement présents aux EFP servent prioritairement le projet professionnel puisqu'il est explicité dans le mandat que « tous les moyens sont à organiser pour que la transition entre l'Ecole de Formation Préprofessionnelle et la vie active soit l'objet de travail des EFP » (Service médico-pédagogique, 2003).

Plusieurs partenaires encadrent les élèves lors de la construction de leur projet professionnel : les enseignants, le maître d'éducation physique, le maître de dessin, le maître d'atelier, le répondant thérapeutique, le conseiller social, le psychologue d'orientation ainsi que le responsable d'établissement et l'inspecteur.

Contrairement aux élèves scolarisés au CO qui se destinent, dans la majeure partie des cas, à une scolarité post-obligatoire aboutissant à un diplôme (école de culture générale, école de commerce) ou à une maturité fédérale (collège), les élèves scolarisés aux EFP se préparent à une future vie professionnelle et à leur entrée dans la vie active, comme le soulignent Gianoncelli et Caruso (2008) ainsi que Skowronski (2005).

Concernant les pratiques d'enseignement aux EFP, nous pouvons faire référence à une étude réalisée en France par Goigoux (2000). Son ouvrage traite des pratiques d'enseignement en lecture dans des classes d'enseignement spécialisé, classes des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) comparables aux EFP du canton de Genève. Certaines pratiques mentionnées ressemblent à celles observées en classe spécialisée, nous en présenterons quelques-unes. Goigoux interroge les enseignants des SEGPA et analyse leurs réponses. Il en ressort notamment que « les professeurs aident les élèves à comprendre les textes écrits qui leur sont proposés. Mais rares sont ceux qui les aident à comprendre comment ils pourraient le faire seul. [...] En classe, le plus souvent, les élèves savent ce qu'ils sont en train de faire, mais pas ce qu'ils sont en train d'apprendre » (p. 130). Il ressort également que l'une des préoccupations des enseignants est de motiver les élèves, éviter le dégoût. De ce fait, Goigoux (2000) met en évidence qu'il n'est pas rare « que les textes de lecture soient d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les "préoccupations d'adolescents", rarement en fonction d'une compétence spécifique qu'ils permettraient d'exercer » (p. 133). Un autre constat qui vient caractériser ces pratiques d'enseignement réside dans l'évitement de l'échec et l'assurance de la réussite. Il semble, en effet, que dans « le souci d'éviter aux élèves les situations d'échec qui ont trop massivement jalonné leur scolarité antérieure, les maîtres sont parfois conduits à simplifier les tâches proposées ou à épargner les difficultés aux élèves » (p. 133), pratiques qui sont similaires à celles observées en classe spécialisée (Pelgrims Ducrey, 2001).

Si ces pratiques ne s'appliquent pas à tous les enseignants interrogés par Goigoux, la majorité d'entre eux s'attache plus aux résultats qu'aux processus intellectuels mis en œuvre pour aboutir à ce résultat. Il affirme donc que dans le plus grand nombre de ces observations, « les professeurs “soufflent” les réponses aux élèves les plus en difficulté signifiant par là qu'ils accordent plus d'importance aux résultats qu'aux processus » (p. 141) ; il s'agit là d'interventions de type « Effet Topaze » que nous avons aussi souligné auparavant pour les classes spécialisées du primaire.

Enfin, en parlant des tâches effectives des élèves, l'auteur met en évidence que bien souvent, l'activité réelle de l'élève est bien loin de l'activité attendue par l'enseignant. Cachée derrière des effets de contrat, l'enseignant ne la voit pas, il veut « s'assurer que les élèves ont compris le texte (compris mais pas forcément lu), motiver les élèves (l'activité prime sur l'apprentissage), éviter l'échec (même au prix d'un évitement de tâche) » (p. 142). Ces constats sur les pratiques d'enseignement de la lecture semblent bien similaires à celles qui sont observées en classes spécialisées du niveau primaire. Ils s'appliquent certainement aussi aux pratiques d'enseignement de la lecture en EFP au regard des expériences et observations informelles que nous avons de ces contextes locaux. Toutefois, les particularités du contexte des EFP résident plus, comme nous l'avons vu, dans des objectifs, des tâches et des moyens essentiellement orientés sur le projet de formation professionnel que sur l'enseignement des disciplines scolaires habituelles de l'enseignement secondaire. C'est sous cet angle des objectifs, des activités des différents milieux scolaires (classe, atelier) et professionnels (stages en entreprise), que le passage d'une classe spécialisée en EFP représente bien un changement de contexte, pédagogique et didactique, pour les élèves.

3. CADRE THÉORIQUE

3.1. La motivation en contexte scolaire

3.1.1. La motivation : une définition

Sur le terrain scolaire, il n'est pas rare d'entendre parler de la motivation des élèves, de leur motivation à apprendre, à s'investir ou à s'engager dans certaines tâches proposées par l'enseignant. L'image de l'élève impliqué dans ses apprentissages, celui qui lève la main en classe, celui qui cherche, celui qui s'intéresse se traduit souvent par le fait qu'il est motivé, contrairement à celui qui ne parle pas, qui ne rend pas ses travaux, qui a « la tête en l'air », qui évite la tâche par tous les moyens. Ces signes souvent observables en classe, peuvent-ils être traduits simplement en disant qu'un élève est motivé ou non ? Mais qu'est-ce que la motivation ? À quoi se rapporte-t-elle ? Rousseau disait déjà en 1762 dans son ouvrage l'Emile qu'il suffit de « donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne. » (Vianin 2006, p. 21), alors l'idée souvent avancée qu'un élève motivé apprendrait mieux a-t-elle du sens ? Qu'est ce qu'un élève « motivé » ?

Les diverses définitions de la motivation concernent l'essence même du mot. Comme le rappelle Vianin (2006, p. 21), « l'étymologie du mot "motivation"- du latin *movere*, qui signifie *se déplacer* – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement ». La motivation serait alors le moteur d'une action, ce qui la met en marche. En poursuivant dans cette voie, Vianin présente plusieurs auteurs pour lesquels la motivation a à voir avec cette notion de mouvement. Pantanella (1992), par exemple, définit la motivation comme « une énergie qui nous fait courir » (Vianin, 2006, p. 23). Aubert (1994), quant à lui, la voit comme « un starter de la démarche vers... ce qui pousse à... ce qui donne l'élan » (Vianin, 2006, p. 23). Nous pouvons alors nous demander d'où vient cette *énergie*, où se situe ce *starter* et si l'individu a-t-il une part de responsabilité dans cette mise en mouvement ?

Pour Pelgrims (2006), la motivation concerne un ensemble de facteurs individuels, contextuels et situationnels qui insufflent des intentions d'apprendre des élèves, leur engagement et leur persévérance dans l'activité cognitive d'apprendre. Les

caractéristiques de l'environnement dans lequel l'élève apprend jouent donc un rôle important en tant que « moteur poussant ».

Auger et Bouchelart (1995) ajoutent un élément qui nous semble important, notamment en contexte scolaire, puisqu'ils soulignent l'importance de « créer les conditions qui poussent à agir » (Vianin, 2006, p. 23). On voit ici que la motivation ne va pas de soi, et qu'il est donc nécessaire de la susciter. Les facteurs motivationnels seraient alors essentiellement environnementaux. Dans le contexte scolaire, on comprend le rôle important de l'enseignant qui doit créer les situations d'apprentissage adéquates pour induire la dynamique motivationnelle orientée vers l'accomplissement de tâches scolaires et l'atteinte d'objectifs d'apprentissage.

Pour compléter ces définitions, nous amenons encore un aspect qui a trait à la conscience du sujet face à cet état dynamique qu'est la motivation. En effet, si comme nous l'avons dit plus haut, la motivation ne va pas de soi, que faut-il créer comme situation pour que le sujet soit motivé à faire une action d'apprentissage?

Certains auteurs parlent de finalité, de but de l'action. Nuttin (1985) voit la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but » (Vianin, 2006, p. 24). Dans le cadre scolaire, l'enseignant fixe des objectifs pour les leçons. Il a, bien sûr, ses propres objectifs en fonction du programme qu'il perçoit dans sa globalité, mais aussi des objectifs qu'il fixe pour les élèves, le temps de la leçon. Ce sont ces objectifs, plus perceptibles pour les élèves qui peuvent définir un but à atteindre, l'état final de l'action à entreprendre.

3.1.2. La motivation intrinsèque et extrinsèque

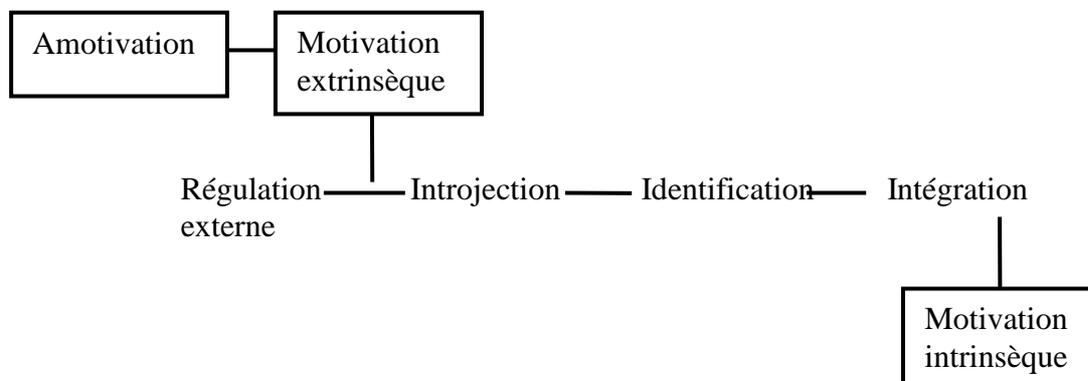
Bien que la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque date de quelques décennies (Reuchlin, 1991), les notions intrinsèque et extrinsèques sont encore convoquées dans les discours et idéaux pédagogiques. Les *a priori* consistent à valoriser les élèves motivés à apprendre intrinsèquement, par intérêt pour les savoirs, et à peu considérer les élèves qui s'engagent dans les apprentissages dans le but d'obtenir de bons résultats, une récompense, des louanges (motivation extrinsèque). La motivation extrinsèque implique un engagement important de l'enseignant et se rapporte

directement au courant behavioriste : « En éducation, on appellera *motiver* le fait d'utiliser et de renforcer les impulsions propres de la personne à éduquer pour se rapprocher d'un objectif éducatif ou pédagogique concret » (Perrez, Minsal et Wimmer, 1990, p. 234, cité par Vianin 2006, p. 24). Renforcer les comportements adéquats pour en augmenter leur fréquence est une ligne directrice du courant behavioriste. Si l'on donne une récompense pour chaque bonne action que l'élève accomplit (renforcement positif) on peut penser qu'il sera motivé à les reproduire. À l'inverse, il s'agit également de discriminer les actions jugées inadéquates ou les erreurs par une sanction par exemple (renforcement négatif).

À l'opposé de ce type de motivation, la motivation intrinsèque « concerne l'atteinte d'objectifs que le sujet s'est fixé par lui-même de façon autonome » (Reuchlin, 1991, p.121). Il découle de la motivation intrinsèque, le fait que le sujet trouve dans les buts qu'il s'est fixé une réelle utilité ou un degré de satisfaction qui l'intéresse. Le sujet est alors motivé par lui-même et pour lui-même. Cette conception s'attache à des courants de la psychologie humaniste qui considèrent que le sujet a un rôle actif dans la détermination de ses choix et de ses comportements.

Apparemment en opposition, ces deux types de motivation sont étroitement liés. Dans son modèle, Deci (1985, 1991, cité par Viau, 1994, pp. 105-106) montre comment la motivation extrinsèque, en passant par plusieurs stades distincts, peut amener à une motivation intrinsèque. Le sujet peut se réapproprier un objectif qui n'était pas le sien à son origine :

La dynamique motivationnelle, modèle de Deci :



D'autres auteurs comme Lens affirment que « la motivation à apprendre est une combinaison entre la motivation extrinsèque et intrinsèque » (1994, p. 3938, cité par Brosset & Fischer, 1999, p. 10).

Bien que ces deux formes de motivation soient liées, nous tenons à mettre en avant les risques de dérive dans l'application d'un système de renforcement tel qu'il est proposé dans les approches behavioristes. En effet, des études, comme celle réalisée par Deci (cité par Lieury et Fenouillet, 1996), montrent que la motivation extrinsèque peut avoir un effet néfaste sur la motivation intrinsèque.

L'étude de Deci consistait à séparer deux groupes d'élèves et à leur faire réaliser les mêmes tâches. Un groupe d'élèves était récompensé pour avoir fait la tâche mais pas l'autre. Les chercheurs ont noté que les élèves récompensés travaillaient mieux que les autres. Puis, les récompenses ont cessé. Les chercheurs ont alors constaté que les élèves initialement motivés par ces récompenses ne faisaient plus d'effort, tandis que l'autre groupe ne changeait rien à son attitude de travail et persévérait plus longtemps. Cette étude tend à montrer que les pratiques d'enseignement consistant, par différents moyens, à renforcer la motivation extrinsèque peuvent être nuisibles aux apprentissages car elles annulent la motivation intrinsèque.

Au regard de ces nombreuses définitions et des divers aspects qu'elles engendrent, nous comprenons mieux à quel point la motivation est un concept complexe. Pour terminer nous aimerions amener une dernière définition de la motivation en contexte scolaire issue des modèles socio-cognitivistes que nous trouvons pertinente puisqu'elle met en interaction des facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Viau et d'autres auteurs socio-cognitivistes s'accordent à définir la motivation en contexte scolaire comme étant « [...] un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 32).

Influencée par les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement, on peut comprendre que la motivation soit ici définie comme un état dynamique qui change constamment en fonction des variations dans l'environnement scolaire, dans les situations didactiques et des perceptions que chaque élève en a.

La motivation n'a pas à voir uniquement avec la discipline enseignée, mais aussi avec les conditions d'apprentissage que l'enseignant met en place. Comme le souligne Viau (1994), la discipline en elle-même ne suffit donc pas à ce que l'élève soit motivé dans l'accomplissement de la tâche proposée. Les conditions d'apprentissage et les perceptions qu'ont les élèves de classes ordinaires et de classes spécialisées (Pelgrims, 2003, 2006) jouent un rôle motivationnel important.

3.2. L'estime de soi

Nous avons vu dans le dernier modèle de la motivation de Viau, que les perceptions qu'un élève a de lui-même sont un facteur motivationnel important. Nous allons voir ce que sont ces perceptions et déterminer la place de l'estime de soi.

3.2.1. Les perceptions de soi

« Les perceptions de soi sont les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (Viau, 1994, p. 40). Cette définition met en avant le fait que les perceptions de soi sont construites par l'individu. Comme le souligne Viau (1994), elles sont subjectives au sens où elles ne correspondent pas forcément à la réalité des faits. Une personne peut penser qu'elle ne réussira pas une action sportive, par exemple, alors que ses actes effectifs montrent qu'elle en est capable. « Il n'existe cependant pas de fausses perceptions de soi, car celles-ci correspondent à ce qu'une personne croit sincèrement être. Toutefois, les perceptions de soi peuvent être réalistes ou irréalistes » (Viau, 1994, p. 40)

Ces perceptions de soi naissent d'expériences antérieures et on comprend qu'elles se modifient en fonction des nouvelles expériences que l'individu va faire et de ses réussites ou échecs. En contexte scolaire, l'importance des perceptions de soi a amené certains auteurs « à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir (Covington, 1984 ; Weiner, 1984) » (Viau 1994, p. 41).

Les différentes perceptions de soi composent une entité générique appelée *concept de soi* par certains auteurs (L'Ecuyer, 1978), *estime de soi* par d'autres (Harter, 1998), ou encore *image de soi* au sens plus commun.

3.2.2. L'estime de soi : une définition

L'estime de soi, l'image de soi, le concept de soi, autant de termes qui apparaissent dans la littérature pour parler des mêmes dimensions. Pour mieux comprendre de quoi il s'agit lorsque nous employons le terme d'estime de soi, nous allons comparer différentes définitions.

Selon L'Ecuyer (1978 : p. 36) le « concept de soi est une organisation hiérarchisée d'un ensemble de perceptions recouvrant des aspects les plus variés quant à la façon dont la personne se perçoit. Dans ce sens, le concept de soi doit donc être considéré comme un concept multidimensionnel » (cité par Viau, 1994, p. 42).

Pour Pelgrims (2007), le *concept de soi* est une traduction littérale de l'anglais *self-concept*, souvent synonyme, en français, de l'*estime de soi* :

L'estime de soi désigne l'entité multidimensionnelle qu'est le système dynamique des perceptions et des appréciations de soi, incluant les perceptions et l'appréciation de ses différentes caractéristiques, de ses compétences dans divers domaines, et de sa propre valeur en tant que personne. (p. 10)

Selon Reuchlin (1991) le terme de concept de soi se définit comme suit : « [...] en chaque situation et en chaque moment un individu se fait du personnage qu'il croit être une certaine représentation » (p. 59). Dans sa définition, il met en avant l'aspect évolutif et instable du concept de soi. Il dénote aussi l'aspect subjectif car, selon lui, chacun est l'évaluateur de sa représentation de soi et par conséquent chacun est juge et partie pour lui-même.

Nous voyons que différents auteurs, en utilisant une terminologie différente, ont des définitions relativement semblables. Ils mettent tous l'accent sur le caractère multidimensionnel et changeant des représentations que peut se faire un individu sur et de lui-même.

Selon James, l'estime de soi serait influencée par le « [...] rapport entre les succès et les échecs avec ce que l'auteur dénomme « ambitions », à savoir les aspirations que nous aurions à réussir » (Harter, 1998 p. 59). Il mentionne le fait que l'estime de soi « revêt deux formes principales : la satisfaction et le mécontentement » (James, 1998, p. 47).

En effet, il faut que les réussites soient égales ou plus élevées que les échecs pour qu'un individu ait une haute estime de lui-même. Inversement, celui dont le nombre réussites est inférieur au nombre d'échecs aura une faible estime de lui-même.

Selon Cooley, « le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale » (Harter, 1998, p. 59). Pour elle, la valeur de soi se développe à travers les interactions sociales et les échanges que nous avons avec les autres. C'est en imaginant ce que les autres pensent de nous que nous fabriquons notre image de nous-même. Il s'agit, ici, de ce que Cooley nomme le *looking-glass self*. « Les autres étant des « miroirs sociaux » dans lesquels l'individu se regarderait pour se faire une idée de l'opinion qu'ils ont de lui. Cette opinion serait ensuite incorporée dans la perception de soi » (Harter, 1998, p. 60).

Nous voyons bien que le concept d'estime de soi revêt des définitions différentes selon les auteurs. Toutefois, selon Harter (1998) « la plupart des professionnels s'accordent à définir l'estime de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction de lui-même » (pp. 57-58). En ce sens, Pelgrims (2007) pointe les confusions possibles dans les écrits et discours pédagogiques : estime de soi au sens générique de concept de soi désignant tout un système de perceptions de soi ? ou estime de soi au sens très spécifique de *valeur de soi* qui « désigne l'appréciation de sa valeur en tant que personne » (p. 11) et qui est une des multiples composantes du système de perception de soi ? Dans la définition proposée par Harter (1998), nous retrouvons les notions de jugement personnel de soi, d'autoévaluation, ainsi que la notion de satisfaction qui se rapproche de la définition de James (1998).

3.2.3. Les composantes de l'estime de soi

Bien que James (1892) ait proposé un modèle multidimensionnel du soi en distinguant trois composantes, le soi matériel, le soi social et le soi spirituel, avant les années quarante, l'estime de soi était plutôt considérée comme un concept global, « [...] comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichit au fil des expériences personnelles » (Maltais & Herry, 1997, p. 2 sur 9). On parlait alors d'une appréciation plutôt générale de soi. D'autres revues de la littérature (Harter, 1998 ; Pelgrims, 2006, 2007) montrent

que l'estime de soi doit être considérée depuis les années 1980 comme une structure multidimensionnelle.

« La valeur de l'approche multidimensionnelle repose sur le fait que le sujet s'évalue différemment en fonction des domaines considérés, aboutissant à un profil correspondant aux différentes situations existentielles » (Harter, 1998, p. 73). Un individu peut avoir une bonne estime de lui-même dans une situation donnée et une faible estime de lui-même dans une autre. L'estime de soi dépendrait alors également de la situation dans laquelle se trouve l'individu et de ce qu'il doit faire.

Les résultats des équipes de recherche de Harter, Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peuvent varier d'un domaine à l'autre. (Maltais & Herry, 1997, p. 2 sur 9)

Ces auteurs considèrent deux catégories de perceptions de soi : le soi scolaire et le soi non scolaire. Ces deux catégories se déclinent encore en différentes perceptions de soi spécifiques. Nous trouvons ainsi diverses composantes à l'estime de soi. Dans le domaine scolaire, il y a le sentiment de compétence qui se décline pour toutes les disciplines abordées à l'école. « Ainsi le concept du soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à toutes les matières comme les mathématiques ou le français » (Maltais & Herry, 1997, p. 2 sur 9).

Dans le domaine non-scolaire, nous avons, par exemple, le sentiment de compétences sociales qui a trait avec les relations sociales. Mais comme le montre Pelgrims (2007) il existe d'autres perceptions de soi tel que qui viennent compléter ces premières perceptions de soi que sont les compétences cognitives et scolaires et les compétences sociales. Il s'agit des compétences physiques et sportives, du degré d'acceptabilité par les pairs, de l'apparence physique, des comportements et du sens moral.

Nous allons à présent définir les différentes composantes de l'estime de soi dont nous avons commencé à parler.

Le sentiment de compétence

Selon Ninot, Bilard Delignières et Sokolowski (2000), le concept du sentiment de compétence « correspond au sentiment qu'a chacun de sa propre valeur et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du Soi (Rosenberg, 1979) qui s'élargissent avec l'âge (Harter, 1998) » (p. 166). Le sentiment de compétence se divise en différentes catégories. On trouve notamment le sentiment de compétence scolaire et le sentiment de compétences sociales.

Le sentiment de compétence scolaire

Comme l'explique Pelgrims (2007), « ce sentiment de compétence scolaire désigne la perception qu'un élève a de ses propres aptitudes et capacités à atteindre un but, généralement fixé par l'enseignant, dans le domaine des apprentissages à l'école » (p. 11). Cette dimension prend en compte le fait que les élèves évaluent leurs compétences différemment selon les diverses disciplines scolaires, et ce, qu'ils soient en classe ordinaire ou en classe spécialisée. En effet un élève peut se sentir tout à fait compétent en mathématiques et pas du tout en français. À ce propos, Dutrévis et Toczek (2007) expliquent que les disciplines scolaires sont investies différemment par les élèves selon le projet professionnel vers lequel ils tendent et selon leur genre. De plus, la valeur académique accordée aux différentes disciplines produit un effet sur les performances effectives des élèves. Dutrévis et Toczek (2007) font état d'une recherche menée par Monteil et Huguet (2001, 2002) qui démontre la relation entre les performances des élèves et les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes dans une discipline. Il semblerait que « ce ne sont pas les capacités des élèves qui sont en jeu ici, mais bien la perception des contextes liés aux disciplines scolaires qui régulent les performances » (Dutrévis & Toczek, 2007, p. 382).

Le sentiment de compétences sociales

Le sentiment de compétence, comme nous l'avons dit plus haut, concerne d'une part les différentes disciplines scolaires mais également les compétences dites sociales. Au sein de l'environnement scolaire, les élèves se trouvent dans une micro société. L'institution scolaire sous-entend un système hiérarchisé, dans lequel un certain nombre de règles sont à respecter afin qu'élèves, enseignants et tous les acteurs de ce terrain puissent vivre ensemble. Il en va de même dans l'environnement extra-scolaire de l'enfant dans

lequel il tisse des relations sociales, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles. Les activités de quartier, les camps de vacances, les loisirs, autant de contextes dans lesquels l'enfant développe des compétences sociales en présence de pairs ou d'autres adultes.

Dans des systèmes comme ceux-ci, les élèves peuvent se sentir plus ou moins compétents dans les relations qu'ils entretiennent avec les autres. On parle alors ici de sentiment de compétences sociales.

La valeur de soi

Le terme de valeur de soi est bien souvent pris comme synonyme de l'estime de soi comme nous l'avons vu au chapitre 3.2.2., la valeur de soi étant considérée comme une composante de l'estime de soi elle peut être définie comme « l'appréciation de sa valeur en tant que personne, le degré de satisfaction qu'un enfant, un adolescent ou un adulte a d'être la personne qu'il ou elle perçoit être ; elle est faite de sentiment d'acceptation de soi, de respect de soi, de satisfaction de soi, d'amour propre » (Pelgrims 2007, p. 11).

Apparence physique

La perception de l'apparence physique, désigne l'évaluation qu'une personne fait de son apparence (taille, poids, couleur des yeux etc.) et non de ses capacités physiques.

3.2.4. Sentiment de compétence et contextes scolaires : quelques résultats

Les travaux réalisés à Genève et ailleurs montrent que la perception qu'ont les élèves de classe spécialisée de leurs compétences sociales, de leur apparence physique, de leur comportement moraux et leur valeur de soi n'est en moyenne pas plus faible que celle de leurs pairs de classes ordinaires (Pelgrims, 2006). La dimension qui semble affectée est le sentiment de compétences scolaires. Cette dimension comprend les perceptions qu'ont les élèves de leurs compétences dans les différentes disciplines scolaires. De toutes ces perceptions, seules celles se rattachant aux disciplines sélectives (mathématiques et français) semblent être touchées. Il est évident que les résultats et les difficultés rencontrées par les élèves dans ces disciplines ont un poids dans les décisions de passage et d'orientation, autrement dit, entre la division ordinaire et la classe spécialisée, mais aussi sur l'orientation vers le secondaire ordinaire (CO) ou le secondaire spécialisé (EFP). Dans son mémoire de licence, Pacini (2004) montre que ce

sont les élèves qui sont prévus pour le CO et qui pensent qu'ils iront au CO qui ont un meilleur sentiment de compétences scolaires que leurs pairs qui se dirigent vers les EFP. Une recherche réalisée au Québec par Denoncourt, Dubois, Bouffard et Mc Intyre (2004) avec des élèves en fin de cursus primaire ordinaire examine les liens entre leurs appréhensions (positives ou négatives) du passage au secondaire et leur appréciation de l'école, leur optimisme, leur hâte d'aller au secondaire, leur sentiment de compétence, leurs buts d'apprentissage et leur conception de l'intelligence. Les résultats montrent tout d'abord que « les élèves ont des anticipations mixtes envers le secondaire mais les anticipations positives sont en moyenne plus élevées que les négatives » (p. 83) ; Ils montrent qu'il n'existe pas de lien entre le fait d'aimer beaucoup l'école en fin de primaire et les anticipations. En revanche, « plus les élèves disent avoir hâte d'aller au secondaire, plus ils rapportent d'anticipations positives et moins ils rapportent d'anticipations négatives » (p. 84). Les deux types d'anticipation se retrouvent chez les élèves qui poursuivent des buts élevés de maîtrise (motivation intrinsèque) et de performance (motivation extrinsèque). Ces auteurs relèvent enfin que ce sont les élèves qui se sentent le plus compétents qui ont le moins d'anticipations négatives quant à leur futur scolarité au secondaire. Bien que les élèves de cette recherche poursuivent une scolarité en ordinaire, nous pouvons nous demander, dans le cas où cette étude serait menée en fin de cursus primaire spécialisé, si les résultats obtenus iraient dans la même direction. Les élèves sortant de classe spécialisée qui sont prévus pour le CO semblent avoir un meilleur sentiment de compétence que les élèves prévus pour être scolarisés aux EFP (Pacini, 2004). À ce stade, nous n'avons pas trouvé de travaux similaires pour l'enseignement spécialisé qui montreraient dans quelle mesure les pratiques spécifiques d'enseignement en fin de classe spécialisée évitent d'éventuelles anticipations négatives des élèves de leur futur parcours au secondaire indépendamment de leur sentiment de compétence scolaire.

On sait que le redoublement affecte certaines perceptions de soi des élèves de classes ordinaires. Crahay (1996) montre que cette mesure pédagogique visant à permettre aux élèves de « partir sur de nouvelles bases et atteindre – avec une année de retard, certes – des niveaux de compétences auxquels ils n'auraient pu prétendre s'ils n'avaient pas doublé » (p. 166) n'a que des effets négatifs. Ces effets se font sentir à la fois « sur le plan cognitif (lecture, mathématiques, méthode de travail) » (p. 163) et sur le plan « affectif (image de soi, ajustement social ou émotionnel) » (p. 163).

Dans sa thèse, Pelgrims (2006) met en évidence l'effet du redoublement antérieur au passage en classe spécialisée sur le sentiment de compétence en mathématiques des élèves. En effet, il semble que :

les élèves ayant redoublé au cours de leur scolarité dans l'enseignement ordinaire se sentent moins compétents, ont tendance à plus craindre l'échec et à croire davantage que seules la chance et les aides sont responsables de leurs réussites et échecs en mathématiques » (p. 189).

Russo (2007) présente également un effet clair du redoublement antérieur au passage en classe spécialisée sur le sentiment de compétence en français : « le redoublement encouru il y a plus ou moins d'années influe toujours sur le sentiment de compétence scolaire dans la discipline la plus sélective, le français » (p. 92).

3.3. Le contrôle de l'action

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons vu que la motivation concerne les facteurs individuels et environnementaux qui infléchissent l'intention d'apprendre des élèves ainsi que leur engagement effectif dans une tâche d'apprentissage et leur persévérance face à un obstacle. Un ensemble de travaux montre que le sentiment de compétence dans une discipline scolaire donnée contribue, parmi d'autres facteurs, à motiver *l'intention d'apprendre* des élèves de classes ordinaires et spécialisées (Pelgrims, 2006). Plus les élèves se sentent capables d'atteindre un objectif, de faire ce qu'il faut pour réussir, plus ils déclarent être prêts à consentir des efforts pour apprendre et atteindre l'objectif. Parmi les autres facteurs, l'intérêt et l'utilité que les élèves accordent aux savoirs à apprendre, ainsi que les connaissances préalables des élèves jouent aussi un rôle important dans leur adhésion aux objectifs d'apprentissage.

Toutefois les intentions d'apprendre, de fournir des efforts, de faire de son mieux, de faire tout ce qu'il faut pour comprendre et réussir sont parfois insuffisantes pour que les élèves s'engagent réellement et persévèrent effectivement dans l'activité cognitive que requiert l'apprentissage. En référence aux travaux de Kuhl, Pelgrims (2006) souligne la distinction entre les *intentions* d'apprendre et *l'actualisation* de ces intentions.

En classe, un élève pourtant bien décidé à apprendre, peut se laisser distraire de son rôle, que ce soit par son voisin de pupitre ou encore par des pensées ou un état émotionnel interne. Son attention n'est plus entièrement sur la tâche et les actions à entreprendre, mais elle est surchargée par d'autres pensées et affects. Certains élèves peuvent se centrer sur les actions à faire pour réaliser la tâche ; ils désactivent les éléments perturbateurs de leur esprit pour se remettre au travail. D'autres se laissent envahir par ces éléments externes ou internes et réagissent de diverses manières, en s'engageant dans d'autres activités incompatibles avec la tâche scolaire, en évitant la tâche et en saisissant la distraction comme échappatoire, par exemple.

Selon Pelgrims (sous presse), l'actualisation des intentions d'apprentissage « implique l'activation de connaissances déclaratives et procédurales, de stratégies cognitives, de processus d'autorégulation métacognitive. Mais elle implique aussi la mobilisation de processus de régulation attentionnelle, motivationnelle et émotionnelle » (sous presse, pp. 9-10). Ces trois dernières formes de régulation sont désignées par les termes *processus de contrôle de l'action*. Kuhl est l'auteur de la théorie du contrôle de l'action élaborée en psychologie clinique avec des adultes, il « [...] part du constat qu'un individu ne fait pas toujours ce qu'il a comme but ou intention de faire, ceci malgré ses compétences cognitives et l'orientation positive des composantes motivationnelles à atteindre ce but » (cité par Pelgrims, 2006, p. 75). Pour que les intentions soient réalisées, les ressources attentionnelles des élèves doivent être orientées sur le plan des actions requises par la tâche scolaire et l'accomplissement de ces actions. Les processus de contrôle de l'action ou d'autorégulation affective (attentionnelle, motivationnelle et émotionnelle) permettent cette centration sur l'action car ils « consistent à désactiver des pensées intrusives, des affects trop positifs ou trop négatifs ou encore des tendances d'action incompatibles avec la tâche à accomplir » (Pelgrims, sous presse, p. 10).

3.3.1. Le contrôle de l'action : gestion d'un déséquilibre?

Dans les situations d'apprentissage scolaire, que ce soit lors de leçons collectives ou lors de résolution individuelle d'une tâche, l'élève peut être confronté à des obstacles qui peuvent être d'ordre cognitif, social ou encore concerner un aspect de l'environnement. Ils peuvent créer un déséquilibre entre le but de la tâche suivi par l'élève et un but plus personnel suivant lequel il veut se sentir bien affectivement et ne pas être perturbé. Lors de ces obstacles, certains élèves parviennent à contrôler leur action et à faire face aux

débordements affectifs et émotionnels alors que d'autres vont se laisser submerger par ces débordements et vont diminuer leur effort voir se désengager.

Certains élèves, malgré leurs éventuels échecs antérieurs, ne se laissent pas influencer par des affects issus de leur expérience subjective passée. D'autres peuvent, face à l'obstacle, se laisser envahir par un sentiment d'impuissance ou encore peut se percevoir comme incompetents dans la discipline concernée. S'ils ne sont pas en mesure de désactiver de telles pensées et affects et que l'environnement ne les aide pas à les désactiver : ils sont moins enclin à contrôler leur travail ou encore à en comprendre le contenu et à le réussir.

L'intention d'apprentissage est la source première qui mène l'élève vers la maîtrise de l'apprentissage. Mais cette intention est sujette à l'influence de nombreuses perturbations. Le déséquilibre créé par ces perturbations est la raison pour laquelle, outre les compétences cognitives et métacognitives, la régulation affective ou, autrement dit, le contrôle de l'action est nécessaire.

Ainsi, un élève qui mobilise des processus de contrôle de son action est orienté sur l'action : il prend des initiatives congruentes avec la tâche, il désengage toute pensée intrusive ou tendance d'action qui n'a pas de lien avec la tâche et il persévère face à l'obstacle. En revanche, l'élève qui ne parvient pas à rester focalisé sur l'action parce que son attention est envahie pas des éléments perturbateurs, est orienté sur l'état. Il hésite trop longuement, il ressasse le pourquoi du comment de la tâche ainsi que les différentes alternatives d'action possibles tout en évaluant les éventuelles conséquences négatives, et ce ressassement le met en état d'évitement de la tâche (Pelgrims, 2006) :

C'est lorsque l'activité mentale d'un élève est centrée sur son état que l'actualisation de son intention d'action est affectée, ceci d'autant plus si le but à atteindre, la tâche à accomplir, requière une planification complexe d'actions étant donné que ses ressources attentionnelles sont prises par le ressassement de pensées et l'envahissement d'affects. (Pelgrims, 2006, p. 77)

3.3.2. Le contrôle de l'action en tant que tendance générale

Les processus de contrôle de l'action (autorégulation de l'attention, de la motivation et des émotions) sont activés lors d'une situation d'actions telle qu'une situation didactique effective et singulière qui a lieu en classe. Il a été montré que les élèves de classes spécialisées qui mobilisent bien ces processus durant la résolution de calculs écrits et celle de problèmes arithmétiques réalisent de meilleures performances que les élèves qui sont en état de ressassement et d'évitement face aux tâches (Pelgrims, 2006).

Mais au fil des pratiques d'enseignement, des conditions d'apprentissage et des expériences réalisées par les élèves, ils développent une tendance plus généralisée à mobiliser ces processus lors des apprentissages dans une discipline donnée. Ainsi, en mathématiques par exemple, certains élèves présentent une tendance générale à contrôler leur action, à prendre des initiatives et à persévérer, à maintenir leur attention centrée sur l'action. D'autres, ont plutôt la tendance générale dans une discipline donnée à hésiter, à ressasser, à être préoccupés par des idées d'échec, à laisser leur attention centrée sur l'état des faits. L'étude de Pelgrims (2006) montre que le contrôle de l'action en tant que tendance ou disposition générale des élèves de classes spécialisées est fortement en lien avec leurs compétences en mathématiques, ainsi qu'avec leurs performances dans les tâches particulières.

La tendance générale à être orienté sur l'action ou sur l'état dépend du contexte : la disposition à « activer ces processus peut être affectée par des milieux exerçant trop de pression à accomplir, des conditions traumatisantes ou surprotectrices » (Pelgrims, sous presse, p. 10). Il semblerait que plus les élèves sont dans les conditions pédagogiques et didactiques de classes spécialisées, plus ils auraient tendance à ressasser et à éviter les apprentissages et les tâches en mathématiques. L'expérience de liberté et les aides données en classe spécialisée font que :

Certains élèves sont de moins en moins sollicités à s'autoréguler et de plus en plus renforcés dans des stratégies consistant à négocier et à obtenir des aides et des réponses, dépendant de plus en plus du contrôle et des aides directes de l'enseignant. (Pelgrims, sous presse, p. 19)

Qu'est-il possible de mettre en place pour réguler ces comportements envahissants ? Comment peut-on faire pour que l'attention de l'élève soit orientée sur l'action compatible avec le but de la tâche scolaire et l'objectif d'apprentissage ?

3.3.3. Autonomie versus autorégulation : ça s'enseigne ?

L'autorégulation peut être métacognitive ou, comme nous allons le voir, affective. Nous pouvons préciser que l'autorégulation métacognitive concerne la planification des procédures de stratégies cognitives et l'anticipation des effets à produire, le *monitoring* de l'activité cognitive, la vérification des effets produits et le réajustement des procédures et stratégies cognitives (Allal et Saada-Robert, 1992).

Comme nous l'avons vu, l'autorégulation affective ou le contrôle de l'action, concerne la désactivation de pensées intrusives, d'émotions envahissantes, de tendances d'actions compétitives avec celles requises par l'apprentissage afin que les ressources attentionnelles puissent être dévolues aux procédures et stratégies cognitives et aux processus d'autorégulation métacognitive (Pelgrims, 2006).

On associe aisément le terme d'autorégulation au terme d'autonomie, mais nous préférons utiliser « autorégulation » car « autonomie » est un terme qui peut induire des idées plus larges que celles auxquelles nous faisons référence. Dans un dictionnaire de pédagogie (Morandi & La Borderie, 2006), nous trouvons la définition suivante de l'autonomie :

L'autonomie n'est pas un état prédéfini, mais un lien entre le processus éducatif et son sujet :

l'idée de l'autonomie de l'apprenant renvoie à la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer hors de l'école (autoformation), cette autonomie cognitive devenant également sociale à l'école. Prendre en charge son propre apprentissage, c'est en avoir la responsabilité [...].

L'autonomie est un mot fréquemment utilisé dans les contextes scolaires et on entend souvent les enseignants dire de certains élèves qu'ils ne sont pas suffisamment autonomes. Mais quelle autonomie les enseignants recherchent-ils ? Ils recherchent des élèves capables de s'autoréguler dans les tâches scolaires et ceci s'écarte de l'autonomie

comme on peut l'entendre dans le sens commun. L'autorégulation ne concerne pas, par exemple, les connaissances d'un élève sur la manière de lacer ses chaussures.

Apprendre requiert un état affectif serein, posé, équilibré ; cet équilibre s'installe chez l'élève quand il peut faire appel à ses connaissances, qu'il a confiance en celles-ci et en ses capacités à les réutiliser dans la tâche. Ainsi il peut avancer dans la tâche, anticiper les résultats et peut-être l'achever correctement. Lorsqu'on parle d'autorégulation métacognitive et affective, on parle aussi d'un apprentissage de l'autorégulation. Cet apprentissage, nous le verrons, est possible de différentes manières. Nous nous intéressons maintenant à l'autorégulation suscitée lorsque la tâche proposée est incluse dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'élève. Cette zone est un concept développé par Vygotski dans les débuts du XXe siècle. Pour lui, enseignement et apprentissage sont liés dans le principe d'une « zone proximale de développement », définie comme « *la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul* » (Vygotski, 1938, cité par Morandi & La Borderie, 2006, p. 80). L'enseignant est médiateur entre l'élève et le savoir car c'est lui qui va décider des tâches que vont effectuer les élèves en fonction de leur niveau de développement. Selon Vygotski, il faut aller au-delà des tâches maîtrisées par l'élève: « *L'élément central pour toute la psychologie- nous dirons aussi la pédagogie- est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur.* » (op. cit.)

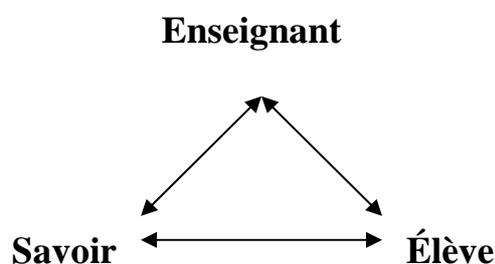
On ne demande pas aux enseignants de ne fournir à leurs élèves que des exercices qu'ils maîtrisent et qu'ils peuvent faire sans aide, mais aussi et surtout des exercices qui leur permettent d'apprendre et de mobiliser de nouvelles compétences cognitives. De ce fait pour Vygotski, le pédagogue doit évaluer avec des moyens bien définis le niveau de développement atteint par son élève et celui à atteindre. Cette différence est due au fait que dans un premier temps, l'élève bénéficiera de la tutelle de l'enseignant qui devrait s'atténuer progressivement pour que l'élève réalise les tâches assignées, sans aide.

Les situations de classe mettant en jeu un nouvel apprentissage sont délicates, particulièrement lorsque la peur de l'échec prend une place importante, ce qui est souvent le cas en classe spécialisée. Le but est alors de permettre à l'élève de désactiver les pensées d'échec et de se rassurer suffisamment pour qu'il puisse s'engager à nouveau dans les apprentissages. L'acte d'entrer dans un nouvel apprentissage peut être

source de tensions voir d'angoisse car ce qui est nouveau ou inconnu est déstabilisant. Mais l'enseignant, en s'assurant que les conditions didactiques sont optimales, en choisissant les bonnes consignes, le type de tâche, le matériel, l'étayage, en planifiant avec l'élève les actions à entreprendre, en faisant expliciter et activer les connaissances, procédures et stratégies apprises ou vues antérieurement, rendra l'inconnu moins effrayant. Par la suite, l'étayage doit disparaître pour que l'élève ne devienne pas dépendant de celui-ci. Sur le plan affectif comme sur le plan cognitif, il faut apprendre à l'élève à se passer du soutien affectif, nécessaire pendant un temps; et il faut lui donner les moyens de savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes que celui où il l'a appris. En respectant ces conditions, on pourra amener l'élève à contrôler son action et à orienter positivement ses intentions.

L'enseignant

L'enseignant et ses pratiques jouent un rôle important dans les conditions nécessaires à l'autorégulation car d'une part, il a la responsabilité du choix des tâches assignées, de la manière de les introduire et de les étoffer, mais il joue également un rôle de médiateur entre l'élève et la tâche, comme le montre la figure ci-dessous:



Ce triangle didactique montre à quel point la relation entre l'élève et l'apprentissage se trouve tempérée par l'enseignant. Bien que ce dernier soit important dans la relation de l'élève au savoir en contexte scolaire, il n'en n'est pas le seul acteur en dehors de ce contexte. Effectivement, l'environnement familial et social de l'élève joue un rôle tout aussi important, mais nous nous intéressons, ici, aux situations dans lesquels l'apprentissage est lié à l'école. On va à l'école pour apprendre et pour travailler et ces actes sont guidés par l'enseignant. C'est à lui qu'on va se référer, particulièrement à l'âge de l'école primaire. Pourtant il est postulé que « [...] les comportements des

enseignants ne produisent pas un effet direct sur l'apprentissage des élèves, mais ils favorisent, de par leur fonction médiatrice, l'engagement des élèves dans des conduites d'apprentissage. » (Pelgrims Ducrey, 2001, p. 149). En plus de la fonction médiatrice, il peut enseigner les stratégies d'autorégulation qui permettront à ses élèves de devenir autonomes et de se passer de sa tutelle.

Enseigner l'autorégulation, c'est d'abord enseigner des stratégies et amener les élèves à réussir le transfert des stratégies enseignées dans diverses situations. Cet enseignement est particulièrement nécessaire dans le domaine de l'enseignement spécialisé. En effet :

Différentes recherches soulignent que les élèves LH (légèrement handicapés) se distinguent de leurs pairs SH (sans handicap) sur le plan des compétences stratégiques (p. ex., Borkowski, Reid et Kurtz, 1984) et métacognitives (p. ex., Campione et Brown, 1990 ; Swanson, 1993), ces déficits étant en partie responsables des problèmes de généralisation et de transfert (Campione et Brown, 1984). (Pelgrims Ducrey, 2001, p. 160)

Nous voyons ici qu'en plus de permettre l'apprentissage de stratégies cognitives et de l'autorégulation métacognitive, il faut aussi pouvoir amener les élèves à réguler leurs émotions en créant par exemple un climat de travail positif. Malheureusement, les pratiques des enseignants prennent parfois plus en compte la forme que le fond des choses.

Les élèves qui perdent le contrôle de leur action peuvent réagir de manière forte du point de vue de leur comportement et ne pas être toujours en adéquation avec ce que souhaiteraient leurs enseignants. Ces derniers ont alors tendance à prendre des mesures sur les comportements sans chercher à déterminer pourquoi ces comportements sont apparus. Un élève qui ne persévère pas entend souvent : « Fais un effort, continue ! » ; un autre qui serait distrait « Concentre-toi ! » ; un élève qui aurait tendance à bouger, à se déplacer dans la classe « Reste assis ! Arrête de bouger ! ». Ces phrases ne permettent malheureusement pas aux élèves de se remettre sur la voie de l'apprentissage, elles ne font qu'accentuer le sentiment d'incompétence de l'élève. On retrouve aussi ce type d'exclamations néfastes dans des situations où l'enseignant trouvera que l'élève n'est pas suffisamment autonome :

[...] si la dépendance n'est pas une entrave à l'apprentissage, la recherche trop rapide de l'autonomie, elle, en est une tout comme le sont ces petites phrases, anodines, mais parfois assassines : « *débrouille-toi tout seul, cherche dans ta tête ; mais c'est facile comme tout, même les bébés savent faire ça ; réfléchis ; essaye au moins ; fais un effort* » (Cèbe & Pelgrims, 2007, p. 72).

Ces injonctions font peser une responsabilité sur les épaules des élèves qui dépassent les responsabilités qu'ils sont censés avoir à cet âge. Le poids de la réussite ne devrait pas incomber autant aux élèves, car ils devraient être accompagnés dans leurs apprentissages, aussi bien dans leurs réussites que dans leurs échecs. « Trop de pression d'accomplir nuit au développement et à la mobilisation des processus d'autorégulation » (Kuhl, 1992, cité par Cèbe & Pelgrims, 2007, p. 72). Par rapport à la lecture, plus les élèves perçoivent leur contexte de classe comme étant un lieu où il faut absolument réussir sans faute, dans un temps limité, plus ils tendent à être dans le ressassement et l'évitement de tâches de lecture ; en revanche, les élèves qui perçoivent leur contexte comme étant centré sur des objectifs d'apprentissage clairement annoncés avec enseignement des savoirs pré requis et qui se sentent soutenus dans leurs efforts mobilisent davantage d'autorégulation affective.

Enseigner l'autorégulation pour apprendre aux élèves à contrôler leur action est une démarche qui peut paraître lourde mais dont les bénéfices sont nombreux. L'élève verra ses stratégies d'évitement de la tâche diminuer, il sollicitera moins l'enseignant à tort et à travers. Il sera moins « mis sous pression » et pourra se focaliser sur la tâche et non sur l'échec qu'elle risque de provoquer, car « en prenant en compte les stratégies de contrôle de l'action des élèves en situation d'apprentissage, il devrait être possible d'affiner la compréhension des liens entre sentiment d'impuissance acquise et engagement dans l'activité d'apprentissage » (Pelgrims, 2003, p. 228).

L'enseignant qui souhaite introduire cet objectif dans sa pratique pédagogique devrait, selon Cèbe et Pelgrims, fixer son attention sur les processus de résolution de la tâche et non pas sur le résultat car « concernant l'autorégulation affective (motivationnelle et émotionnelle), il semblerait qu'elle soit activée par des pratiques favorisant les mises en lien explicites entre le connu et l'inconnu en cohérence avec les objectifs d'enseignement et d'apprentissage visés [...] » (2007, p. 82). L'enseignant doit aussi

organiser l'enseignement des procédures qui sous-tendent un transfert efficace pour que les élèves puissent se passer de sa tutelle et utiliser leurs compétences cognitives dans diverses tâches et situations.

4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

4.1. Problématique

La problématique traitée dans ce mémoire met en lien la transition entre le cursus primaire spécialisé et l'entrée dans le secondaire spécialisé avec les composantes de l'estime de soi et de la motivation dans les différentes disciplines scolaires.

Au sein de l'école primaire, certains élèves se trouvent en inadéquation avec le cursus scolaire ordinaire. Il s'agit alors d'offrir le meilleur moyen de poursuivre leur scolarité en leur proposant une structure qui réponde à leurs besoins spécifiques. Les classes spécialisées font partie de ces structures particulières. Elles accueillent, au sein d'un établissement scolaire ordinaire, des élèves déclarés en difficultés d'apprentissage et du comportement essentiellement.

Les élèves composant ces classes ont souvent derrière eux un parcours scolaire atypique comprenant redoublements et échecs scolaires. Dans les classes ordinaires, ils éprouvent des difficultés à suivre le rythme des apprentissages ou encore à s'adapter aux contraintes du groupe. C'est lorsque ces difficultés deviennent trop importantes et mettent l'élève en marge du reste de la classe et de l'enseignement, qu'il peut passer en classe spécialisée. C'est également le cas à la suite d'un redoublement infructueux. Nous pourrions alors supposer qu'après un tel parcours, arrivés en classe spécialisée,

les élèves ne croiraient plus que leurs propres actions et efforts puissent être vecteurs de leurs apprentissages et réussites ; ils auraient acquis un sentiment d'impuissance, voire de résignation, qui les motiverait plus à éviter l'activité d'apprendre qu'à s'y engager. (Pelgrims, 2007 pp. 9-10)

Il est d'ailleurs déclaré – et souvent à tort - que le passage dans une division faiblement connotée socialement est nuisible à l'estime de soi de l'élève ainsi orienté. Cette affirmation est totalement abusive puisqu'elle admet l'estime de soi en tant qu'entité unidimensionnelle quand, nous l'avons dit, elle est résolument multidimensionnelle.

Une des composantes de l'estime de soi, le sentiment de compétence, a été étudiée par Harter (1982) chez de jeunes adolescents en retard scolaire. Les résultats de son étude montrent une dévalorisation des compétences scolaires. Dans une autre étude de ses études (1986), elle développe la dimension de *surgénéralisation* selon laquelle, l'échec dans une discipline, reste imprimé dans la mémoire de l'élève qui l'applique dans d'autres situations qu'il estime similaires et qui n'ont pourtant aucun lien. Ninot, Bilard, Delignères et Sokolowski (2000), ajoutent que « cette *surgénéralisation* oblige le sujet à penser « qu'il est mauvais » plutôt « qu'il a raté une tâche donnée » » (p. 166). Bien qu'il y ait une surgénéralisation de la tâche dans sa globalité, cela reste au niveau d'une discipline. Comme nous l'avons vu, le sentiment de compétence est varié selon les disciplines scolaires. Il est donc totalement erroné de généraliser un faible sentiment de compétence dans une discipline à un problème global d'estime de soi. Or, cette affirmation est si fréquente dans les milieux éducatifs, qu'on arrive à penser qu'un des objectifs essentiels de l'enseignement spécialisé serait de « rehausser l'estime de soi et la confiance en soi des élèves ».

Différentes études, dont celle de Pierrehumbert et coll (1988), ont montré qu'après avoir intégré l'enseignement spécialisé, les élèves ont « [...] tendance à surestimer leurs capacités, et plus particulièrement sur le plan scolaire. » (Ninot, Bilard, Delignères et Sokolowski, 2000, p. 166)). Pourquoi le sentiment de compétences scolaires de ces élèves marginalisés dans le cursus ordinaire, évolue-t-il si radicalement ? Nous pouvons trouver une explication possible dans la thèse de Perron (1969, cité par Ninot, Bilard, Delignères et Sokolowski, 2000, p. 166) :

Cet auteur constate que les institutions spécialisées cherchent à préserver les élèves en favorisant leurs succès aux tâches demandées. Perron (1969) précise que tout acte envers l'enfant ou l'adolescent recourt systématiquement à l'encouragement, aux félicitations et à la récompense.

Les élèves intègrent souvent les classes spécialisées, pour plusieurs années, avant de pouvoir quitter l'école primaire. C'est lors de cette dernière année en classe spécialisée que les décisions d'orientation prennent formes. Il existe plusieurs « sorties » possibles pour ces élèves dont le Cycle d'orientation et les Ecoles de Formation Préprofessionnelle. Pacini (2004) a étudié les appréhensions des élèves quant à cette

transition de la classe spécialisée vers le CO ou les EFP notamment en mettant en avant la variable « décision d'orientation ». Elle constate que « les élèves restés le moins longtemps en classe spécialisée se perçoivent moins compétents sur le plan scolaire que leurs camarades qui fréquentent ce type de classe depuis quatre ans. » (Pacini, 2004, p. 102). Elle constate aussi que « les élèves qui sont prévus pour le CO et qui pensent aussi qu'ils iront au CO se sentent plus compétents que leurs camarades prévus pour l'EFP ou qui pensent qu'ils iront à l'EFP » (Pacini, 2004, p. 102).

De nombreux paramètres influent sur les différentes composantes de l'estime de soi, notamment sur le sentiment de compétences scolaires comme nous l'avons montré ci-dessus. Ces paramètres ou variables peuvent être par exemple : le nombre de redoublements, le nombre d'années passées en classe spécialisée, la décision d'orientation ou encore le changement de contexte. En parlant des variables associées au terrain scolaire qui peuvent avoir un impact sur l'estime de soi, Harter (1998) mentionne que « la transition d'un établissement scolaire à un autre [...] peut provoquer des changements négatifs » (Harter, 1998, p. 71).

Le contexte et notamment les pratiques d'enseignement contribueraient à infléchir le sentiment de compétences scolaire des élèves. Nous pouvons penser que ce contexte scolaire et un changement de contexte n'ont pas d'effet sur toutes les composantes de l'estime de soi. Notre recherche tente de contribuer à élucider le rôle d'un changement de contexte scolaire pour les élèves de classe spécialisée dans les différentes dimensions de l'estime de soi. Il en va de même pour les processus de contrôle de l'action. Nous avons vu, dans la première partie, que le développement et la mobilisation de ces processus peuvent être variables selon les contextes scolaires et les pratiques d'enseignement. Nous examinerons si le passage de la classe spécialisée, contexte plutôt « surprotecteur », à un contexte exerçant plus de pression à accomplir de par la nécessité de trouver rapidement un projet de formation professionnel, induit un changement dans la tendance générale des élèves à s'autoréguler affectivement ?

Le rôle de ce changement de contexte scolaire est aussi étudié sous l'angle de différentes disciplines scolaires. Nous distinguerons le sentiment de compétence en mathématiques, en français, en arts plastiques ainsi qu'en éducation physique ; ainsi que d'autres dimensions comme le sentiment de compétence social, la valeur de soi et l'apparence physique. Quant au contrôle de l'action, nous considérerons la tendance des élèves à

l'initiative et la persévérance versus la tendance au ressassement et à l'évitement en français et en mathématiques.

4.2. Questions de recherche

Nous allons à présent énoncer les questions de recherche auxquelles nous répondrons dans les analyses.

4.2.1. Question générale de recherche (QG)

Dans quelle mesure les différentes composantes de l'estime de soi des élèves et le contrôle de l'action se modifient-ils en fonction des contextes scolaires du primaire et du secondaire spécialisés ?

4.2.2. Questions principales et spécifiques de recherche

Q 1> Dans quelle mesure les différents contextes du parcours scolaire jouent-ils un rôle sur les composantes de l'estime de soi et le contrôle de l'action dans les disciplines scolaires ?

Q 1.1> Dans quelle mesure, le vécu d'un redoublement au cours du parcours scolaire ordinaire contribue-t-il à infléchir les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action chez les élèves ?

Q 1.2> Dans quelle mesure le degré primaire atteint en classe ordinaire contribue-t-il à infléchir les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action des élèves ?

Q 1.3> Dans quelle mesure le nombre d'années passées en classe spécialisée contribue-t-il à infléchir l'estime de soi et le contrôle de l'action des élèves?

Q 2> Dans quelle mesure le contexte de transition de la classe spécialisée à l'école secondaire spécialisée a-t-il une influence sur les composantes de l'estime de soi et de la motivation dans les disciplines scolaires.

Q 2.1> Quelles sont les caractéristiques sociales (genre) et scolaires (degré atteint en ordinaire, redoublement) des élèves en fonction de leur orientation ?

Q 2.2> Dans quelle mesure l'orientation décidée produit-elle un effet sur chacune des composantes de l'estime de soi et sur le contrôle de l'action ?

Q 2.3> Dans quelle mesure les composantes de l'estime de soi et le contrôle de l'action se modifient-elles lors du passage au secondaire spécialisé?

5. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

5.1. Échantillon

Notre recueil de données - les réponses des élèves à des questionnaires - s'est effectué dans 12 classes spécialisées et deux Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP) du canton de Genève.

Les classes spécialisées choisies, devaient comporter des élèves dits *sortants*, c'est-à-dire des élèves pour lesquels l'année scolaire en cours serait la dernière année dans le cursus primaire pour que nous puissions réinterroger les mêmes élèves au cours de l'année suivante dans un contexte scolaire différent, à savoir les EFP. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps pris contact avec les divers enseignants des regroupements spécialisés du canton de Genève afin de savoir s'ils étaient d'accord de participer à notre recherche. Nous n'avons malheureusement pas pu nous rendre dans toutes les classes du canton qui comptaient des élèves sortants. Au total, 51 élèves de classes spécialisées ont pu être interrogés. Dans cet échantillon, 26 sont allés dans une EFP l'année scolaire suivante et 25 ont réintégré l'enseignement ordinaire au Cycle d'orientation (CO).

Pour rappel, les classes spécialisées sont composées d'élèves dont l'âge et le niveau scolaire sont très variables dans une même classe. Afin de ne pas induire de discrimination entre les élèves sortants dont les données sont retenues pour notre recherche et leurs camarades de classe, nous avons fait passer les questionnaires à tous les élèves. La première passation du questionnaire a eu lieu durant le dernier mois de l'année scolaire 2006-2007.

Outre la passation des questionnaires nous avons récolté des informations sociodémographiques et scolaires sur les élèves : à partir du livret scolaire, nous avons recueilli leur date de naissance, lieu de naissance, leur genre, leur pays d'origine ainsi que leur parcours scolaire (redoublement éventuel en ordinaire, degré atteint en ordinaire et nombre d'années en classes spécialisées). À la rentrée scolaire suivante nous avons obtenu l'autorisation des responsables et des enseignants des EFP pour la deuxième passation du questionnaire. Tous les élèves des classes des deux EFP, parmi lesquels se trouvaient les 26 interrogés l'année précédente, ont renseigné le questionnaire.

5.1.1. Caractéristiques socioculturelles de l'échantillon d'élèves

Parmi les 51 élèves sortants, 11 sont âgés de 12 ans, 38 ont 13 ans et 2 élèves ont eu 14 ans dans le mois de la première passation (juin), c'est-à-dire en fin d'école primaire.

L'échantillon de notre recherche comporte 16 filles et 35 garçons ; il a donc environ un tiers de filles (21%) et deux tiers de garçons (69%), ce qui correspond à la répartition des élèves dans toutes les classes spécialisées du canton de Genève, selon les pourcentages présentés par le SRED (2007) : pour l'année scolaire 2007-2008, 34% des élèves des classes spécialisées genevoises sont des filles, 66% sont des garçons. Comme le souligne Pelgrims (2006), « la présence d'un tiers des filles et de deux tiers de garçons, c'est-à-dire la nette surreprésentation des garçons et la sousreprésentation des filles par rapport à l'ensemble des élèves de l'école primaire, est, par ailleurs, une donnée constante des classes et mesures spéciales dans les pays occidentaux » (p. 105).

5.1 : Distribution des élèves en fonction du genre et de l'orientation

Genre	Orientation au secondaire		Total
	EFP	CO	
Garçons % (n)	62% (16)	76% (19)	69 % (35)
Filles % (n)	38% (10)	24% (6)	31% (16)
Total % (n)	100% (26)	100% (25)	100% (51)

Nous constatons à partir du tableau 5.1, que les garçons orientés au Cycle d'orientation sont légèrement surreprésentés (76% sur les 69% de garçons), alors que les filles orientées vers la même structure tendent très légèrement à être sousreprésentées (24% sur un total de 31% de filles).

Le tableau ci-dessous montre la répartition des élèves de notre échantillon selon la nationalité. Notons tout d'abord que les données considérées pour cette dimension ne concernent que 48 élèves, celles de 3 élèves étant manquantes.

Tableau 5.2 : Distribution des élèves selon la nationalité

Pays d'origine	Effectif <i>n=48</i>	Pourcentage
Suisse / France	12	25%
Italie / Espagne	4	8%
Portugal	8	17%
Autres *	24	50%

*Les pays regroupés sous la catégorie *autres* sont les suivants : Yougoslavie, Kosovo, Albanie, Bosnie, Roumanie, Congo RD, Bolivie, Paraguay, Angola, Equateur, Colombie, Somalie, Erythrée, Tchad, Maroc, Pakistan.

Nous pouvons observer que la majorité des élèves de notre échantillon est de nationalité *Autres*, catégorie comprenant principalement des pays de récente émigration. Sur les 24 élèves de cette catégorie, 9 sont originaires d'Ex-Yougoslavie (Bosnie Herzégovine, Yougoslavie et Kosovo), alors que les autres élèves viennent presque tous d'un pays différent.

Les nationalités *Italie / Espagne* regroupent moins d'élèves de notre échantillon. L'Italie a été un pays d'émigration dans les années 1970 ; À cette époque, cette nationalité était surreprésentée dans les classes spécialisées. Depuis la fin des années 90, « ce sont les élèves en provenance des pays d'Ex-Yougoslavie, de Turquie, du Portugal qui sont surreprésentés dans les classes spécialisées » (Pelgrims, 2006 p. 28). Dans notre échantillon les élèves de pays étrangers sont majoritairement originaires du Portugal et d'Ex-Yougoslavie. Le bureau fédéral de la statistique nous montre que la population portugaise en Suisse est passée d'environ 11'000 en 1980 à 183'000 en 2007. Si nous regardons cette représentation pour les ressortissants d'Ex-Yougoslavie, ils s'élevaient au nombre de 44'000 en 1980 et en 1998 on comptait 198'000 ex-yougoslaves établis en Suisse. Les italiens qui étaient surreprésentés en classe spécialisée dans les années 70 voient leur nombre diminuer entre 1980 et 2007 ; en effet, ils ne sont plus que 290'000 en 2007 alors qu'ils étaient plus de 420'000 en 1980.

5.2. Instrument de recueil des données

Afin de récolter les données relatives aux différentes composantes de l'estime de soi et au contrôle de l'action, nous avons utilisé des échelles déjà testées dans d'autres

recherches pour former notre questionnaire. La base des échelles est le Questionnaire d'Orientation Motivationnelle en Mathématiques (QOMM) élaboré par Pelgrims (1999/2006). De ce questionnaire, nous avons gardé, outre toute la procédure des consignes et le format des items, les échelles *sentiment de compétences en mathématiques* et *contrôle de l'action : face à des mathématiques difficiles, initiative-persévérance* versus *ressassement-évitement* (6 items). Russo (2007) a repris pour sa recherche en adaptant l'échelle du *sentiment de compétence pour les arts plastiques, l'éducation physique et le français*. Nous avons repris ces adaptations. L'échelle de la *valeur de soi* est reprise de Deshusses (2002), Hoffmann et Knüsli (2003) et Russo (2007). Nous avons repris les items de l'échelle de *l'apparence physique* de Deshusses (2002) et Russo (2007). L'échelle du *sentiment de compétence social* est celle testée par Bays (2001), puis de nouveau par Pacini (2004) et Russo (2007).

L'échelle du contrôle de l'action en mathématiques est celle du QOMM (Pelgrims, 1999/2006). Nous avons créé une nouvelle échelle en adaptant les items pour le français.

Structure et format du questionnaire

Le questionnaire comporte 54 items répartis, comme l'indique la table de spécification, en 9 échelles : 7 échelles concernant les dimensions de l'estime de soi, 2 échelles concernant le contrôle de l'action ou la tendance générale des élèves à prendre des initiatives et persévérer ou à ressasser et éviter des tâches difficiles en mathématiques d'une part, en français d'autre part. Les énoncés de chacun des 54 items figurent à la fin de ce chapitre.

Table de spécification

Composantes de l'estime de soi 24 items

Sentiment de compétence (SC) en mathématiques	6 items : n° 1; 2; 3; 4; 5; 6
Sentiment de compétence (SC) en arts plastiques	6 items : n° 13; 14; 15; 16; 17; 18
Sentiment de compétence (SC) en français	6 items : n° 19; 20; 21; 22; 23; 24
Sentiment de compétence (SC) en éducation physique	6 items : n° 31; 32; 33; 34; 35; 36

Sentiment de compétences (SC) sociales	6 items : n° 37; 40; 41; 43; 47; 51
Valeur de soi	5 items : n° 42; 46; 48; 50; 54
Apparence physique	7 items : n° 38; 39; 44; 45; 49; 52; 53

Contrôle de l'action (CA) : initiative-persévérance VS ressassement-évitement

En mathématiques	6 items : n° 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12
En français	6 items : n° 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30

Items de valence positive : 30
Items de valence négative : 24

En ce qui concerne le format du questionnaire repris du QOMM, il débute par la consigne générale et deux exemples que les chercheurs font avec les élèves avant de laisser ces derniers remplir le reste du questionnaire. L'un des exemples se présente ainsi et illustre le format de tous les items du questionnaire :

Certains élèves n'aiment pas la géographie		OU	D'autres élèves aiment la géographie	
je suis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comme eux		un peu comme eux	un peu comme eux	comme eux

Dans cet exemple, nous voyons la structure des items en alternatives opposées. Il s'agit, pour l'élève, de choisir dans un premier temps s'il se situe d'un côté ou de l'autre du "OU". Ici, il peut se situer du côté des élèves qui aiment la géographie ou du côté de ceux qui ne l'aiment pas. Ensuite, l'élève peut affiner son choix en choisissant s'il est comme ces élèves ou un peu comme eux, ce qui lui permet de modérer sa position par rapport à l'affirmation. Bien évidemment, une seule réponse est autorisée.

Notre questionnaire commence par les mathématiques : les 12 premiers items sont répartis entre le sentiment de compétence et le contrôle de l'action dans cette discipline. Les 6 items suivants concernent le sentiment de compétence en arts plastiques.

La partie suivante comporte une série de 12 items liés à la discipline du français : 6 items correspondent au sentiment de compétence en français et 6 au contrôle de l'action dans cette matière.

Ils sont suivis des 6 items relatifs au sentiment de compétence en éducation physique.

Enfin, les 18 derniers items concernent encore trois composantes de l'estime de soi : le sentiment de compétences sociales, la valeur de soi et l'apparence physique.

Cotation des items

Les réponses des élèves aux items sont toutes cotées de 1 à 4 points. En reprenant les indications de Pelgrims (1999/2006), nous avons attribué quatre points au niveau verbalement désigné par *Je suis comme eux* lié à l'alternative positive par rapport à la dimension motivationnelle évaluée et un point au même niveau mais lié à l'alternative négative. Pour les items présentant d'abord l'alternative positive, la cotation va de 4 à 1 points (gauche à droite). Pour les items présentant d'abord l'alternative négative, la cotation va de 1 à 4 points (gauche à droite).

Prenons l'exemple présenté plus haut :

Certains élèves n'aiment pas la géographie		OU	D'autres élèves aiment la géographie	
je suis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comme eux		un peu comme eux	un peu comme eux	comme eux
1 point		2 points	3 points	4 points

5.3. Procédure de recueil des données

À chacune des deux passations du questionnaire (classes spécialisées en juin 2007 et EFP en janvier 2008), nous devions créer les conditions de passation optimales par nos consignes, notamment, notre attitude et nos énoncés. Nous nous sommes présentées comme des chercheuses et non comme de futures enseignantes. Dans chaque classe, nous avons tenté d'énoncer les consignes de la même manière. Nos réponses aux éventuelles questions devaient également être de même nature. C'est en nous aidant des consignes de Pelgrims (1999/2006) au *Questionnaire d'Orientation Motivationnelle en*

Mathématiques (QOMM) que nous avons pu adapter notre discours lors des différentes passations.

Dans ces consignes, il est précisé que le chercheur insiste sur le fait qu'il se pose des questions auxquelles les élèves l'aideront à répondre. Nous avons donc utilisé les consignes suivantes :

« Je me demande comment les élèves se *sentent*... à quoi les élèves *pensent*... lorsqu'ils doivent faire un exercice de *mathématiques*... On sait que ce qui se passe dans la tête des élèves, ce *n'est pas la même chose pour tous les élèves... les élèves sont différents... certains élèves* se sentent et pensent d'une façon, *d'autres élèves* se sentent et pensent d'une *autre façon*...mais c'est difficile pour les chercheurs de savoir exactement ce que les différents élèves sentent, ce qu'il pensent quand le maître ou la maîtresse leur demande de faire un exercice de mathématiques... Si je me pose ces questions c'est aussi pour mieux comprendre *comment* les élèves apprennent les mathématiques qu'ils sont obligés d'apprendre à l'école. »

(L'italique souligne les propos prononcés avec plus d'insistance et marqués d'un bref temps d'arrêt).

La modalité selon laquelle seront posées les questions et la confidentialité des réponses sont ensuite introduites :

« Je vous poserai des questions écrites sur des feuilles. *Toutes vos réponses resteront entre vous et moi... personne d'autre* ne verra vos réponses, ni... (prénom de l'enseignant ou enseignante), ni d'autres enseignants, *personne d'autre que moi*... quand beaucoup d'élèves m'auront aidée comme vous, je vais *moi toute seule dans mon bureau à l'université* lire vos réponses et essayer de comprendre ce que sentent et pensent les élèves quand ils doivent faire des exercices de math. » (Pelgrims, 1999/2006)

Bien que nous nous soyons fortement inspirées des consignes présentées ci-dessus, nous les avons adaptées à notre situation. En effet, notre questionnaire ne concernait pas seulement les mathématiques, puisque nous nous intéressons aussi français à l'éducation physique et aux arts plastique. Nous avons bien entendu utilisé le *nous* à la place de la première personne du singulier. Nous avons expliqué aux élèves que nous étions dans la réalisation de notre travail de recherche pour la licence, raison pour laquelle nous leur demandions de compléter ces questionnaires.

Chaque passation a requis une heure au maximum. Quelques élèves n'avaient pas le niveau de lecture requis pour compléter le questionnaire seuls ; nous leur avons lu les questions.

La deuxième passation (dans les classes des EFP) a été introduite en spécifiant aux élèves que certains d'entre eux nous avaient déjà rencontrés l'année précédente et que nous continuions notre travail de recherche sur ce que font, pensent et sentent les élèves à l'école.

5.4. Dépouillement du questionnaire

Afin de composer un score total par composante pour chaque élève, nous avons fait le total des points obtenus à chaque item pour chaque échelle. Voici le tableau pour la cotation des items.

Tableau 5.3 : Cotation des items du questionnaire. Source : Pelgrims (1999/2006) et Russo (2006)

Comme Eux	Un peu comme eux				Un peu comme Eux	Comme eux
4	3	1) Certains élèves aiment les exercices de math difficiles	OU	D'autres élèves aiment les exercices de math faciles	2	1
4	3	2) Certains élèves pensent qu'ils peuvent réussir tous les exercices de maths	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne peuvent pas réussir tous les exercices de math.	2	1
1	2	3) Certains élèves pensent qu'ils ne peuvent pas s'améliorer en math	OU	D'autres élèves pensent qu'ils peuvent s'améliorer en math	3	4
4	3	4) Certains élèves pensent qu'ils sont forts en math	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne sont pas forts en math	2	1
1	2	5) Certains élèves ne sont pas sûrs qu'ils arrivent à faire les exercices de math demandés par le maître	OU	D'autres élèves sont sûrs qu'ils arrivent à faire les exercices de math demandés par le maître	3	4
4	3	6) Certains élèves pensent qu'ils peuvent faire de bons résultats en mathématiques	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne peuvent pas toujours faire de bons résultats en mathématiques	2	1

4	3	7) Quand on doit faire plusieurs exercices en math, j'organise plutôt vite mon travail	OU	je me demande un long moment par quoi je vais commencer	2	1
4	3	8) Quand je pense que l'exercice de math sera difficile, je cherche tout de suite le meilleur truc pour y arriver	OU	j'hésite car j'ai le sentiment que c'est comme une énorme montagne	2	1
4	3	9) Quand je n'arrive pas dans un exercice de math, je continue d'essayer	OU	j'aime mieux continuer une autre fois	2	1
4	3	10) Quand je ne comprends plus rien au problème de math, je me dis qu'il faut continuer	OU	j'en ai plutôt marre	2	1
4	3	11) Quand je travaille avec un autre élève en math, On peut rester concentré Pendant tout le travail	OU	on doit s'arrêter des petits moments pour parler d'autre choses	2	1
4	3	12) Quand je pense que je n'arriverai pas à faire un exercice de math, je me dis qu'il faut le faire	OU	je me demande pourquoi il faut le faire	2	1
1	2	13) Certains élèves pensent que dessiner ou peindre c'est pas très facile	OU	D'autres élèves pensent que dessiner ou peindre c'est facile	3	4
4	3	14) Certains élèves pensent qu'ils sont doués en dessin et en peinture	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne sont pas doués en dessin et en peinture	2	1
4	3	15) Certains élèves pensent qu'ils peuvent devenir meilleurs en peinture, en dessin ou en bricolage	OU	Certains élèves pensent qu'ils ne peuvent pas devenir meilleurs en peinture, en dessin ou en bricolage	2	1
1	2	16) Certains élèves n'aiment pas ce qu'ils font quand ils dessinent, peignent ou bricolent	OU	D'autres élèves aiment ce qu'ils font lorsqu'ils dessinent, peignent ou bricolent	3	4
4	3	17) Certains élèves pensent qu'ils peuvent dessiner ou peindre de belles choses	OU	D'autres élèves ne pensent pas qu'ils peuvent dessiner ou peindre de belles choses	2	1
1	2	18) Certains élèves n'aiment pas les travaux créatifs (la peinture et le dessin) difficiles	OU	D'autres élèves aiment les travaux créatifs (la peinture et le dessin) difficiles	3	4

4	3	19) Certains élèves pensent qu'ils ont de la facilité dans les exercices de français	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ont de la difficulté dans les exercices de français	2	1
1	2	20) Certains élèves pensent qu'ils ne sont pas très forts en français	OU	D'autres élèves pensent qu'il en français	3	4
4	3	21) Certains élèves aiment les exercices de français difficiles	OU	D'autres élèves aiment les exercices de français faciles	2	1
1	2	22) Certains élèves trouvent les exercices de français donnés par le maître difficiles	OU	D'autres élèves trouvent les exercices de français donnés par le maître faciles	3	4
4	3	23) Certains élèves pensent qu'ils peuvent s'améliorer en français	OU	D'autres élèves ne pensent pas qu'ils peuvent s'améliorer en français	2	1
1	2	24) Certains élèves pensent qu'ils ne peuvent pas faire de bons résultats en français	OU	D'autres élèves pensent qu'ils peuvent faire de bons résultats en français	3	4
4	3	25) Quand on doit faire plusieurs exercices de français, J'organise plutôt vite mon travail	OU	je me demande un long moment par quoi je vais commencer	2	1
4	3	26) Quand je pense que je n'arriverai pas à faire un exercice de français, je me dis qu'il faut le faire	OU	je me demande pourquoi il faut le faire	2	1
4	3	27) Quand je n'arrive pas dans un exercice de français, je continue d'essayer	OU	j'aime mieux continuer une autre fois	2	1
4	3	28) Quand je ne comprends plus rien aux exercices de français, je me dis qu'il faut continuer	OU	j'en ai plutôt marre	2	1
4	3	29) Quand je travaille avec un autre élève en français, on peut rester concentrés pendant tout le travail	OU	on doit s'arrêter des petits moments pour parler d'autres choses	2	1
4	3	30) Quand je pense que l'exercice de français sera difficile, je cherche tout de suite le meilleur truc pour y arriver	OU	j'hésite car j'ai le sentiment que c'est comme une énorme montagne	2	1
1	2	31) certains élèves n'aiment pas les	OU	D'autres élèves aiment les exercices de gym difficiles	3	4

		exercices de gym difficiles				
4	3	32) Certains élèves pensent qu'ils sont forts à la gym	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne sont pas très forts à la gym	2	1
1	2	33) Certains élèves pensent qu'ils ne peuvent pas s'améliorer en gym	OU	D'autres élèves pensent qu'ils sont capables de s'améliorer en gym	3	4
4	3	34) Certains élèves sont sûrs qu'ils arrivent à faire les exercices de gym demandés par le maître	OU	D'autres élèves ne sont pas sûrs qu'ils arrivent à faire les exercices de gym demandés par le maître	2	1
1	2	35) Certains élèves pensent que la gym c'est difficile	OU	D'autres élèves pensent que la gym ce n'est pas difficile	3	4
1	2	36) Certains élèves pensent qu'ils ne peuvent pas bien réussir les exercices de gym	OU	D'autres élèves pensent qu'ils peuvent bien réussir les exercices de gym	3	4
4	3	37) certains élèves pensent qu'ils sont bien acceptés par les autres	OU	D'autres élèves pensent qu'ils ne sont pas bien acceptés par les autres	2	1
1	2	38) Certains élèves ne se sentent pas bien dans leur peau	OU	D'autres élèves se sentent bien dans leur peau	3	4
4	3	39) Certains élèves s'apprécient comme ils sont	OU	D'autres élèves ne s'apprécient pas comme ils sont	2	1
1	2	40) Certains élèves ont de la peine à se faire des amis	OU	D'autres élèves se font facilement des amis	3	4
1	2	41) Certains élèves ne sont pas satisfaits des relations avec leurs camarades	OU	D'autres élèves sont satisfaits des relations avec leurs camarades	3	4
4	3	42) Certains élèves pensent qu'ils sont aussi valables que les autres	OU	D'autres élèves pensent qu'ils sont moins valables que les autres	2	1
4	3	43) Certains élèves discutent facilement avec leurs camarades pour régler des problèmes	OU	D'autres élèves n'osent pas demander des explications à leurs camarades	2	1
1	2	44) Certains élèves voudraient changer une	OU	D'autres élèves ne voudraient pas changer une	3	4

1	2	partie de leur corps 45) Certains élèves n'apprécient pas leur corps	OU	partie de leur corps D'autres élèves apprécient leur corps	3	4
1	2	46) Certains élèves n'ont pas de respect pour eux-mêmes	OU	D'autres élèves ont du respect pour eux-mêmes	3	4
1	2	47) Certains élèves pensent qu'il est difficile de faire connaissance avec de nouveaux élèves	OU	D'autres élèves pensent qu'il est facile de faire connaissance avec de nouveaux élèves	3	4
1	2	48) Certains élèves ont une attitude négative envers eux-mêmes	OU	D'autres élèves ont une attitude positive envers eux-mêmes	3	4
4	3	49) Certains élèves désirent changer la couleur de leur peau, ou des yeux, ou des cheveux	OU	D'autres élèves ne désirent pas changer la couleur de leur peau, ou des yeux, ou des cheveux	2	1
4	3	50) Certains élèves sont fiers de ce qu'ils sont	OU	D'autres élèves ne sont pas fiers de ce qu'ils sont	2	1
1	2	51) Certains élèves se sentent souvent tout seuls	OU	D'autres élèves sont souvent entourés de plein d'amis	3	4
1	2	52) Certains élèves aimeraient changer leur visage	OU	D'autres élèves n'aimeraient pas changer leur visage	3	4
1	2	53) Certains élèves ne se trouvent pas assez beaux	OU	D'autres élèves se trouvent assez beaux	3	4
4	3	54) Certains élèves se sentent à l'aise par rapport à ce qu'ils sont	OU	D'autres élèves se sentent mal à l'aise par rapport à ce qu'ils sont	2	1

Les données sociodémographiques de parcours scolaire ainsi que la première passation du questionnaire des 51 élèves ont été entrées sur une base de données SPSS. Celles de la seconde passation, réalisées uniquement par les 26 élèves orientés aux EFP, ont également été introduites dans cette base. Les données ont été analysées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS.

6. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous introduisons les analyses préliminaires des résultats obtenus, puis nous entrons dans une analyse des résultats. À cette fin, nous établirons des liens entre les parcours scolaires des élèves et les résultats obtenus par ceux-ci. Nous regarderons aussi l'effet que peut avoir le genre des élèves ainsi que les caractéristiques de leur parcours scolaire sur leur orientation au secondaire: Ecole de Formation Préprofessionnelle (EFP) ou Cycle d'orientation (CO). Par la suite, nous nous pencherons sur les perceptions qu'ont les élèves de leurs compétences scolaires dans les différentes disciplines et sur leur tendance à s'engager et à persévérer dans une tâche difficile ou à éviter et à ressasser, ceci en fonction de l'orientation décidée pour le secondaire. Enfin, nous étudierons le rôle du contexte en comparant les scores obtenus par les élèves en fin de classe spécialisée et au cours de leur première année aux EFP.

6.1. Analyses préliminaires

Dans cette partie, nous présenterons les résultats des analyses préliminaires relatives au degré d'homogénéité de chacune des 9 échelles. Il s'agit de vérifier si les items d'une même échelle apprécient bien la même dimension théorique. Il est admis que le degré d'homogénéité d'une échelle est acceptable si le coefficient alpha de Cronbach est égal ou supérieur à .70. Si elle est suffisamment homogène, cela signifie que tous les items apprécient bien la même dimension et que les scores à chaque item peuvent être sommés en un score total.

Tableau 6.1 : Résultats descriptifs par échelle et Alpha de Cronbach

Echelles	Moyenne	Écart-type	Min. observé	Max. observé	Alpha de Cronbach α
SC*					
mathématiques	2.85	.69	1,17	4	.74
SC arts plastiques	2.96	.76	1	4	.76
SC français	2.61	.67	1,5	4	.67
SC éducation physique	3.23	.85	1	4	.86
SC social	3.26	.68	1,33	4	.78
Valeur de soi	3.37	.62	1,8	4	.64
Apparence physique	3.31	.72	1,43	4	.85
CA**					
mathématiques	2.84	.65	1,5	4	.68
CA français	2.87	.72	1	4	.75

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

6.1.1. Homogénéité des échelles

Comme l'indiquent les résultats du tableau 6.1, le degré d'homogénéité des échelles est majoritairement supérieur à .70 ce qui signifie que les différents items de ces échelles mesurent bien la même dimension. Toutefois, trois échelles ont un coefficient alpha inférieur à .70, l'homogénéité est alors à peine satisfaisante (*Sentiment de compétence en français* : $\alpha = .67$; *Valeur de soi* : $\alpha = .64$; *Contrôle de l'action en mathématiques* : $\alpha = .68$). Nous avons regardé ce que deviendrait ce coefficient α en supprimant chaque item l'un après l'autre et ceci pour chaque échelle. Ces suppressions n'ont pas permis une augmentation suffisamment convaincante du coefficient alpha pour que nous choissions de supprimer les items ; nous décidons donc de garder tous les items des échelles.

L'échelle du *Sentiment de compétence en français* est une des échelles qui obtient le moins bon score d'homogénéité ($\alpha = .67$). Nous avons construit cette échelle en adaptant celle déjà existante des mathématiques. Les items des deux échelles ainsi transformés se ressemblaient beaucoup. Nous avons d'ailleurs eu des remarques de certains élèves lors des passations. Ils avaient l'impression d'avoir déjà répondu aux questions concernant le français alors qu'en réalité, ils avaient répondu aux items concernant les mathématiques.

En regardant les items de plus près, nous remarquons que le coefficient alpha n'augmente pas de manière satisfaisante après suppression des éléments (pas plus grand que .70). Afin d'améliorer l'homogénéité de l'échelle, ayant une valeur de .67 avant suppression des items, nous aurions pu supprimer les items 21 et 22. Ces deux items mettent en avant les niveaux de difficulté de la tâche en elle-même ou de la tâche attribuée par le maître, contrairement aux autres items qui focalisent sur l'évaluation que fait l'élève de ses propres compétences. Néanmoins, la nouvelle valeur d'alpha après suppression n'augmente pas suffisamment pour que nous supprimions deux items sur une échelle n'en comportant que 6.

6.1.2. Interprétation des moyennes

Le tableau 6.1 ci-dessus présente les scores moyens de chaque échelle, l'écart type, les scores minimum et maximum observés. En ce qui concerne ces statistiques descriptives, il s'agit de valeurs standardisées sur une échelle de 1 à 4 points : nombre relatif au score le plus faible et le plus élevé possiblement obtenu sur un item. Chaque score total par échelle a été divisé par le nombre d'items de l'échelle.

Le score effectif non standardisé des élèves peut être compris entre 6 et 24 pour les échelles de notre questionnaire comprenant six items ; il est compris entre 5 et 20 pour une échelle de 5 items (valeur de soi) et entre 7 et 28 pour une échelle de 7 items (apparence physique). Pour obtenir des scores standardisés, nous divisons chaque score total par le nombre d'items de l'échelle.

Par exemple, l'échelle *sentiment de compétence en mathématiques* obtient une moyenne de 17.12. Comme l'échelle comporte 6 items, nous avons divisé 17.12 par 6 pour obtenir 2.85.

Nous avons standardisé les données afin de rendre la lecture et la comparaison entre échelles de nos résultats plus aisées. En effet, il est plus évident de voir la répartition des

moyennes par rapport à une position centrale (2.5 points) entre 1 et 4, plutôt qu'entre 6 et 24 pour une valeur centrale de 15. Une valeur inférieure à 2.5 indique un degré plutôt faible et une valeur supérieure à 2.5 indique un degré plutôt élevé ou positif.

Dans le tableau 6.1, nous pouvons constater que toutes les moyennes sont au-dessus de la position centrale des échelles.

Globalement, l'estime de soi et la capacité d'autorégulation émotionnelle et motivationnelle (contrôle de l'action) des élèves sortant de classe spécialisée sont plutôt positives puisque chaque moyenne est au-dessus de la valeur centrale (2.5 points). Cependant, aucune des moyennes obtenues aux échelles n'atteint la valeur maximale de 4.

La moyenne la plus faible de ces échelles est celle du sentiment de compétence en français ($m = 2.61$, $s = .67$), échelle qui enregistre un indice d'homogénéité interne inférieur à .70 (.67).

La moyenne la plus élevée est celle de l'échelle de la valeur de soi ($m = 3.37$, $s = .62$).

En comparant les résultats obtenus à d'autres recherches, nous remarquons que la valeur des écarts-types est globalement assez élevée. L'écart-type le plus élevé est de .85, il concerne l'échelle *SC éducation physique*. Cette valeur se traduit par une grande diversité interindividuelle des scores obtenus par les élèves.

6.2. Résultats : rôle des parcours scolaires antérieurs à l'entrée en classe spécialisée dans l'estime de soi et le contrôle de l'action

Nous présentons tout d'abord les résultats nous permettant d'examiner le rôle dans l'estime de soi et le contrôle de l'action de différents contextes scolaires que les élèves ont fréquentés avant leur passage en classe spécialisée : contexte d'un redoublement, contexte de classe ordinaire (degré atteint en classe ordinaire) ; contexte de classes spécialisées (nombre d'années passées en classe spécialisées).

6.2.1. Effet du redoublement

Nous allons donner des éléments de réponse à la question spécifique de recherche suivante :

Q 1.1> Dans quelle mesure, le vécu d'un redoublement au cours du parcours scolaire ordinaire contribue-t-il à infléchir les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action chez les élèves ?

Dans notre échantillon, 29 élèves (57%) ont redoublé un degré primaire avant leur passage en classe spécialisée et 22 élèves n'ont jamais redoublé.

Ce pourcentage d'élèves ayant redoublé est similaire aux résultats d'autres recherches concernant les élèves en classe spécialisée. En effet, Pelgrims (2003, 2006), montre, dans ses travaux, qu'environ 50% des élèves ont redoublé un degré avant d'intégrer une classe spécialisée. Ces résultats se retrouvent chez Gianoncelli et Caruso (2008) qui ont constaté, sur un échantillon de 129 élèves de classe spécialisée, que près de la moitié de ces élèves ont redoublé.

Afin de répondre de façon étayée à notre première question de recherche, nous avons comparé, pour chaque échelle, les moyennes respectives aux deux groupes d'élèves (ayant vécu un redoublement au cours de leur scolarité primaire en ordinaire et ceux n'ayant jamais redoublé). Les résultats (voir tableau 6.3) révèlent que les moyennes sont relativement proches d'un groupe à l'autre. Les différences de moyennes entre les deux groupes sont en revanche notables sur trois échelles.

Tableau 6.3 : moyenne des échelles en fonction du redoublement

Echelles	Non redoublants n=21	Redoublants n=29	t	dl	p
SC*					
mathématiques	2.97	2.83	.752	48	.456
SC arts plastiques	2.78	3.09	1.446	48	.155
SC français	2.48	2.67	.975	48	.334
SC éducation physique	2.98	3.49	2.211	32.37	.034
SC sociales	3.06	3.44	2.011	48	.050
Valeur de soi	3.38	3.41	.152	48	.880
Apparence physique	3.24	3.42	.948	48	.348
CA **					
mathématiques	2.90	2.84	.330	48	.743
CA français	2.84	2.87	.127	48	.899

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action, initiative-persévérance vs ressassement-évitement

Les différences les plus élevées concernent le *sentiment de compétence en arts plastiques*, le *sentiment de compétence en éducation physique* et le *sentiment de compétences sociales*. Toutefois, la différence de moyenne traitée par le T de student, pour le *SC arts plastiques* n'est pas significative ($t = 1.446$, $dl = 48$, $p = .155$).

Nous pouvons dire que les élèves ayant redoublé ont en moyenne un meilleur sentiment de compétence en éducation physique ($m = 3.49$, $s = .61$) que les élèves qui n'ont jamais redoublé ($m = 2.98$, $s = .93$). Cette différence est significative ($t = 2.211$, $dl = 32.37$, $p = .034$).

Nous pouvons également affirmer que les élèves qui ont vécu un redoublement ont, en moyenne, un meilleur sentiment de compétences sociales ($m = 3.44$, $s = .72$) que leurs camarades n'ayant jamais redoublé ($m = 3.06$, $s = .56$). Cette différence est significative ($t = 2.011$, $dl = 48$, $p = .05$).

Sur le plan descriptif limité à notre échantillon, les élèves ayant redoublé tendent à se sentir un peu moins compétents en mathématiques ($m = 2.83$) et à légèrement moins s'autoréguler affectivement lorsqu'ils sont confrontés à des mathématiques difficiles ($m = 2.84$).

En outre, de manière générale, les deux groupes d'élèves ont une moyenne par échelle supérieure ou égale à la valeur centrale (2.5 points). Nous pouvons donc dire sans aucune généralisation possible que si le redoublement a une influence sur les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action dans les disciplines scolaires, l'influence n'est pas forcément négative. Le résultat concernant le sentiment de compétence en français des élèves n'ayant pas redoublé est même surprenant compte tenu qu'il s'agit d'une discipline sélective dont les résultats jouent un rôle essentiel dans les décisions de redoublement ($m = 2.48$, $s = .59$).

Le redoublement contribuerait donc à l'orientation de certaines composantes, notamment le sentiment de compétence en éducation physique. Nous avons cherché à savoir pourquoi est ce que les élèves ayant redoublé au cours de leur scolarité se sentent plus compétents en éducation physique que les autres élèves.

Nous pouvons d'emblée penser qu'ils sont aussi plus âgés, donc peut-être plus développés physiquement ce qui leur donnerait un l'avantage dans les différents exercices d'éducation physique. Cet avantage sur leurs camarades plus jeunes pourrait, par le biais des comparaisons interindividuelles, se traduire par le sentiment d'être plus compétent.

Mais il nous a aussi paru intéressant d'aller voir si le genre pouvait avoir un impact sur ce résultat. En effet, nous avons déjà mentionné le fait que les filles à l'adolescence ont plus de difficultés à s'accepter, par conséquent, elles peuvent potentiellement présenter des difficultés à se sentir compétentes en éducation physique. S'il existe un lien entre la manière dont les filles perçoivent leur apparence physique et leur sentiment de compétence en éducation physique, nous pouvons nous appuyer sur les propos de Harter (1998) selon lequel « d'une part les filles adolescentes considèrent l'apparence physique comme plus importante que les garçons, d'autre part elles rapportent plus d'évaluations négatives de leur apparence que les garçons » (p. 67). Comme les filles sont sousreprésentée dans le groupe des élèves qui ont redoublé, les résultats qu'elles obtiennent au sentiment de compétence en éducation physique ($m = 3.16$), globalement

moins bons que ceux des garçons ($m = 3.63$), n'ont pas d'impact suffisant sur la moyenne générale.

Tableau 6.4 : répartition des élèves en fonction du genre et du redoublement

Genre	Redoublement		Total
	0	1 ou 2	
Filles % (n)	44% (7)	56% (9)	100% (16)
Garçons % (n)	41% (14)	59% (20)	100% (34)
Total % (n)	33% (21)	67% (29)	100% (50)*

* Il nous manque le parcours scolaire d'un élève

La lecture de ce tableau nous permet de dire que, dans notre échantillon on compte plus de garçons qui ont redoublé que de filles (ils sont 20 contre 9 filles seulement). Nous pouvons donc relever qu'un effet genre pourrait être confondu avec l'effet redoublement dans nos résultats : les élèves qui ont redoublé se sentent plus compétents en éducation physique, notamment parce que le groupe qui a redoublé se trouve affecté par une surreprésentation de garçons. En outre, les garçons se sentent généralement plus compétents en éducation physique que les filles.

Concernant nos résultats pour le sentiment de compétences sociales, nous nous demandons pourquoi les élèves qui ont déjà redoublé se sentent plus compétents sur le plan social que leurs camarades.

D'autres recherches obtiennent des résultats similaires, notamment celle de Russo (2007, p. 82). Elle interprète de manière intéressante ce sentiment de compétences sociales élevé chez les élèves ayant redoublé en expliquant que ces élèves au cours de leur redoublement ont dû développer des aptitudes relationnelles pour aller à la rencontre des élèves de la nouvelle classe. Contrairement aux élèves qui restent parmi leur « volée » et évoluent avec elle au fil des années scolaires, l'élève qui redouble se retrouve dans une classe face à des camarades inconnus. Ces compétences sociales, une fois développées, lui sont de nouveau utiles lorsqu'il intègre la classe spécialisée. En effet, l'élève continue à exploiter ses compétences sociales, car il y a beaucoup de

mouvements : les élèves sortants quittent la classe, des élèves sont intégrés en cours d'année, de nouveaux élèves arrivent, etc..

Pour répondre à notre première question spécifique de recherche, nous pouvons dire, que d'une manière générale, les perceptions de soi des élèves ayant redoublé sont similaires à celles de leurs camarades n'ayant pas redoublé. Toutefois, ils tendent à se sentir un peu moins compétents en mathématiques, à légèrement plus ressasser et à éviter les tâches difficiles de mathématiques.

Dans d'autres recherches réalisées avec des élèves de classe spécialisées, nous pouvons lire que le redoublement influence négativement le sentiment de compétence scolaire surtout pour les disciplines sélectives, comme les mathématiques (Pelgrims, 2006) et le français (Russo, 2007). Cette dernière explique également que le redoublement se décide sur la base des résultats scolaires dans les disciplines dites « fondamentales » (mathématiques et français). L'élève redoublant peut alors ne pas se sentir compétent dans les disciplines à cause desquelles il a été sanctionné. Les résultats de Pelgrims (2006) révèlent que « le redoublement affecte négativement le sentiment de compétence des élèves et tend à augmenter la peur de l'échec, ainsi que les croyances attributionnelles de type sentiment d'impuissance acquise » (p. 189). De ce passé d'échec en mathématiques, l'élève peut être amené à se laisser envahir par des pensées négatives qui l'empêcheront d'accomplir les tâches demandées.

Enfin, nous pouvons dire que le redoublement contribue plutôt positivement à l'orientation de deux composantes de l'estime de soi : le sentiment de compétence en éducation physique et le sentiment de compétences sociales. Nous avons, en effet, pu montrer qu'il existe une différence notable entre les élèves ayant vécu un redoublement et ceux n'en ayant jamais vécu ainsi qu'un possible effet de genre concernant le sentiment de compétence en éducation physique.

6.2.2. Effet du degré atteint en ordinaire

Les élèves de notre échantillon ont souvent eu, comme nous l'avons déjà mentionné, un parcours scolaire atypique. Nous avons vu au point précédent l'effet du redoublement sur les différentes composantes de l'estime de soi et sur les processus d'autorégulation motivationnelle. Dans cette partie, nous allons nous pencher sur le rôle du contexte pédagogique et didactique de classe ordinaire dans les composantes de l'estime de soi et

le contrôle de l'action des élèves de classes spécialisées. Nous examinons ce rôle sous l'angle du degré atteint en classe ordinaire avant l'intégration en classe spécialisée. Nous pensons que ce degré indique le nombre d'années durant lesquelles les élèves ont évolué dans les conditions pédagogiques et didactiques plus exigeantes et soutenues que celles de classes spécialisées. Ce degré indique aussi le niveau du programme scolaire que les élèves ont vu sans pour autant avoir eu les conditions leur permettant de maîtriser les objectifs. Etant donné notre mince échantillon, nous avons décidé de regrouper certains degrés ordinaires. Ainsi, nous obtenons un groupe d'élèves ayant atteint la division élémentaire (ou cycle élémentaire) avant l'intégration en classe spécialisée : les élèves de ce groupe ont effectué une ou plusieurs années scolaires entre la première enfantine et la deuxième primaire. Le second groupe comprend des élèves ayant atteint un degré de la division moyenne (ou cycle moyen) avant l'intégration en classe spécialisée. Ils ont donc été scolarisés en ordinaire jusqu'en troisième primaire au minimum.

Les résultats (voir tableau 6.5) nous permettent de répondre à la deuxième question spécifique suivante :

Q 1.2> Dans quelle mesure le degré primaire atteint en classe ordinaire contribue-t-il à infléchir les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action des élèves ?

Nous allons comparer les moyennes aux différentes échelles des deux groupes (élèves ayant atteint le cycle élémentaire ou élèves ayant atteint le cycle moyen). Comme l'indique le tableau 6.5, les différences de moyenne aux échelles des deux groupes sont peu différentes. Toutefois, un écart notable est à signaler pour deux échelles : les moyennes sont significativement différentes pour le *contrôle de l'action en mathématiques* et le *contrôle de l'action en français*.

Tableau 6.5: Moyennes des scores en fonction du cycle atteint par les élèves dans leur scolarité ordinaire

Echelles	Cycle atteint en ordinaire		t	dl	P
	élémentaire n=23	moyen N=24			
SC*					
mathématiques	2.96	2.80	.786	45	.436
SC arts plastiques	2.93	3.00	.328	45	.744
SC français	2.63	2.54	.456	45	.651
SC éducation physique	3.24	3.33	.371	45	.713
SC social	3.29	3.29	.009	45	.993
Valeur de soi	3.48	3.30	1.008	45	.319
Apparence physique	3.34	3.36	.136	45	.893
CA**					
mathématiques	3.08	2.74	1.965	45	.056
CA français	3.12	2.64	2.409	45	.020

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

Nous voyons que les élèves qui n'ont atteint que le cycle élémentaire sont plus disposés à s'autoréguler que ceux qui ont poursuivi leur scolarité ordinaire jusqu'au cycle moyen, ceci en mathématiques et en français. Sans pouvoir généraliser ce résultat, ces mêmes élèves semblent se sentir aussi plus compétents en mathématiques et ont également une meilleure valeur d'eux-mêmes. Nous nous arrêtons à une analyse descriptive pour ces échelles, les résultats statistiques ne nous permettant pas d'aller plus loin ($p > .10$).

Les élèves n'ayant pas atteint un degré du cycle moyen avant d'être intégré en classe spécialisée, rapportent en moyenne être davantage disposés à s'autoréguler émotionnellement et motivationnellement en accomplissant des tâches scolaires (CA mathématiques, $m = 3.07$, $s = .54$, CA français, $m = 3.11$, $s = .65$) que les élèves qui ont

atteint un degré du cycle moyen (CA mathématiques, $m = 2.74$, $s = .65$, CA français, $m = 2.64$, $s = .70$). Cette différence est significative pour le *contrôle de l'action en mathématiques* ($t = 1.965$, $dl = 45$, $p = .056$) et pour le *contrôle de l'action en français* ($t = 2.409$, $dl = 45$, $p = .02$).

Afin de donner des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons pensé faire un rapprochement entre les années de scolarisation en classe spécialisée et la division atteinte dans le cursus ordinaire. En effet, il paraît logique que les élèves qui n'ont pas atteint le cycle moyen en ordinaire aient passé plus d'années en classe spécialisée. Ainsi un élève n'ayant atteint que la première enfantine auraient passé environ 7 ans en classe spécialisée alors qu'un élève ayant atteint la troisième primaire n'y passerait que 3 ans environ. Pourtant, notre échantillon nous montre que cette logique n'est pas nécessairement pertinente. Plusieurs élèves de notre échantillon ont atteint le cycle élémentaire sans pour autant avoir passé plus de trois ans en classe spécialisée. Ces enfants ont effectué une partie de leur scolarité en institution. Ainsi, un de ces élèves n'a atteint que la deuxième enfantine en ordinaire, mais il n'a passé qu'un an en classe spécialisée, ayant effectué le reste de sa scolarité primaire en école d'enseignement spécialisé.

Nous trouvons tout de même une certaine tendance au sein de notre échantillon qui montre qu'en moyenne un plus grand nombre d'élèves ayant atteint le cycle élémentaire ont ensuite passé entre 4 et 5 ans en classe spécialisée. De même, plus d'élèves ayant atteint le cycle moyen ont passé entre 2 et 3 ans en classe spécialisée.

Tableau 6.6 : Nombre d'années de scolarisation en classe spécialisée en fonction du cycle atteint en ordinaire

Division atteinte	Nombre d'années de scolarisation en classe spécialisée							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Élémentaire	1	3	1	7	5	2	4	23
Moyenne	2	9	10	2	-	-	-	24
Total	3	12	12	10	6	3	4	47

Notre supposition selon laquelle il s'agit moins du degré élémentaire que du nombre d'années en classe spécialisée qui explique le score plus élevé en contrôle de l'action ne peut pas être vérifiée: le degré atteint en ordinaire et le nombre d'années en classes spécialisées n'étant pas en relation complémentaire systématique.

Nous pouvons alors dire que les élèves ayant intégré la classe spécialisée avant d'atteindre la division moyenne autorégulent mieux leurs émotions et leurs motivations dans l'accomplissement de tâches en mathématiques ou en français. C'est peut-être qu'ils ont été moins longtemps maintenus dans des situations d'échecs en ordinaire. Les situations d'échecs répétées, trop de pression à accomplir et à réussir sans avoir les savoirs et savoir-faire requis peuvent entraver les capacités d'autorégulation et conduire les élèves à plus de ressassement et d'évitement des tâches difficiles (Pelgrims, 2006).

Pour compléter ces premiers éléments de réponse quant aux effets du degré atteint en division ordinaire, nous allons à présent, montrer la répartition des élèves de notre échantillon en fonction du genre.

Tableau 6.7 : Degré atteint en enseignement ordinaire en fonction du genre des élèves

Genre	Degré atteint en ordinaire		Total
	Cycle élémentaire 1 ^E -2P	Cycle moyen 3P-6P	
Filles % (n)	69% (9)	31% (4)	100% (13)
Garçons % (n)	41% (14)	59% (20)	100% (34)
Total % (n)	49% (23)	51% (24)	100% (47*)

* L'échantillon originel de 51 élèves est réduit car deux élèves n'ont jamais été scolarisés en division ordinaire et il nous manque le début de parcours scolaire de deux élèves : nous ne pouvons pas savoir à quel moment ils ont intégré la classe spécialisée.

Le tableau ci-dessus montre que la répartition des élèves est presque équivalente entre les élèves n'ayant atteint qu'un degré du cycle élémentaire et ceux ayant atteint un degré du cycle moyen avant le passage en classe spécialisée (23 élèves pour le groupe 1 et 24 pour le groupe 2). En détaillant ces résultats, nous voyons une certaine différence entre les filles et les garçons. En effet, un pourcentage plus élevé de filles n'atteint que la

division élémentaire avant d'intégrer une classe spécialisée (69%). La décision d'orientation se fait-elle plus précocement pour les filles que pour les garçons ? Ces derniers sont plus nombreux à atteindre la division moyenne (59%). Nous avons comparé notre échantillon avec celui de l'étude de Caruso et Gianoncelli (2008) qui compte 129 élèves. Elles trouvent aussi un pourcentage plus élevé de garçons (52,3%) qui passent au cycle moyen avant d'être orientés en spécialisé ; alors que seulement 41,9% du total des filles atteignent ce cycle.

Selon les observations de Caruso et Gianoncelli (2008), « les filles sont proportionnellement signalées plus fréquemment pendant les degrés élémentaires : 58,1% contre 51,2% au total, contrairement aux garçons qui sont signalés, dans une petite mesure, plus fréquemment en division moyenne » (p. 62).

Le parcours scolaire des élèves de notre échantillon se rapproche de ces constats bien que, dans la littérature, nous lisons souvent que les filles sont signalées plus tardivement que les garçons, car en réaction aux situations d'échecs, elles « troublent » moins la classe et sont perçues par les enseignants comme étant plus discrètes (Pelgrims & Doudin, 2000). Les enseignants remarquent peut-être, de manière moins évidente, leurs difficultés et ont tendance à retarder les signalements pour la division spécialisée. En revanche, les comportements réactionnels des garçons, plus démonstratifs, amènent les enseignants à décider plus vite leur orientation vers le spécialisé. Nous pensons que les comportements des filles ont peut-être évolué depuis les études réalisées. Ceci expliquerait pourquoi notre recherche et celle de Caruso et Gianoncelli s'accordent à dire que les filles sont signalées plus tôt pour le spécialisé. En effet, si les filles de nos jours se font moins discrètes et que, lorsqu'elles doivent surmonter des difficultés, elles réagissent en adoptant un comportement qui dérange, les enseignants auront sûrement tendance à les remarquer et à tenter de regagner le calme de leur classe en les signalant pour le spécialisé.

Donc, plus les élèves quittent tôt les conditions pédagogiques et didactiques de classe ordinaire, plus ils rapportent cette tendance générale à prendre des initiatives et à persévérer dans les tâches difficiles en mathématiques et en français. Or les filles sont plus nombreuses que les garçons à quitter l'ordinaire durant le cycle élémentaire. Ce constat nous amène à examiner l'effet du genre des élèves sur les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action. Cette analyse n'est faite qu'à titre indicatif

étant donné la difficulté statistique à comparer les moyennes des 16 filles avec celles des 35 garçons : aucune analyse approfondie n'est possible avec deux groupes à comparer qui ont une telle différence d'effectif.

Tableau 6.8 : Moyennes des scores en fonction du genre des élèves

Echelles	Moyennes	
	Filles m (s)	Garçons m (s)
SC* mathématiques	2.75 (.65)	2.90 (.71)
SC arts plastiques	2.97 (.82)	2.96 (.74)
SC français	2.69 (.56)	2.58 (.72)
SC éducation physique	3.08 (.86)	3.30 (.84)
SC sociales	3.28 (.63)	3.26 (.72)
Valeur de soi	3.38 (.59)	3.37 (.64)
Apparence physique	3.17 (.71)	3.38 (.73)
CA** mathématiques	2.93 (.59)	2.80 (.68)
CA français	2.96 (.83)	2.83 (.75)

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

Les résultats strictement descriptifs (tableau 6.8) montrent que les moyennes des filles et des garçons sont sensiblement similaires. Nos résultats ne nous permettent donc pas d'interpréter si la différence observée sur le contrôle de l'action entre les élèves ayant atteint que le cycle élémentaire et ceux ayant prolongé jusqu'au moyen est strictement une question de particularités du contexte ordinaire ou de genre des élèves.

6.2.3. Effet du nombre d'années de scolarisation en classe spécialisée

La partie précédente nous a permis de donner quelques éléments de réponse concernant le rôle du contexte de classe ordinaire sur certaines composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action, bien que ce rôle soit difficile à distinguer, dans notre étude, du rôle que joue le genre des élèves dans l'orientation ces composantes.

Dans la partie qui suit, nous allons examiner le rôle du contexte particulier de classe spécialisée dans l'orientation des différentes composantes. Il s'agit de voir si le nombre d'années de scolarisation en classe spécialisée a un effet sur les composantes de l'estime de soi. Nous allons donc traiter la troisième question spécifique suivante :

Q 1.3> Dans quelle mesure le nombre d'années passées en classe spécialisée contribue-t-il à infléchir l'estime de soi et le contrôle de l'action des élèves?

Le tableau 6.9 présente la répartition des élèves de notre échantillon en fonction du nombre d'années passées en classes spécialisées et du genre des élèves.

Avant la classe spécialisée, certains élèves de notre échantillon étaient scolarisés dans un établissement médico-pédagogique, mais ces années n'ont pas été comptabilisées dans notre appellation *nombre d'années passées en classe spécialisée*, puisque ces structures ont encore des particularités différentes de celles des classes spécialisées.

D'après certains auteurs, plus le nombre d'années passées en classe spécialisée est important, plus les élèves se sentent compétents pour les apprentissages scolaires (Pierrehumbert et al., 1998). Ils l'expliquent par le fait qu'en classe spécialisée, on favorise les expériences de réussite en faisant traiter des tâches simples et répétitives, les exigences sont revues à la baisse pensant ainsi mettre l'élève en confiance. Pelgrims (2007) nuance de telles affirmations et insiste sur la nécessité de considérer le type de discipline scolaire ; elle soutient que le fait d'assouplir des exigences n'induit pas nécessairement chez les élèves de réels apprentissages ni même une satisfaction suffisante en réussissant la tâche pour avoir un effet bénéfique sur leur sentiment de compétence dans chaque discipline scolaire.

En outre, Pierrehumbert *et al.* (1988) et Pelgrims (2003) expliquent que les élèves qui viennent d'intégrer la classe spécialisée se sentent moins compétents que leurs camarades qui y sont depuis plusieurs années car ils viennent de vivre une transition

scolaire alliant situations d'échecs quotidiens, évaluations, désignation de difficultés scolaires et sociales.

Tableau 6.9 : Nombre d'années passées en classe spécialisée

Nb d'années	De 1 à 2 ans			Plus de 2 ans				Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Filles (n)	0% (-)	6% (3)	4% (2)	8% (4)	6% (3)	2% (1)	4% (2)	100% (15)
Garçons (n)	6% (3)	18% (9)	20% (10)	12% (6)	6% (3)	4% (2)	4% (2)	100% (35)
Total n	3	12	12	10	6	3	4	50*
Total n	15			35				50

*Il nous manque le parcours scolaire d'un élève car nous n'avons pas eu accès à son dossier ; c'est pourquoi le nombre d'élèves constituant l'échantillon passe de 51 à 50.

Le tableau 6.9 montre que, d'une manière générale, les élèves de notre échantillon sont plus nombreux à avoir passé 2 ou 3 ans en classe spécialisée au moment de notre recueil de données, c'est-à-dire avant de sortir du cursus scolaire primaire.

Nous avons regroupé les élèves en deux groupes. Le premier comprend les élèves ayant passé un ou deux ans en classe spécialisée et le second les élèves y ayant passé plus de deux ans. Nous constatons que les deux groupes ainsi formés ne sont pas équivalents. En effet, seulement 15 élèves forment le groupe 1 (ayant passé 1 ou 2 ans en classe spécialisée) contre 35 élèves qui forment le deuxième groupe (ayant passé plus de 2 ans en classe spécialisée). Cette répartition ne nous permet pas de procéder à des analyses statistiques inférentielles de comparaison de moyennes. Nous examinons alors les moyennes des deux groupes à titre indicatif pour voir si les scores des élèves récemment arrivés en classe spécialisée sont plus faibles que ceux de leurs camarades placés dans ce contexte.

Les scores moyens ne montrent pas un réel écart entre les deux groupes. En comparant les scores totaux des élèves, nous constatons que la répartition des scores paraît très aléatoire. Il y a autant d'élèves ayant un score en dessous de la position centrale (2.5 points) dans le premier groupe que dans le second.

Concernant cette analyse spécifique sur le nombre d'années passées en classe spécialisée, notre échantillon ne présente pas une répartition suffisamment égale d'individus pour procéder à des analyses approfondies.

6.3. Résultats relatifs à l'orientation des élèves vers le CO ou le secondaire spécialisé

Dans cette partie, nous allons décrire comment se répartissent les élèves de notre échantillon en fonction de leur genre et de leur parcours scolaire. Pour commencer, nous regarderons comment les filles et les garçons sont répartis selon l'orientation (CO ou EFP). Ensuite, nous examinerons si le redoublement peut être mis en lien avec l'orientation des élèves. En effet, on peut se demander si les élèves ayant redoublé sont plus susceptibles d'être orientés vers les EFP que leurs camarades n'ayant pas redoublé. Pour terminer, nous regarderons également comment les élèves sont orientés selon qu'ils n'ont atteint un degré de la division moyenne avant l'intégration en spécialisé ou s'ils n'ont atteint qu'un degré de la division élémentaire.

Les résultats de cette partie nous permettent de répondre à la quatrième question spécifique suivante :

Q 2.1> Quelles sont les caractéristiques sociales (genre) et scolaires (degré atteint en ordinaire, nombre d'années en classe spécialisée et redoublement) des élèves orientés vers le secondaire ordinaire et le secondaire spécialisé ?

6.3.1. Effets du genre en fonction de l'orientation

Tableau 6.10 : Orientation en fonction du genre des élèves

Genre	Orientation au secondaire		Total
	EFP	CO	
Garçons % (n)	45,7% (16)	54,3% (19)	100% (35)
Filles % (n)	62,5% (10)	37,5% (6)	100% (16)
Total % (n)	51% (26)	49% (25)	100% (51)

Le tableau 6.10 montre la répartition des filles et des garçons en fonction de l'orientation. Nous voyons que pratiquement la moitié des élèves (51%) est orienté en EFP et l'autre moitié au CO (49%). Nous pouvons constater que les filles sont légèrement surreprésentées aux EFP (62,5% contre 51% au total) et sous représentées au CO (37,5% contre 49% au total). Nous avons vu précédemment que les filles, de nos jours, étaient orientées plus rapidement vers le cursus spécialisé. Nous pouvons faire le rapprochement avec le fait qu'elles soient plus nombreuses, en sortant de classe spécialisée, à se diriger vers les EFP que vers le CO. Si nous conservons l'hypothèse selon laquelle les enseignants signalent plus vite les élèves au comportement déviant que ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage sans difficulté de comportement, pour le passage en spécialisé ; nous pouvons penser que ces enseignants auront tendance à maintenir en cursus spécialisé les élèves qui troublent le calme par leur comportement. Si les filles sont signalées plus vite parce qu'elles ne sont plus discrètes et donc parce qu'elles dérangent, peut-être sont elles aussi maintenues en cursus spécialisé.

6.3.2. Orientation scolaire en fonction du redoublement antérieur

Tableau 6.11 : Orientation des élèves en fonction du redoublement

	Orientation au secondaire		
	EFP	CO	Total
Redoublants	56% (14)	44% (11)	100% (25)
Non redoublants	60% (15)	40% (10)	100% (25)
Total	58% (29)	42% (21)	100% (50)*

*L'échantillon ici utilisé ne compte que 50 élèves, puisque nous ne possédons pas les données sur le parcours scolaire d'un élève.

À partir du tableau 6.11, nous voyons que le redoublement ne semble pas avoir d'influence sur l'orientation des élèves. En effet, au total, 58% des élèves vont en EFP et 42% au CO ; ces pourcentages ne varient pratiquement pas en fonction du redoublement. Pourtant dans leur recherche, Gianoncelli et Caruso (2008) ont trouvé « qu'il y a une surreprésentation d'élèves qui ont redoublé une année avant leur passage en classe spécialisée orientés vers l'enseignement ordinaire au secondaire (CO) (59% contre 49,6% au total) » (p. 67). Elles expliquent que les élèves qui ont redoublé en

ordinaire ont des difficultés d'apprentissage considérées par les enseignants comme des lacunes, pouvant potentiellement être comblées lors d'un redoublement. Parallèlement les élèves qui passent directement en division spécialisée suite à ces difficultés d'apprentissage peuvent avoir, ajoutées à ces dernières, des troubles du comportement qui deviennent un obstacle pour poursuivre une scolarité en ordinaire. Comme l'expliquent Pelgrims et Doudin (1999), le comportement est un élément qui influence les enseignants lors du processus de signalement. Les résultats trouvés par Gianoncelli et Caruso tendent à montrer que les élèves ayant redoublé ont pu pallier leurs difficultés scolaires et peuvent réintégrer le secondaire ordinaire.

6.3.3. Orientation scolaire en fonction du degré atteint en ordinaire et du nombre d'années passées en classe spécialisée

Tableau 6.12 : Orientation des élèves en fonction du degré atteint en classe ordinaire

	Orientation au secondaire		Total
	EFP	CO	
Division élémentaire	52% (12)	48% (11)	100% (25)
Division moyenne	46% (11)	54% (13)	100% (24)
Total	49% (23)	51% (24)	100% (49)

Le tableau 6.12 présente la répartition des élèves de notre échantillon selon l'orientation et le degré atteint en classe ordinaire. Précisons tout d'abord que deux élèves ont effectué la totalité de leur scolarité en spécialisé (ils ont, en effet, fréquenté des institutions médico-pédagogiques avant d'intégrer une classe spécialisée). Nous voyons que les élèves sont répartis de manière équivalente selon l'orientation, qu'ils n'aient atteint qu'un degré de la division élémentaire avant d'intégrer la classe spécialisée ou qu'ils aient atteint un degré de la division moyenne.

Tableau 6.13 : Orientation en fonction du nombre d'années passé en classe spécialisée

	Orientation au secondaire		Total
	EFP	CO	
1 à 2 ans en classe spécialisée	53% (8)	47% (7)	100% (15)
Plus de 2 ans en classe spécialisée	49% (17)	51% (18)	100% (35)
Total	50% (25)	50% (25)	100% (50)

Au regard du tableau 6.13, nous voyons que les groupes d'élèves de notre échantillon ayant passé un ou deux ans en classe spécialisée avant d'être orientés au secondaire sont très semblables à ceux qui ont été orientés au CO (n = 7) et ceux orientés aux EFP (n = 8). Les élèves ayant passé plus de deux ans en classe spécialisée avant de sortir de la scolarité primaire sont aussi répartis de manière analogue à ceux orientés vers le secondaire ordinaire (n = 18) et le secondaire spécialisé (n = 17).

Pour répondre à la question spécifique présentée au début de cette partie, nous allons reprendre les résultats relatifs à l'orientation des élèves en fonction du genre, du redoublement, du degré atteint en ordinaire et du nombre d'années passées en classe spécialisée.

Au regard de nos résultats, nous pouvons dire que les garçons sont tout autant orientés vers le CO que vers les EFP quand les filles sont plus nombreuses à être inscrites en EFP.

Les autres paramètres que nous avons mis en lien avec l'orientation des élèves ne montrent pas de relation avec l'orientation vers le CO ou vers les EFP. Pour notre échantillon d'étude, il semble que le redoublement éventuel, le degré atteint en ordinaire, le nombre d'années passées en classe spécialisée n'influencent l'orientation des élèves du primaire spécialisé de notre échantillon, vers le CO ou les EFP. Notons toutefois que le nombre d'élèves inscrits dans notre échantillon n'est pas très élevé; ils ne peuvent donc pas être généralisables pour d'autres recherches.

6.4. Résultats relatifs au rôle de l'orientation des élèves dans l'estime de soi et le contrôle de l'action

6.4.1. Effets de l'orientation décidée

Après avoir examiné les effets du parcours scolaire antérieur des élèves sur les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action (partie 6.2), nous allons nous pencher sur l'effet de l'orientation au secondaire sur ces mêmes composantes. Nous tenterons donc de répondre à la cinquième question spécifique de recherche suivante :

Q 2.2> Dans quelle mesure l'orientation décidée produit-elle un effet sur chacune des composantes de l'estime de soi et sur le contrôle de l'action ?

Nous allons nous centrer sur les données obtenues à la fin du cursus primaire spécialisé en examinant si les composantes des élèves, appréciées, varient en fonction de l'orientation décidée pour l'année scolaire suivante (vers le CO ou vers les EFP).

Rappelons que dans notre échantillon de 51 élèves, 25 élèves sont orientés au CO et 26 aux EFP. Regardons tout d'abord les moyennes obtenues par les élèves pour chaque échelle.

Tableau 6.14 : Scores aux échelles selon l'orientation des élèves

Echelles	Orientation		t	p	dl
	CO (s)	EFP (s)			
SC*					
mathématiques	3.03 (.63)	2.69 (.71)	1.811	.076	49
SC arts plastiques	3.09 (.84)	2.84 (.66)	1.165	.249	49
SC français	2.73 (.73)	2.50 (.60)	1.251	.217	49
SC éducation physique	3.41 (.73)	3.05 (.93)	1.547	.128	49
SC social	3.41 (.60)	3.12 (.74)	1.542	.129	49
Valeur de soi	3.56 (.52)	3.18 (.66)	2.262	.028	49

Apparence physique	3.55 (.47)	3.08 (.84)	2.513	.016	49
CA** mathématiques	2.93 (.68)	2.76 (.63)	.897	.374	49
CA français	2.87 (.80)	2.87 (.65)	.025	.980	49

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

D'une manière descriptive, nous pouvons voir que les élèves orientés vers le CO ont des moyennes plus élevées que ceux orientés vers les EFP, excepté pour l'échelle du contrôle de l'action en français.

Nous avons mis en évidence (en gras) dans le tableau ci-dessus trois moyennes d'échelle, car leurs différences, selon l'orientation, sont les plus importantes.

Les élèves orientés vers le CO se sentent en moyenne plus compétents en mathématiques ($m = 3.03$) que ceux orientés vers les EFP ($m = 2.69$). Il est important de souligner que ces deux moyennes sont supérieures à la tendance centrale (2.50 points), ce qui montre que les élèves orientés vers les EFP ont également un bon sentiment de compétence en mathématiques. Cette différence est significative ($t = 1.811$, $dl = 49$, $p = .076$). Les mathématiques sont une discipline essentielle dans les exigences scolaires du CO et sont évaluées dans un test permettant d'y entrer, proposé aux élèves de classe spécialisée. Les élèves ayant un projet d'orientation au CO accordent peut-être plus de valeur aux tâches données par les enseignants et vont s'y engager davantage, dans le but de concrétiser ce projet. Pour permettre à leurs élèves d'atteindre les exigences nécessaires à cette orientation, les enseignants peuvent leur proposer des tâches plus complexes. Le projet d'orientation au CO est donc au cœur d'un processus qui mêle l'engagement des élèves, les renforcements des enseignants ainsi que le niveau global exigé. Ce cercle autour du projet « Cycle d'orientation » peut se retrouver dans les deux autres disciplines évaluées pour l'entrée au CO, à savoir le français et l'allemand. Le sentiment de compétence des élèves dans cette dernière discipline n'a pas été évalué dans notre recherche, mais la différence de moyenne obtenue pour le sentiment de compétence en français va dans ce sens. Nous avons cependant constaté au chapitre 6.1.1. que l'homogénéité de cette échelle était l'une des moins bonnes, de ce fait, notre questionnaire n'a peut-être pas permis de mettre en avant pour le français, les conclusions posées ci-dessus pour les mathématiques.

Les élèves orientés au CO ont aussi, en moyenne, un meilleur sentiment de compétence en éducation physique ($m = 3.41$) que ceux orientés vers les EFP ($m = 3.05$). Ils s'accordent aussi plus de valeur ($m = 3.56$) que les élèves orientés vers les EFP ($m = 3.18$). De même, les élèves orientés au CO perçoivent leur apparence physique de manière plus positive ($m = 3.55$) que ceux orientés vers les EFP ($m = 3.08$). Cette différence est significative ($t = 2.262$, $dl = 49$, $p = .028$). Nous mettons en lien ces trois dimensions car il semble que nos résultats pourraient cacher un effet du genre sur ces composantes de l'estime de soi. En effet, plusieurs recherches mentionnent que la différence entre filles et garçons se ressent particulièrement au début de l'adolescence, période correspondant au moment de la passation. Les filles auraient tendance à évaluer plus négativement leur apparence physique qu'elles considèrent comme plus importante que les garçons (Harter, 1993). Selon James, « il y a chez les filles une discordance entre l'importance de l'apparence et leur propre évaluation, alors que chez les garçons, ce qui engendre une estime de soi plus basse » (Harter, 1998, pp. 67-68). Pelgrims (2007) met également en avant la forte corrélation qu'il existe entre la valeur de soi et l'apparence physique.

Le tableau 6.14, montre donc une différence de moyenne en fonction de l'orientation des élèves. Toutefois, pour les trois dimensions mentionnées ci-dessus, l'orientation ne semble pas être la première cause de ces différences. En effet, rappelons que parmi les élèves orientés au CO il y a plus de garçons que de filles. Si les filles accordent plus d'importance à leur apparence physique que les garçons et qu'elles ont tendance à s'évaluer plutôt négativement, le fait qu'elles soient en moins grand nombre expliquerait la moyenne plus élevée pour le groupe d'élèves orientés vers le CO.

Selon Pacini (2004), les élèves sortant de classes spécialisées qui pensent qu'ils iront au CO se sentent plus compétents pour les apprentissages scolaires que les élèves qui pensent qu'ils iront aux EFP. Nous attribuons cela au fait que les élèves enregistrent effectivement de moins bons résultats que leurs camarades de classes prévus pour le CO. Mais aussi que les EFP sont des écoles socialement dévalorisées et que les appréhensions des élèves à y entrer sont plus grandes. De plus, intégrer les EFP signifie quitter toute relation avec l'enseignement ordinaire ce qui peut contribuer à influencer négativement les perceptions de soi.

Au regard de nos résultats, nous pouvons confirmer les affirmations de Pacini puisque, d'une manière globale, les moyennes des élèves orientés vers le CO sont plus élevées que celles de leurs camarades orientés vers les EFP. Toutefois, derrière la variable de l'orientation, peuvent se cacher d'autres variables qui influencent les résultats, l'effet du genre par exemple.

6.4.2. Résultats relatifs au passage vers le secondaire spécialisé

Comme nous avons fait passer le même questionnaire aux mêmes élèves mais dans deux contextes différents (classe spécialisée et EFP), nous allons présenter les résultats obtenus par l'analyse des deux passations pour donner des éléments de réponse à la question suivante :

Q 2.3> Dans quelle mesure les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action se modifient-elles lors du passage au secondaire spécialisé?

Rappelons que sur notre échantillon de départ de 51 élèves, 25 élèves sont orientés vers le Cycle d'orientation à la fin de l'école primaire. Nous n'avons donc interrogé à deux reprises que les 26 élèves présents aux EFP, cet échantillon étant trop faible pour pouvoir effectuer le même type d'analyses statistiques inférentielles que nous avons réalisées dans les chapitres précédents. Nous allons donc nous limiter à comparer les moyennes de manière descriptive. Nous mettrons en évidence les changements, positifs ou négatifs, pour chaque passation, pour chaque dimension motivationnelle étudiée.

Tableau 6.15 : Moyennes aux deux temps des passations (fin de classe spécialisée (t_1) et début EFP (t_2), $n= 26$).

	Moyenne t_1	Moyenne t_2	Différence de moyenne
SC* mathématiques	2.69	2.85	+0.16
SC arts plastique	2.84	2.65	- 0.19
SC français	2.50	2.63	+0.13
SC éducation physique	3.05	3.06	+0.01
SC sociales	3.12	3.05	-0.07
Valeur de soi	3.18	3.15	-0.03
Apparence physique	3.08	2.90	- 0.18
CA** mathématiques	2.76	2.97	+0.21
CA français	2.87	2.94	+0.07

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

Sur les neuf dimensions examinées, nous voyons que, pour trois d'entre elles, les scores sont plus élevés lors de la deuxième passation. Il s'agit du sentiment de compétence en mathématiques ($m_{t1} = 2.69$, $m_{t2} = 2.85$), en français ($m_{t1} = 2.50$, $m_{t2} = 2.63$) et du contrôle de l'action en mathématiques ($m_{t1} = 2.76$, $m_{t2} = 2.97$). Le changement de contexte ne modifie ni le sentiment de compétence en éducation physique ($m_{t1} = 3.05$, $m_{t2} = 3.06$), ni le contrôle de l'action en français ($m_{t1} = 2.87$, $m_{t2} = 2.94$), ni le sentiment de compétences sociales ($m_{t1} = 3.12$, $m_{t2} = 3.05$), ni la valeur de soi ($m_{t1} = 3.18$, $m_{t2} = 3.15$). Pour les deux autres composantes, les moyennes sont plus basses lors de la deuxième passation. Il s'agit du sentiment de compétence en arts plastiques ($m_{t1} = 2.84$, $m_{t2} = 2.65$) et de l'apparence physique ($m_{t1} = 3.08$, $m_{t2} = 2.90$).

D'une manière générale, nous constatons que les perceptions de soi, en lien avec les deux disciplines scolaires sélectives, tendent à augmenter en contexte d'EFP.

Bien que certaines différences de moyennes ne soient pas très importantes, nous avons cherché à comprendre ce qui pouvait les engendrer.

Comme nous avons constaté un effet du genre pour certaines composantes au chapitre 6.4.1., nous avons regardé ce qu'il en était pour les échelles lors des deux passations.

Tableau 6.16 : comparaison des deux passations en fonction du genre

	Moyenne t_1		Moyenne t_2	
	Filles n=10	Garçons n=16	Filles N=10	Garçons n=16
SC* mathématiques	2.72	2.67	2.83	2.85
SC arts plastique	2.75	2.90	2.58	2.69
SC français	2.70	2.38	2.63	2.63
SC éducation physique	3.07	3.04	2.80	3.23
SC sociales	3.40	2.95	3.15	2.99
Valeur de soi	3.34	3.09	2.98	3.26
Apparence physique	3.19	3.01	2.50	3.14
CA** mathématiques	3.03	2.59	2.93	3.00
CA français	3.02	2.78	3.03	2.88

*SC est utilisé pour Sentiment de Compétence

**CA est utilisé pour Contrôle de l'Action

Au vu du tableau ci-dessus, nous voyons que le changement de contexte induit parfois des modifications dans les perceptions de soi et, parfois, de manière différente selon le genre des élèves. En effet, les filles voient leur sentiment de compétence en mathématiques augmenter lorsqu'elles sont aux EFP ($m_{t1} = 2.72$, $m_{t2} = 2.83$), soit une moyenne qui augmente de 0.12. Les garçons se sentent aussi plus compétents en mathématiques aux EFP ($m_{t1} = 2.67$, $m_{t2} = 2.85$). La moyenne de l'échelle augmente donc d'une passation à l'autre, tous genres confondus. De même, l'échelle du contrôle de l'action en français demeure similaire aussi bien chez les garçons (+0.10) que chez les filles (+0.01).

Une composante subit un changement négatif d'une passation à l'autre, à la fois chez les filles et chez les garçons. Il s'agit du sentiment de compétence en arts plastiques qui

diminue chez les filles ($m_{t1} = 2.75$, $m_{t2} = 2.58$) et chez les garçons ($m_{t1} = 2.90$, $m_{t2} = 2.69$). Notons que le nombre de garçons ($n = 16$) étant plus élevé que celui des filles ($n = 10$), la différence de moyenne générale (tableau 6.15) diminue de 0.19.

Pour toutes les autres composantes, c'est-à-dire SC français, SC éducation physique, SC sociales, Valeur de soi, Apparence physique et CA mathématiques, nous notons que le changement entre le primaire spécialisé et le secondaire spécialisé n'agit pas de la même manière chez les filles et chez les garçons.

Les garçons ont tendance à se sentir plus compétents en français aux EFP qu'en classe spécialisée. Leur moyenne augmente de 0.25 ($m_{t1} = 2.38$, $m_{t2} = 2.63$) alors que les filles semblent se sentir autant compétente dans cette discipline. Leur moyenne ne diminue que de 0.07 ($m_{t1} = 2.7$, $m_{t2} = 2.63$), différence minime. Pour revenir au tableau 6.15, nous constatons que la moyenne générale de l'échelle du sentiment de compétence en français augmente de 0.13 ($m_{t1} = 2.50$; $m_{t2} = 2.63$). Cette moyenne se trouve plus influencée par les résultats des garçons, ceux-ci étant plus nombreux. De plus, leur moyenne augmente de manière importante alors que celle des filles diminue peu.

Le sentiment de compétence en éducation physique et le sentiment de compétences sociales subissent un effet similaire chez les filles et les garçons. Alors que les garçons se sentent plus compétents en éducation physique lorsqu'ils ont intégré les EFP (+0.19 ; $m_{t1} = 3.04$; $m_{t2} = 3.23$) les filles se sentent moins compétentes (-0.21 ; $m_{t1} = 3.07$, $m_{t2} = 2.80$). Dans ce cas de figure, l'augmentation de moyenne des garçons (+0.19) et la diminution de la moyenne des filles (-0.21) d'une passation à l'autre s'équilibrent. Comme les garçons sont plus nombreux ($n = 16$) que les filles ($n = 10$), la moyenne générale de l'échelle ne change pratiquement pas entre la première et la deuxième passation. Le sentiment de compétence en éducation physique passe de $m_{t1} = 3.05$ en primaire spécialisé à $m_{t2} = 3.06$ en secondaire spécialisé. On voit bien, pour cette échelle, qu'en interprétant uniquement les différences de moyennes entre la première passation en classe spécialisée et la deuxième aux EFP, on aurait pu soutenir qu'il n'y avait quasiment pas de changement, alors qu'en y regardant de plus près, on voit qu'il y a une réelle différence du sentiment de compétence en éducation physique entre les filles et les garçons qui constituent notre échantillon.

Le sentiment de compétences sociales pour les garçons n'évolue pas entre la classe spécialisée et l'EFP ($m_{t1} = 2.95$ à $m_{t2} = 2.99$, soit une différence de 0.03). Chez les filles, en revanche, cette même dimension, diminue entre la classe spécialisée et le secondaire spécialisé ($m_{t1} = 3.40$ à $m_{t2} = 3.15$, soit une baisse de 0.25). Nous voyons donc que les garçons ont plutôt tendance à se sentir aussi compétents dans leurs relations sociales en classe spécialisée qu'en EFP, quand les filles se sentent moins compétentes lorsqu'elles sont en EFP. Il faut souligner que, d'une manière générale, les garçons se sentent moins compétents socialement que les filles, puisque la moyenne de leurs scores, aux deux passations, est inférieure à la moyenne des scores des filles. Donc, le changement de contexte scolaire affecte seulement le sentiment de compétences sociales chez les filles (il diminue de 0.25). Mais, encore une fois, comme les garçons sont plus nombreux ($n = 16$) que les filles ($n = 10$), la moyenne de leurs scores peut avoir un poids plus lourd sur la moyenne générale de l'échelle du sentiment de compétences sociales.

On voit une nette diminution (-0.36) chez les filles entre la valeur qu'elles s'accordent en classe spécialisée ($m_{t1} = 3.34$) et celle qu'elles s'accordent aux EFP ($m_{t2} = 2.98$). Cette diminution est encore plus flagrante pour la perception qu'elles ont de leur apparence physique (-0.69, $m_{t1} = 3.19$, $m_{t2} = 2.50$). Au contraire, chez les garçons ces deux dimensions évoluent positivement : pour la valeur de soi, les moyennes se différencient de 0.17 ($m_{t1} = 3.09$; $m_{t2} = 3.26$), pour l'apparence physique, les garçons s'apprécient plus aux EFP ($m_{t2} = 3.14$) qu'en classe spécialisée ($m_{t1} = 3.01$). Là où les garçons commencent à se sentir mieux, les filles ressentent l'inverse. Le tableau 6.15 indique que les moyennes des scores des deux échelles sont moins élevées une fois que les élèves ont intégré les EFP, mais nous voyons que ce n'est pas si simple. En effet, les filles, dont les scores diminuent beaucoup, tirent la moyenne générale de l'échelle vers le bas, bien qu'elles soient moins nombreuses que les garçons.

Une dernière dimension est affectée par le changement : il s'agit du contrôle de l'action en mathématiques dont la moyenne chez les garçons augmente de 0.41 points ($m_{t1} = 2.59$, $m_{t2} = 3.00$) mais diminue de 0.10 points pour les filles ($m_{t1} = 3.03$, $m_{t2} = 2.93$). Ici, vu le nombre de garçons et la manière significative dont la moyenne de leurs scores augmente, on peut conclure que ce sont eux qui tirent la moyennent générale de l'échelle vers le haut.

On voit, de nouveau, l'importance de prendre en considération l'effet de la variable genre sur ces différences de moyennes. D'une manière générale, les filles de notre cohorte se sentent moins compétentes dans les différentes disciplines scolaires et dans la perception qu'elles ont d'elles-mêmes, notamment aux niveaux social et physique, une fois qu'elles ont intégré les EFP. Les garçons, quant à eux, se sentent plus compétents dans tous les domaines lorsqu'ils passent du primaire spécialisé au secondaire spécialisé. Pourtant, au primaire spécialisé, comme on peut le voir dans le tableau 6.16, les filles ont presque toujours de meilleures moyennes aux échelles que les garçons. On peut alors se demander ce qui crée un tel revirement de situation.

Pourrait-on dire que le nombre plus élevé de garçons aux EFP influence la manière dont les filles se sentent ? En effet, si ces dernières étaient déjà moins nombreuses en classes spécialisées, elles suivaient tout de même leur scolarité au sein des écoles primaires et fréquentent les filles des autres classes, elles n'évoluent alors pas dans un milieu masculin. D'autant plus que de nombreux apprentissages proposés aux EFP peuvent être communément classifiés comme *travaux d'hommes* : le travail du bois, du fer, etc.

Si ce n'est pas leur nombre réduit aux EFP, serait-ce l'adolescence qui fait que leur estime de soi est globalement moins bonne ?

Nous avons vu que pour certains auteurs, qui s'appuient sur de nombreuses recherches réalisées avec des élèves de l'enseignement ordinaire (Dutrévis & Toczek, 2007) et spécialisé (Pelgrims, 2006), les filles se perçoivent de manière plus négative, notamment à l'adolescence. Mais existerait-il des éléments (environnementaux, sociaux, etc.) au sein des EFP qui seraient en partie responsable des résultats que nous obtenons ? Il serait intéressant de faire une recherche plus approfondie en prenant un échantillon plus conséquent afin de déterminer si la scolarisation aux EFP a réellement un impact sur la manière dont les élèves de ces écoles se perçoivent, et plus particulièrement les filles.

7. Conclusion

Dans cette conclusion, nous souhaitons revenir sur la question générale de notre recherche:

Dans quelle mesure les différentes composantes de l'estime de soi des élèves et le contrôle de l'action se modifient-ils en fonction des contextes scolaires entre le primaire et le secondaire spécialisé ?

Dans notre recherche, nous avons examiné le rôle des contextes scolaires sous différents angles : contexte particulier du redoublement à l'école primaire ordinaire ; contexte pédagogique et didactique spécifique aux classes ordinaires et aux classes spécialisées du primaire ; contexte particulier des Ecoles de Formation Préprofessionnelle (EFP). Nous avons tenté d'étudier comment chacun de ces contextes peut contribuer à infléchir les différentes composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action des élèves. À cette fin, nous avons considéré deux temps de mesures et d'analyses des composantes. Nous avons interrogé les élèves au moment où ils achevaient leur scolarité primaire en classe spécialisée et examiné dans quelle mesure un redoublement vécu en classe ordinaire et le degré atteint dans ces classes avant le passage en classe spécialisée, ainsi que le nombre d'années passées dans les conditions particulières de classes spécialisées avaient des effets sur l'orientation de chacune des composantes motivationnelles étudiées. À ce stade, nous avons aussi regardé si l'orientation prévue pour l'année suivante (réintégration en ordinaire - au CO - ou poursuite en spécialisé en EFP) représentait un paramètre scolaire intervenant dans les composantes. Dans un second temps, nous avons réinterrogé les élèves inscrits en EFP en milieu d'année scolaire, ce qui nous a permis de constater une différence sur les composantes appréciées entre l'ancien et le nouveau contexte. C'est cette différence qui devient l'indicateur d'un changement de contexte.

Afin de ne pas attribuer cette différence uniquement au changement de contexte scolaire, il nous fallait voir si les résultats ne pouvaient pas être influencés par d'autres variables.

Nous avons étudié les possibles effets du genre des élèves sur les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action dans les différentes disciplines scolaires.

De ces recherches, nous voyons plusieurs résultats qui nous permettent d'affirmer que le contexte scolaire n'est pas seul à induire des modifications dans l'estime de soi, les

processus d'autorégulation motivationnelle et émotionnelle des élèves de classes et d'écoles d'enseignement spécialisé.

Nous pouvons alors répondre à notre première question de recherche :

Dans quelle mesure les différents contextes du parcours scolaire jouent-ils un rôle sur les composantes de l'estime de soi et du contrôle de l'action dans les disciplines scolaires ?

Les éléments de parcours scolaire que nous avons étudiés chez les élèves de notre échantillon sont le redoublement, le degré qu'ils ont atteint en division ordinaire et le nombre d'années passées en classes spécialisées.

D'une manière générale, les élèves ayant redoublé semblent se sentir plus compétents socialement et physiquement que leurs pairs n'ayant jamais redoublé. Nos résultats montrent que les élèves ayant redoublé se sentent plus compétents en éducation physique et dans leurs relations sociales. Nous avons également montré que les résultats concernant le sentiment de compétence en éducation physique pouvaient être influencés par la légère surreprésentation des garçons ($n = 20$) présents dans l'échantillon des élèves ayant redoublé par rapport aux filles ($n = 9$), mais aussi par l'âge des élèves ayant redoublé : ayant une année de plus, ils sont peut-être plus développés physiquement et peut-être plus compétents pour certaines prestations nécessitant une maîtrise de son corps.

Nous pouvons également dire que les élèves qui n'ont atteint que le cycle élémentaire et sont passés directement en classe spécialisée se sentent plus capables d'autoréguler leur attention et leurs affects lors de tâches scolaires complexes en français. La plupart des élèves de ce groupe ont été moins longtemps confrontés à des répétitions d'échecs en classe ordinaire, contexte particulièrement handicapant lorsque la pression à accomplir et à réussir est soutenue et que les élèves ne possèdent pas les compétences requises.

Globalement, nos résultats concernant les parcours scolaires des élèves nous permettent de mettre en avant un effet de genre qui se retrouve dans les autres résultats de cette recherche. Nous avons cherché à savoir quelles sont les caractéristiques scolaires et sociales des élèves que nous avons interrogés et si leur passé scolaire pouvait avoir des

répercussions sur la manière dont ils se perçoivent. Maintenant nous pouvons répondre à la seconde question de recherche :

Dans quelle mesure le contexte de changement de la classe spécialisée à l'école secondaire spécialisée a-t-il une influence sur les composantes de l'estime de soi et de la motivation dans les disciplines scolaires ?

Pour répondre à cette question nous sommes tout d'abord allés voir quel est le genre des élèves orientés vers le CO et celui des élèves orientés vers les EFP. Dans notre échantillon, la moitié des élèves est orientée vers le secondaire ordinaire et l'autre moitié vers le secondaire spécialisé. Les garçons sont un peu plus nombreux à aller au CO, les filles légèrement plus nombreuses à être orientées vers les EFP.

Les élèves orientés vers le CO, se perçoivent globalement plus positivement, ils s'autorégulent apparemment mieux en mathématiques. Précisons que la légère surreprésentation des garçons dans le groupe des élèves orientés au CO contribue à influencer certains de ces résultats. Les garçons se sentent plus compétents en éducation physique, ils ont une meilleure valeur d'eux-mêmes et se perçoivent mieux physiquement. La décision d'orientation effective n'est pas la seule variable qui influence les résultats des élèves, puisque nous avons vu qu'il existe aussi un effet de genre.

Le sentiment de compétence en mathématiques et la valeur de soi sont deux échelles pour lesquelles la différence de résultats, entre les deux groupes, est significative. L'orientation au CO suppose que les élèves aient acquis un certain niveau en mathématiques, celui-ci étant évalué lors du passage. Les attentes et les exigences plus élevées de l'enseignant envers ces élèves permettent peut être d'expliquer la différence observée pour le sentiment de compétence en mathématiques. Le CO est une filière plus valorisée socialement que les EFP puisqu'il fait partie de l'enseignement ordinaire. En classe spécialisée et particulièrement en fin d'année, une ligne se trace entre les élèves qui resteront en division spécialisée au secondaire et les élèves qui ont réussi les tests d'entrée leur permettant de réintégrer la division ordinaire. On comprend que ces derniers puissent s'accorder plus de valeur.

Nos analyses présentent aussi une comparaison des résultats obtenus par 26 élèves entre la première passation, en fin de classe spécialisée et la seconde passation, en milieu d'année aux EFP. On constate que la transition du primaire au secondaire spécialisé induit des changements et qu'ils sont, une fois encore, associés à un effet de genre. Nous constatons des différences radicales entre l'évolution des filles et des garçons. L'évolution de ces derniers tend vers le positif, une fois intégrés à l'EFP ; alors que les filles voient leurs résultats diminuer, excepté dans leur sentiment de compétence en mathématiques et leur capacité à s'autoréguler dans une tâche de français. Notons qu'en classe spécialisée, les filles obtiennent systématiquement des moyennes aux échelles, supérieures à celles obtenues par les garçons, d'où notre étonnement de constater une telle baisse de l'estime de soi et du contrôle de l'action chez les filles.

En regardant les scores moyens des élèves, nous constatons qu'aucune dimension n'a une valeur inférieure à la position centrale (2.50 points). Bien qu'elles n'atteignent pas la valeur maximale de 4, elles tendent toutes à être positives.

En contexte de transition scolaire, entre la fin du primaire et le début du secondaire spécialisé, l'estime de soi et les processus d'autorégulation motivationnels et émotionnels des élèves sont soumis à des modifications. Celles-ci proviennent notamment, du redoublement vécu par les élèves et de la décision d'orientation vers le secondaire ordinaire ou spécialisé, mais surtout des différences qu'il existe entre les perceptions des filles et celles des garçons. L'effet de genre se confond dans ce contexte de transition.

Notre recherche s'arrête au secondaire spécialisé alors qu'il aurait été intéressant de pouvoir comparer les résultats de la transition vers les EFP avec celle vers le CO. Pour effectuer des analyses statistiques, l'échantillon doit être suffisamment important, ce qui n'a pas été le cas pour le dernier chapitre de cette recherche. Ce manque aurait pu être comblé en allant interroger les élèves de notre échantillon orientés au CO.

L'idée qui était la nôtre au départ consistait au suivi des élèves de classe spécialisée lors de leur entrée au secondaire. Cette démarche aurait permis d'étudier le contexte de transition vers le secondaire, dans sa globalité, alors que nous n'avons pu étudier que la transition vers le secondaire spécialisé. En effet, alors que les moyennes aux échelles des élèves orientés au CO semblaient meilleures, que seraient-elles devenues une fois ces élèves réellement intégrés dans ce nouveau contexte ? L'effet genre que nous avons

constaté chez les élèves en secondaire spécialisé aurait-il été retrouvé au CO ? Si les filles voient leur estime de soi et leur aptitude à s'autoréguler diminuer aux EFP, en est-il de même pour les filles intégrées au CO ? Cet effet de genre est-il indépendant du contexte scolaire ou est-il en lien avec celui-ci ?

BIBLIOGRAPHIE

- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European journal of Personality*, 10, 377-404.
- Boekaerts, M. (1997). Capacity, inclination, and sensitivity for mathematics. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 5-33.
- Borowski, J.-G., Reid, M.-K., Kurtz, B.-E. (1984). Metacognition and retardation: Paradigmatic, theoretical, and applied perspectives. In P.H. Brooks, R. Sperber, C. Mc Cauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded*, pp. 55-75. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bouffard, T., Denoncourt, I., Dubois, V. & Mc Intyre, M. (2004). Relation entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71-89.
- Brosset, S. & Fischer, M. (1999). *Estime de soi et attribution causale en fonction du parcours scolaire des élèves : effets du redoublement et du passage en division spécialisée*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Campione, J.-C., Brown A.-L. (1984). Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence. In P.-H. Brooks, R. Sperber, C. Mc Cauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded*, pp. 265-293. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campione, J.-C., Brown A.-L. (1990), Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. In N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M.G. Shafto (Ed.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.141-172.
- Caruso, S. & Gianoncelli, L. (2008). *Egalité des chances de réussite des élèves sortant de classes spécialisées : étude des parcours primaires et secondaires*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome! *Psychologie & Éducation*, 4, 69-85.
- Chouinard, R., Plouffe, C. & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ducrey, F. & Pelgrims Ducrey, G. (1997). *Equivalence et différenciation des conditions*

- d'apprentissage dans les classes spéciales: analyse du temps d'enseignement officiel.* Education et Recherche, 19 (1), p. 101-121.
- Dutrévis, M. & Toczek, M. C. (2007).
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grandes difficulté de lecture et les enseignements adaptés.* Suresnes, CNEFEI.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Ed.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205. In G. Pelgrims, (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée...et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducatibilité? *Pédagogie spécialisée* n°4.
- James, W. (1998). Prétentions et réussites. In M. Bolognini & Y. Prêteur, *Estime de soi : perspectives développementales* (pp.47-55). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness : The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 155-170.
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless : Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology*, 41(2), pp.97-129.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and states orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Ed.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp.9-46). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352-367.
- Lazarus, R S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New-York: Springer.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education (2nd ed.)* (vol. 7, pp.3936-3942). New York: Pergamon Press.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire.* Paris : Dunod.
- Lloyd, J.W. (1984). *How shall we individualize instruction-or should we?* Remedial and special education, 5 (1), p. 7-15.

- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire: constats et éléments pour une réflexion*. Genève, Service de la Recherche Pédagogique.
- Maltais, C. et Herry, T. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage [revue électronique]. *Education et francophonie*. 25(2). <http://www.acef.ca/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- Morandi, F. & La Borderie, R. (2006). *L'éducation en poche*, Dictionnaire de pédagogie. Tours: Nathan.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignères, D. & Sokolowski, M. (2000). *La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé*. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 1^{er} trimestre 2000, vol. 50, n°1, pp.165-173.
- Pacini, L. (2004). Les élèves sortant de classes spécialisées : estime de soi et perception de la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims Ducrey, G. et Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons : biais dans les processus de réorientation scolaire. *Psychoscope*, 5, 11-14.
- Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre en milieu scolaires: des classes ordinaires aux classes spécialisées. In Chatelanat, G. Pelgrims, G. (Ed.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, (pp. 215-240). Bruxelles : De Boeck.
- Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée...et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducatibilité ? *Pédagogie spécialisée*, n°4, pp.9-17.
- Perrez, M., Minsel, B., Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir*, Bruxelles, Labor.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école : aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*. Paris : PUF.
- Russo, V. (2007). Redoublement et scolarisation en classe spécialisée : quelles répercussions sur les composantes de l'estime de soi des élèves ? Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Service médico-pédagogique, (2003) *Ecoles de Formation Préprofessionnelle* Département de l'instruction publique, Annexe 1.

Skowronski, V. (2005). *Le processus d'orientation d'élèves sortant d'une école de formation préprofessionnelle : représentations des différents partenaires dans le processus d'orientation de façon générale et dans le cas de deux élèves réels*. Mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève.

Snow, R.E. (1984). *Placing children in special education: Some comments*. *Educational researcher*, 13 (3), p. 12-14.

Speece, D.L. (1990). *Aptitude-treatment interactions: Bad rap or bad idea?* *The journal of Special Education*, n°24, p. 139-149.

Swanson, H.-L. (1993). An information processing analysis of learning disabled children's problem solving. *American Educational Research Journal*, n°30, pp. 861-893.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck .