

*Motivation, estime de soi et
succès scolaire : comparaison
d'anciens collégiens en réussite
conforme ou brillante*

Mémoire de fin d'études
à la HEP-VS

Étudiant :
Grégoire Arlettaz

Directrice de mémoire :
Béatrice Putallaz

Saint-Maurice, février 2017

Remerciements

Nous tenons à sincèrement remercier les différentes personnes ayant contribué à la réalisation de notre travail de recherche :

Madame Béatrice Putallaz, notre directrice de mémoire, pour son suivi, sa disponibilité et ses conseils éclairés ;

Madame Anne-Françoise Martinon, notre professeure du thème « 8.9 – Préparation et accompagnement du mémoire », pour ses apports méthodologiques et formels ;

Les quatre étudiantes ayant accepté de répondre à nos questions, rendant donc possible la réalisation de cette recherche ;

Gaëlle, amie proche, pour son aide apportée lors des retranscriptions d'entretiens ;

Marynoël, ma maman, pour le temps consacré à la relecture de notre mémoire ;

Ainsi que nos proches, amis et collègues de formation, pour leur présence et leur soutien tout au long de cette réalisation.

Avertissements

Ce travail de recherche est rédigé en « nous », première personne du pluriel. Néanmoins, il prend en compte uniquement l'étudiant l'ayant rédigé, dont le nom figure sur la page de garde de ce document.

Pour des raisons de style et de simplification, le masculin générique est utilisé tout au long de ce travail. Il définit aussi bien les personnes de sexe féminin que masculin. Seules des étudiantes ayant participé à notre recherche, le féminin est utilisé dans les parties consacrées à l'analyse et l'interprétation des données.

Résumé

La motivation et l'estime de soi ont fait l'objet de nombreuses études récemment, tant sur le plan intime que professionnel. Bien que très importants dans le développement personnel et social de l'individu, ces concepts s'avèrent cependant difficilement mesurables. De plus, la société dans laquelle nous évoluons veille à former aussi bien des travailleurs que des citoyens, tel que nous en informe le Plan d'Etudes Romand (2010). Dès l'école, il apparaît donc important de veiller au bien-être des enfants, ce qui passe, en partie, par le soutien de leur motivation et de l'estime qu'ils se portent.

La présente recherche vise à comprendre de quelle manière la motivation et l'estime de soi se développent en milieu scolaire. L'approfondissement de ces concepts, par la mise en évidence de leurs dimensions et indicateurs respectifs, nous a permis de soulever leurs caractéristiques. Ainsi, à travers cette étude, il est question de mettre en lumière les différents facteurs susceptibles d'enrichir la motivation et l'estime de soi que se portent les étudiants. Parmi ces facteurs, nous retiendrons l'étudiant lui-même et son environnement scolaire ainsi que familial.

Afin d'apporter une réponse à notre interrogation, nous nous sommes entretenu avec quatre jeunes étudiantes effectuant actuellement une formation au sein de Hautes Ecoles Spécialisées (HES). Toutes sont au bénéfice d'une maturité gymnasiale valaisanne.

L'analyse et l'interprétation des résultats nous ont permis de constater que, en ce qui concerne la motivation, les deux étudiantes en brillante réussite scolaire se montrent bien davantage motivées de manière intrinsèque que leurs deux collègues en réussite conforme. Si, concernant l'estime de soi, les résultats de la comparaison entre les deux groupes d'étudiantes n'est pas aussi clair, nous avons pu constater qu'une bonne estime de soi émerge de la conjonction de différents facteurs que sont notamment la conscience de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la valorisation et le soutien de tierces personnes. En somme, nous avons pu constater que le rapport à autrui s'avère être, dans le cas de cette recherche du moins, le soutien premier de l'estime de soi. Les constats opérés nous ont finalement permis de relever des attitudes pédagogiques constructives à adopter en tant qu'enseignant.

Mots-clés

Motivation • Estime de soi • Réussite scolaire • Gestes professionnels positifs

Table des matières

1. Introduction	6
2. Problématique	7
2.1 Présentation du phénomène étudié	7
2.2 Importance du phénomène étudié	8
2.3 Motivation et réussite scolaire – état des savoirs	8
2.4 Estime de soi et réussite scolaire – état des savoirs	10
2.5 Objectifs de la recherche	12
2.6 Orientation disciplinaire	12
3. Cadre conceptuel	12
3.1 Motivation	12
3.1.1 Définition	12
3.1.2 Les différentes conceptions de la motivation	14
3.1.3 Elargissement	18
3.2 Estime de soi	19
3.2.1 Contextualisation	19
3.2.2 Composantes de l'estime de soi	21
3.2.3 Caractéristiques de l'estime de soi	24
3.2.4 Optimisme	25
3.2.5 Milieu scolaire et rôle de l'enseignant	27
3.3 Tableau synthétique des concepts mobilisés	29
4. Question de recherche	29
5. Méthode de recherche	30
5.1 Méthode de recueil des données : l'entretien semi-directif	30
5.2 Echantillon	31
5.3 Méthode de traitement et d'analyse des données : l'analyse de contenu	31
6. Analyse des données et résultats	32
6.1 Traitement des données	32
6.1.1 Essence de la motivation	32
6.1.2 Influence de l'environnement sur la motivation	34
6.1.3 Comparaison des résultats entre les deux groupes d'étudiantes	37
6.1.4 Sentiment de compétence et accueil de l'échec	37
6.1.5 Estime de soi et optimisme	39
6.1.6 Influence de l'environnement sur l'estime de soi	41
6.1.7 Comparaison des résultats entre les deux groupes d'étudiantes	44
6.2 Interprétation des résultats	45
6.2.1 Motivation extrinsèque – être motivé « par »	45
6.2.2 Motivation intrinsèque – être motivé « pour »	46
6.2.3 Réussites et attributions causales	46
6.2.4 Appréciation de l'échec	47
6.2.5 Qualité de l'estime de soi et optimisme	47
6.2.6 Impact d'autrui sur la motivation et l'estime de soi	49
7. Conclusion	51
7.1 Synthèse des résultats	51
7.2 Distance critique	52
7.3 Prolongements et perspectives	54
8. Références bibliographiques	55

9. Liste des annexes	57
9.1 Annexe I – Guide d'entretien	57
9.2 Annexe II – Grilles d'analyse des entretiens	63
9.2.1 Motivation.....	63
9.2.2 Estime de soi.....	67
10. Attestation d'authenticité.....	72

1. Introduction

Tantôt plaisante, tantôt rude, la scolarité obligatoire et son suivi incarnent un chemin que toute personne, en Suisse, a l'obligation de parcourir. Si, d'un côté, les attentes fondamentales et objectifs d'apprentissage s'avèrent être semblables pour tous, les apprenants, eux, sont riches de différences et de particularités propres. Chacun n'entretenant pas le même rapport avec le monde scolaire, des inconforts multiples et variés surgissent. Parmi eux se trouve notamment le manque de motivation et d'estime de soi des apprenants. Au travers de leur ouvrage, André & Lelord (2008) mettent en évidence que c'est aux alentours de huit ans qu'un individu parvient à poser un regard concret sur sa propre personne. Extrêmement important, celui-ci se trouve être à la base de l'estime de soi, richesse que l'enfant veillera à développer tout au long de son existence.

La présente recherche a pour dessein de comprendre la manière dont prennent forme la motivation et l'estime de soi des élèves. Dans une perspective positive, il s'agira non pas de chercher à expliquer leur absence, mais de comprendre par quels moyens et dans quelles conditions leur développement est constaté et avéré. Par crainte que les élèves en niveau de scolarité primaire ne soient en mesure de mettre des mots sur leur motivation et leur estime personnelle, nous avons fait le choix d'interroger des étudiants plus âgés. Bien que ces derniers furent questionnés pour l'essentiel sur leur parcours gymnasial, cela nous permet tout de même de pouvoir en tirer des constats pour la scolarité primaire de nos élèves.

Personnellement, il nous tient en effet à cœur de comprendre comment motiver, de manière intelligente et constructive, nos élèves dès leur plus jeune âge. Ayant nous-même rencontré de sérieuses difficultés en ce sens lors de notre parcours scolaire, cette recherche est pour nous l'occasion de nous développer certes personnellement, mais également et surtout professionnellement, en tant que futur enseignant.

Ce mémoire débutera par une problématique mettant en lumière certaines recherches effectuées sur notre thématique. Cela nous permettra alors, dans un second temps, de sélectionner les concepts nous paraissant importants, que nous étayerons alors à partir de littérature récente. Une fois ce cadre conceptuel réalisé, nous veillerons à définir précisément notre questionnement et à sélectionner la méthode de recherche nous semblant être la plus pertinente. Une fois les données récoltées, nous proposerons une analyse ainsi qu'une interprétation de ces dernières. Enfin, nous conclurons en veillant à proposer une synthèse des résultats, à relever les apports ainsi que les limites de cette recherche et, enfin, à proposer des perspectives et prolongements.

2. Problématique

2.1 Présentation du phénomène étudié

Aux prémices de cette recherche, il fut souhaité d'observer de quelle manière la psychologie positive pouvait être au service de la réussite scolaire des élèves. Gable & Haidt (2005), cité par Lecomte (2009), définissent la psychologie positive comme étant « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions » (p.5). Les thèmes touchés par la psychologie positive sont riches et variés et se classent en trois niveaux principaux : niveau personnel, niveau interpersonnel et niveau social et politique (Lecomte, 2009).

Cette manière de penser l'enseignement étant à ce jour à ses débuts, ne bénéficiant ainsi que de très peu de littérature scientifique, il nous parut finalement trop ardu de nous lancer dans un tel projet.

Ayant cependant à cœur d'entreprendre une réflexion positive, centrée alors sur le bien-être personnel de l'élève ainsi que sur la qualité de ses relations à autrui, nous nous sommes décidé à sélectionner et retenir les thèmes « motivation » et « estime de soi », s'inscrivant essentiellement dans le « niveau personnel » de la psychologie positive (Lecomte, 2009). Voici un tableau récapitulatif des thèmes de psychologie positive se rattachant au niveau personnel :

Thèmes de la psychologie positive – Niveau personnel		
Bien-être, satisfaction de la vie	<i>Autodétermination</i>	<i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>
Créativité	Emotions positives	Estime de soi
Humour	Motivation	<i>Optimisme</i>
Valeurs	Psychothérapie « positive »	Résilience
Sens à la vie	Spiritualité	Bonheur

Tableau 1 : Thèmes de psychologie positive : niveau personnel (Lecomte, 2009, p.5)

Par l'intérêt porté à la **motivation** et à l'**estime de soi**, notre travail nous amènera à convoquer d'autres notions voisines, telles que l'*autodétermination*, le *sentiment* de compétence ou *d'efficacité personnelle* et l'*optimisme*, le but étant de comprendre de quelle manière l'élève peut se sentir au mieux dans ses apprentissages, afin alors d'optimiser ses chances de réussite.

Notre recherche a pour but premier de comprendre ce que sont la motivation et l'estime de soi. Une fois ces concepts développés, il sera alors question de saisir quand est-ce qu'ils surgissent dans le parcours scolaire et de quelle manière ou par quel biais cela se produit.

Nous veillerons alors à observer, puis à comprendre, quelle est l'influence de la motivation et de l'estime de soi sur le succès scolaire d'un étudiant. De plus, nous irons chercher ce qui soutient la motivation et l'estime de soi de l'étudiant, de manière notamment à questionner le rôle de l'enseignant par rapport à cela. Au travers de notre travail, c'est donc avant tout l'exploration et la compréhension d'un phénomène qui sont

en jeu. Pour l'ensemble de ce qui vient d'être dit, nous procéderons à une comparaison entre anciens collégiens ayant été en réussite conforme ou brillante.

Il sera donc question pour nous d'analyser dans quelle mesure le fait d'être motivé et de s'estimer nous amène à la réussite scolaire. Dans une perspective positive, nous souhaiterons enfin mettre en lumière certains gestes professionnels grandement susceptibles d'accompagner les élèves dans leurs parcours scolaire ainsi que dans leur développement personnel.

2.2 Importance du phénomène étudié

Le phénomène étudié dans le cadre de cette recherche se montre important aussi bien sur un plan personnel que sociétal. En d'autres termes, veiller à développer la motivation ainsi que l'estime de soi des individus, c'est favoriser un bien-être intime ainsi que le développement de compétences utiles au monde du travail.

Actuellement, nous évoluons dans une société où le confort est au centre de nos préoccupations. Autrement dit, de par la qualité de nos conditions de vie et les moyens dont nous disposons, nous ne cherchons plus à survivre, comme cela fut jadis le cas, mais à vivre. Dans cette optique, nous visons à mettre au centre notre bien-être, de manière à enrichir notre épanouissement et, par conséquent, notre qualité de vie (Lecompte, 2009). S'intéresser à la motivation ainsi qu'à l'estime personnelle que se portent les élèves va en ce sens. Maslow (2010) précise que, pour parvenir à la satisfaction de ces besoins dits d'« accomplissement » et d'« estime », il est alors nécessaire d'assouvir certains besoins plus élémentaires, dits « physiologiques », « de sécurité » et « d'appartenance ». Au travers de notre cadre théorique, nous veillerons à revenir de manière plus approfondie sur ces différentes notions. En somme, nous constatons que la théorie de Maslow (2010) et les propos de Lecompte (2009) convergent vers une seule et même idée : favoriser le bien-être de l'individu et, nous concernant, de l'élève plus spécifiquement.

Veiller au bien-être de l'élève, c'est également prendre en compte ce dernier au sein d'un groupe classe. Dès lors, en contexte scolaire, la motivation et l'estime de soi se retrouvent également dans le rapport à autrui. En ce sens, le Plan d'Etudes Romand (2010) invite à développer des capacités de collaboration, de manière notamment à renforcer la faculté à « vivre ensemble ». Agir de façon à renforcer au mieux la motivation et l'estime de soi d'un élève en particulier s'avère donc également bénéfique pour le groupe, et, plus tard, pour la société. En ce sens, il s'agit donc de nous interroger aussi sur le rôle de l'enseignant par rapport à ces notions.

2.3 Motivation et réussite scolaire – état des savoirs

La motivation scolaire est au bénéfice de nombreuses recherches et théories à ce jour. Parmi les auteurs et chercheurs s'y étant intéressés, nous retiendrons ici les apports de Bandura (2003), Nuttin (1984), Vallerand & Thill (1993), Vianin (2007) et Viau (1994). Notre volonté ici est donc de prendre connaissance des différents points de vue et constats, en matière de motivation, établis à ce jour.

Tout d'abord, les recherches entreprises par Nuttin (1984) lui permettent de définir la motivation comme étant « l'aspect dynamique du comportement » (p.337). Un comportement peut alors être qualifié de dynamique dès lors que l'élève se trouve en situation de tension. Evoluant dans un contexte donné qui ne saurait le combler pleinement, l'élève imagine alors un contexte inédit lui permettant d'être satisfait. Il y a donc présence d'un déséquilibre entre la situation dans laquelle évolue l'élève, qui ne le lui convient pas, et celle dans laquelle il souhaiterait évoluer, qui lui donnerait accès à sa

satisfaction. C'est la présence de ce déséquilibre qui, justement, donne naissance à la motivation.

Au travers de ce constat, Nuttin (1984) nous donne une première piste d'action à la fois élémentaire et concrète pour, en tant qu'enseignant, susciter la motivation de nos élèves. Il s'agit de proposer, à travers nos leçons, un problème que les élèves auront à résoudre. Motivé et intéressé à apporter une réponse au problème posé, l'élève s'impliquera de manière active dans ses apprentissages, car c'est au travers de ces derniers qu'il pourra trouver la réponse au problème posé. Voici donc, dans ce premier point, les constats opérés par Nuttin (1984).

Au-delà de susciter la motivation de l'élève par la pose d'un problème, tel que nous venons de le voir, il est également très important de veiller à ce que les objectifs d'apprentissage visés soient à la fois précis et atteignables, selon le résultat de plusieurs études, comme nous en informe Bandura (2003). C'est de cette manière que la motivation, et par conséquent la qualité de la performance réalisée, seront maximisées. En l'absence de but, il est difficile de soutenir le développement de l'efficacité personnelle, l'individu ne possédant pas d'indicateurs lui permettant de constater sa progression (Bandura, 2003).

Bandura (2003) précise enfin qu'il convient de différencier la motivation de la compétence. L'individu motivé veut faire, alors que la personne compétente sait faire. L'un pouvant être présent sans que l'autre ne le soit, il convient donc de bien distinguer ces deux concepts. L'auteur démontre que l'être humain est motivé d'une part par la possibilité d'effectuer un choix, donc de s'autodéterminer, ainsi que par sa croyance en sa capacité à pouvoir résoudre la tâche choisie. Sans cela, l'élève adopte une posture complètement passive, ne lui permettant généralement pas de prendre conscience de sa responsabilité et du rôle que joue son propre travail dans l'obtention des résultats de ses actions.

Dans un tel cas, nous parlons alors d'amotivation (Vianin, 2007). Précisons de plus que plusieurs recherches, menées par Vallerand & Thill (1993), mettent en évidence le fait que la motivation intrinsèque augmente la qualité des résultats de l'élève en terme d'apprentissage scolaire.

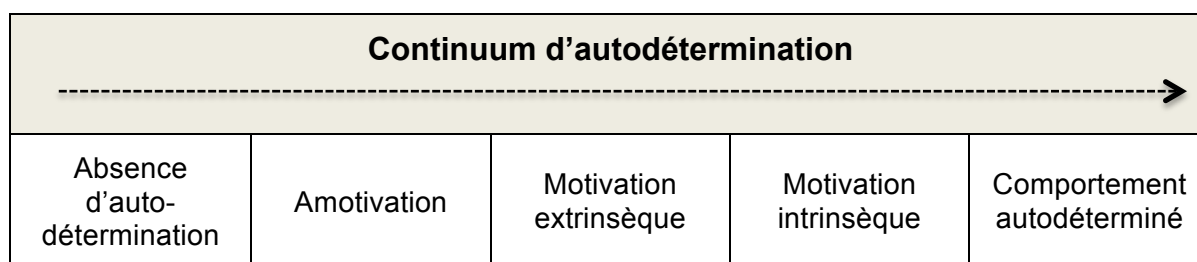


Figure 1 : Les composantes de la motivation : continuum d'autodétermination (Vianin, 2007, p.31)

Ainsi donc, plus nous allons dans la direction d'un comportement autodéterminé, donc plus nous nous situons sur la droite dans la *Figure 1*, plus les apprentissages scolaires seront riches et sensés. Une détermination autonome de son comportement est donc visée. Bien sûr, il faut pour cela tenir compte des conditions et évaluer dans quelle mesure un comportement autodéterminé peut être visé. Le cadre conceptuel nous permettra alors de revenir de manière plus appuyée et détaillée sur ces différentes notions.

Enfin, par le schéma qui suit, proposé par Viau (1994), nous prenons conscience que la motivation s'avère être un processus extrêmement complexe, dépendant de multiples facteurs. Parmi eux se trouvent le contexte scolaire, dans lequel évolue l'élève, l'auto-

perception que se porte ce dernier, ses compétences vis-à-vis de l'activité à réaliser ainsi que le sentiment d'avoir un contrôle sur cette dernière. En questionnant ces différents facteurs, l'élève va alors choisir de s'engager ou non, puis de maintenir ou non son engagement, donc sa motivation, tout au long de l'action entreprise.

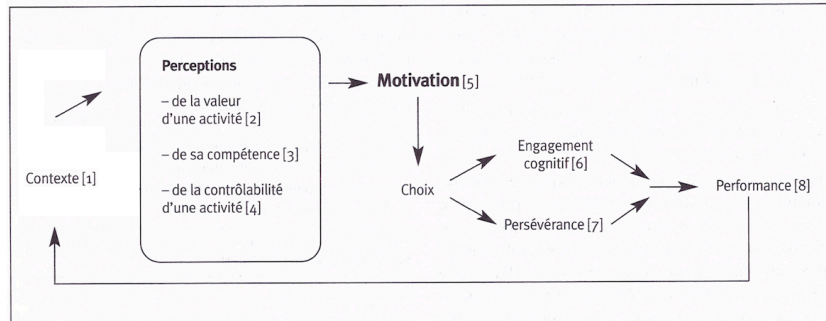


Figure 2 : La dynamique motivationnelle (Viau, 1994, p.36)

En somme, selon ces auteurs, la motivation semble pouvoir être au service de la réussite scolaire. Il faut, pour cela, qu'une volonté de mise en action soit présente (Nuttin, 1984), que des objectifs soient fixés, adaptés et évalués (Bandura, 2003) et qu'un intérêt intrinsèque, se rapprochant le plus possible d'un comportement autodéterminé (Vianin, 2007 et Vallerand & Thill, 1993) soit présent.

2.4 Estime de soi et réussite scolaire – état des savoirs

En ce qui concerne le lien entretenu entre l'estime de soi et la réussite scolaire, les recherches nous permettent de mettre en lumière des avis relativement divergents. Les apports d'André (2005), Mecca, Smelser & Vasconcellos (1989) et Raynal & Rieunier (2012) nous permettront d'enrichir nos connaissances, de manière à pouvoir orienter la suite de notre travail.

Pour la plupart des auteurs, comme nous en font part Raynal & Rieunier (2012) citant Fink (2003), l'estime de soi s'intègre dans le concept plus large de self-concept en tant que dimension affective. L'image de soi, dimension cognitive, de même que le soi idéal, dimension prospective, s'ajoutent ainsi à l'estime de soi pour donner naissance au self-concept. Dès lors, selon Fink (2003) cité par Raynal & Rieunier (2012), « l'estime de soi dépend de la distance entre le soi idéal et l'image de soi et des croyances personnelles en sa capacité à combler cet écart. » (p.444).

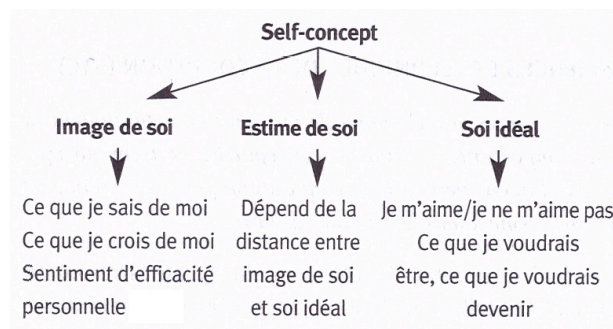


Figure 3 : Self-concept (Raynal & Rieunier, 2012, p.444)

Touchant aux multiples domaines de l'existence humaine, selon Raynal & Rieunier (2012) toujours, le self-concept se développe également en milieu scolaire, contribuant ainsi au

développement global de l'élève. Soutenu dans ses difficultés et rencontrant des expériences positives, l'élève enrichit son self-concept ; c'est donc dans cette direction qu'il est souhaité d'amener les élèves. A l'inverse, rencontrant de nombreux échecs et ne bénéficiant pas d'un soutien appuyé, de sa famille comme de son enseignant, un élève ne peut développer qu'une image négative de sa propre personne. En d'autres termes, plus l'enfant semble être confronté au succès et à la réussite et plus il peut compter sur un cadre soutenant et bienveillant, plus il va pouvoir évoluer de manière positive et constructive. Si les réussites seront certes visées et souhaitées, le statut de l'échec sera quant à lui reconsidérer, permettant à l'élève d'y voir une réussite en devenir plutôt qu'une non-réussite (Raynal & Rieunier, 2012). En somme, pour les auteurs, toute personne est donc susceptible d'améliorer son estime de soi, essentiellement au travers de la manière d'accueillir et de vivre les performances qu'elle accomplit.

D'autres chercheurs, tel que André (2005), observe ce phénomène sous un autre angle de vue, mettant ainsi en lumière le lien existant entre la qualité de l'estime de soi et le succès scolaire.

Cela signifie que, face aux problèmes rencontrés, les élèves dotés d'une bonne estime d'eux-mêmes vont rechercher, puis appliquer les stratégies leur permettant alors de résoudre ces difficultés qu'ils rencontrent. En revanche, si l'estime personnelle qu'ils se portent est de faible qualité, alors des attitudes de résignation, d'abandon, d'auto-dévalorisation ou de déni vont alors se manifester. Dans ce cas, les élèves ne chercheront donc pas à résoudre le problème (André, 2005).

Statistiquement, cette attitude face à la tâche permet donc aux élèves dotés d'une belle estime d'eux-mêmes d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. A contrario, il est observé que le niveau des performances scolaires des élèves se portant une faible estime est moindre. Ainsi, il s'avère très important, en tant que figure enseignante, de porter une attention particulière et bienveillante à nos élèves. Il est démontré que des comportements valorisants et soutenant favorisent alors le succès scolaire, et ainsi donc la motivation de nos apprenants (André, 2005).

Cependant, d'autres chercheurs mettent en évidence que le lien entre estime de soi et réussite scolaire s'avère plus complexe que cela. D'autres facteurs, tels que les capacités intellectuelles notamment, permettent de discuter et nuancer les constats d'André (2005). Effectivement, il fut observé que la seule présence de ces dernières peut mener à la réussite scolaire, sans que la qualité de l'estime de soi de la personne n'entre en jeu. En ce sens, et du point de vue des performances scolaires, l'estime de soi serait secondaire aux facultés intellectuelles de l'élève dans le chemin qui le mène à la réussite (Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989). En somme, ces différents auteurs nous font prendre conscience du fait que l'estime de soi de qualité n'amène pas toujours à la réussite, de la même manière que l'échec scolaire ne saurait toujours s'expliquer par une maigre estime de soi.

Nous le constatons, il s'agit là d'un phénomène d'une riche complexité pour lequel les théories sont multiples et variées. Nous concernant, et ayant décidé de nous centrer essentiellement sur les concepts de motivation et d'estime de soi, il nous paraît important de retenir que la motivation et l'estime de soi peuvent être mises, d'une manière ou d'une autre, au service de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Il sera alors intéressant de constater, au travers de l'approfondissement de ces concepts et de la partie empirique de ce travail, de quelle manière la motivation et l'estime de soi semblent se manifester et évoluer chez les étudiants.

2.5 Objectifs de la recherche

Compte tenu de ce qui précède, il est question pour nous de comprendre dans quelle mesure la motivation et l'estime de soi sont au service de la réussite scolaire de nos élèves.

Pour ce faire, nous nous intéresserons tout d'abord aux différents types de motivation ainsi qu'aux diverses composantes de l'estime de soi. Une fois les dimensions et indicateurs de ces concepts clairement définis, nous veillerons également à identifier les comportements pédagogiques soutenant ce que peut mobiliser l'enseignant.

Ayant le désir de nous questionner sur la manière dont s'agencent ces différents éléments que sont la motivation, l'estime de soi et la réussite scolaire, il nous faudra confronter les apports théoriques recueillis aux paroles et sentiments d'étudiants. Concrètement, il s'agira d'aller comprendre ce qui motive et soutient l'estime que se portent les étudiants en réussite scolaire. Cela touche le regard de ces étudiants sur le sens qu'ils donnent à leurs actions et leurs études. Ainsi, cela nous permettra également de constater ce qui fait ou peut faire défaut chez des élèves rencontrant davantage de difficultés scolaires.

Enfin, ayant à cœur de rester dans une perspective positive, l'idée de cette recherche est également d'enrichir notre bagage professionnel, de sorte à pouvoir enseigner de manière aussi soutenant et bienveillante que possible par la suite.

2.6 Orientation disciplinaire

A la lumière de nos lectures, nous observons que les concepts de motivation et d'estime de soi, au-delà d'être complexes, peuvent se montrer difficilement mesurables et appréciables. Pris en compte dans l'enseignement que nous dispensons, ils se montrent grandement susceptibles d'améliorer la relation que peut entretenir l'élève avec les savoirs dispensés.

La motivation et l'estime de soi n'étant jamais acquis de manière certaine et définitive, de simples comportements ou manières de faire, positifs comme négatifs, sont susceptibles de modifier leur qualité.

Cela nous permet donc d'affirmer que notre travail s'inscrit dans une perspective de psychologie. Par une prise de recul ainsi qu'une mise en lien des différents concepts, cette recherche a pour dessein la compréhension globale et critique d'un phénomène, à savoir le regard et le sens donnés par les étudiants en réussite sur leur motivation, leur estime personnelle et le rôle de l'enseignant.

A présent, nous vous proposons d'entrer dans la partie théorique de notre recherche, au sein de laquelle les divers concepts retenus seront étayés.

3. Cadre conceptuel

3.1 Motivation

3.1.1 Définition

Quel que soit l'angle sous lequel la motivation est appréhendée et discutée, elle constitue, selon Vianin (2007), « le début et source de tout mouvement » (p.21). Ainsi, elle intervient donc grandement dans le processus des apprentissages scolaires, lesquels sont justement continuellement en mouvance. Elle incarne un facteur permettant d'expliquer les comportements et agissements de l'élève (Fenouillet, 2016).

D'un point de vue étymologique, selon Fenouillet (2016) toujours, « motivation » signifie « mouvoir », « bouger » ou « se déplacer ». Dans le cadre scolaire, la motivation est présente derrière chaque agissement ou action de l'élève, puisque c'est elle qui, justement, rend possible l'existence de cet agissement ou de cette action. Par exemple,

un élève qui souhaite expliquer la résolution d'un problème mathématique à ses camarades s'engage dans une démarche de réflexion, puis de verbalisation, qui incarnent le mouvement présent chez cet élève à ce moment-là. Qu'il ait entrepris cette démarche pour obtenir des félicitations, pour s'assurer d'avoir lui-même bien compris le savoir en jeu ou encore parce qu'il s'agit simplement d'une discipline qui le passionne, dans tous les cas, il est motivé à le faire ! Ainsi donc, dès lors qu'il y a présence d'un « mouvement » ou d'une « mise en route » chez une personne, alors cela signifie qu'un processus motivationnel s'est opéré en amont chez elle (Fenouillet, 2016).

Nous constaterons alors, dans la suite de ce paragraphe, que les motivations ont des effets et peuvent être de plusieurs types. C'est la raison pour laquelle nous pouvons être amenés à parler de motivations au pluriel (Fenouillet, 2016).

A. Les effets de la motivation

Lieury & Fenouillet (1996), mettent en évidence le fait que la motivation ne se traduit pas uniquement par le déclenchement d'une action, comme nous venons de le voir. L'orientation, l'intensité et la persistance de cette dernière occupent en effet une place tout aussi importante. En effet, le seul déclenchement permet d'entrer en action, mais il ne saurait être suffisant pour accomplir cette action dans son entièreté.

A ce sujet, Fenouillet (2016) parle d'« effets » de la motivation. Sur la base de son ouvrage, il s'agit donc pour nous de présenter et d'illustrer ces effets dans ce nouveau paragraphe.

a) Le déclenchement

Aussitôt qu'il y a de la motivation, une modification du comportement s'opère. C'est ce changement dont il est question ici. L'émergence de la motivation est alors suscitée par un élément venant éveiller notre intérêt. Nous verrons alors, par la suite, que ce déclencheur peut prendre naissance en dehors comme au sein même de l'individu (Fenouillet, 2016).

L'élève peut, par exemple, se mettre soudainement en activité alors qu'il était au repos, quitter une tâche en cours pour en entreprendre une nouvelle, se désigner volontaire pour un travail à effectuer, etc.

b) La direction

Lorsque l'élève est motivé, il possède un but, une finalité qu'il souhaite atteindre. C'est alors notamment la présence de cette motivation qui va l'entraîner et le pousser en ce sens. Tantôt celle-ci l'aidera considérablement à atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, si bien qu'il n'aurait pu l'atteindre sans elle, tantôt elle s'avèrera insuffisante pour remplir le but visé (car trop faible ou non-accompagnée d'autres éléments essentiels, tels que les capacités et compétences que devraient posséder l'élève) (Fenouillet, 2016).

Par exemple, un élève de 8^e Harmos peut se fixer comme objectif de comprendre le fonctionnement du tableau de correspondance en prévision de l'évaluation sommative (qui constitue la « direction » de la motivation dans ce cas précis). Sa motivation pour y parvenir, quelle qu'elle soit (récompense si obtention d'une bonne note, désir de se perfectionner ou réel intérêt personnel pour ce thème de mathématiques) peut l'amener à réussir, pour autant qu'il dispose, ou développe rapidement, des compétences nécessaires à l'accomplissement de cet exercice. Outre les compétences scolaires, d'autres facteurs, tels que la qualité de l'environnement familial ou le rapport à autrui, peuvent bien sûr favoriser ou peiner l'atteinte d'un objectif fixé, quand bien même motivation il y a.

c) La persistance

Pour que nous puissions parler de réelle motivation, l'auteur précise que l'agissement de l'élève doit être à la fois maintenu et durable, ce qui implique un réel investissement volontaire de l'élève (Fenouillet, 2016).

Un élève qui souhaite s'améliorer en orthographe et qui se donne les moyens et le temps nécessaires pour y parvenir, tout en acceptant les potentiels échecs ou lentes progressions, est motivé en cela que son comportement est persistant. Dans une situation similaire, un autre élève qui jette l'éponge à la suite d'une dictée ratée n'est pas à proprement parlé motivé. Probablement désireux de s'améliorer, il n'est pas investi dans la démarche d'amélioration de ses capacités orthographiques, et ce pour diverses raisons qui lui appartiennent (soutien défaillant de son environnement familial, faible estime de soi, etc.). Dans ce cas précis, nous ne parlerons donc pas de motivation au sens profond du terme.

d) L'intensité

Selon l'auteur toujours, il s'agit ici de l'effet le plus clair et catégorique de la motivation, en cela qu'il est physiquement observable. Afin qu'un effort puisse émerger, une force à son origine doit exister. Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, cette idée de mouvement physique est chère à l'approche behavioriste (Fenouillet, 2016).

En somme, de manière synthétisée, nous pouvons donc dire que la motivation est aiguillée (direction), provoquée (déclenchement), durable (persistance) et vive (intensité).

3.1.2 Les différentes conceptions de la motivation

S'agissant d'un concept d'une riche complexité, la motivation peut se définir de multiples manières, et ce notamment en fonction de l'angle sous lequel nous l'approchons. Inspirés des apports théoriques de différents auteurs, les trois paragraphes ci-dessous proposent une synthèse des principales différentes approches de la motivation.

Notons que, puisque notre travail possède une visée positive et que notre recherche se doit d'être concise et ciblée, nous faisons le choix de nous centrer essentiellement sur l'approche dite humaniste. Pour cette raison, cette dernière sera davantage développée.

A. Conception behavioriste : la motivation par le corps

En ce qui concerne cette première approche, Vianin (2007) nous informe que la motivation de l'élève est causée par un élément se trouvant à l'extérieur de son être ; l'élève n'est par conséquent pas motivé par lui-même. C'est donc cet élément-là, et non réellement la tâche d'apprentissage à effectuer, qui endosse le rôle de motivateur. Ce premier, constituant un artifice, peut être de l'ordre d'une récompense (bonne note, petit cadeau, sucrerie) ou d'un moyen (utilisation de l'informatique plutôt que du manuscrit, nouveaux moyens pédagogiques). Quoi qu'il en soit, la motivation sera alors qualifiée d'« extrinsèque ». En effet, il est question de donner quelque chose à l'élève en vue de reproduire, et donc de motiver, l'un ou l'autre de ses comportements. Pour que cela fonctionne, l'enseignant doit tout de même veiller à la réalisabilité des tâches proposées qui devront se trouver dans la zone proximale de développement de l'élève (Perrez, Minsal & Wimmer, 1990).

Un élève qui étudie toujours par cœur son vocabulaire anglais afin d'obtenir la note maximale lors des évaluations sommatives est motivé selon cette première approche.

B. Conception cognitive : la motivation par la tête

L'approche cognitive, quant à elle, est centrée sur l'investissement de l'individu dans sa motivation, comme nous le fait savoir Vianin (2007). Cela amène à se poser les questions suivantes : « Que l'élève a-t-il dans sa tête au moment où il entre dans la tâche ? » et

« Que devrait-il savoir à l'instant où il entre dans cette tâche ? ». Ici, l'idée centrale, pour l'enseignant, est de faire preuve de clarté et de transparence quant aux attentes et finalités de l'activité d'apprentissage et de rendre visibles et compréhensibles, pour l'élève, les liens entre la tâche proposée et ses propres compétences actuelles. Sans cela, l'élève risque fortement de ne pas pouvoir être motivé. Autrement dit, la motivation passe ici essentiellement par la soumission aux élèves d'une activité d'apprentissage adaptée (ZPD), communiquée de manière claire et complète (objectifs, consignes, attentes, critères d'évaluation) et contextualisée (Tardif, 1992).

L'élève qui étudie son vocabulaire d'anglais, car il sait que cela va lui permettre de développer ses compétences en matière de communication dans cette langue, est motivé selon cette approche cognitive.

C. Conception humaniste : la motivation par le cœur

Cette troisième et dernière approche dite « humaniste » est chère à la psychologie positive (Lecomte, 2009). Centrée pour l'essentiel sur les affects et intérêts personnels de l'élève, la motivation devrait ici idéalement naître des besoins fondamentaux de l'enfant, lesquels seront discutés dans le point « c.1) Les besoins humains » à venir. Cette conception s'oriente clairement vers le développement d'une motivation dite intrinsèque, qui émane donc d'un mouvement interne présent chez l'élève lui-même. Cette motivation intérieure peut surgir en raison d'une cause interne (motivation par un intérêt déjà présent chez soi) ou externe (motivation créée par un stimuli externe qui fait sens et éveille quelque chose en soi) (Vianin, 2007).

Par exemple, un élève peut être motivé à exercer l'addition en colonne en mathématiques par propre intérêt (il apprécie les mathématiques ; la cause de sa motivation est ainsi dite interne) ou parce que l'enseignant lui propose un nouvel algorithme suscitant son interrogation et son désir de compréhension (il est curieux quant au nouvel outil qui lui est proposé, mais n'est pas pour autant plus motivé par les mathématiques en tant que telles ; la cause de sa motivation est ici dite externe).

a) Motivation intrinsèque (et extrinsèque)

En milieu scolaire comme ailleurs, la motivation extrinsèque trouve son ancrage à l'extérieur de l'élève. En revanche, et c'est de cela dont nous allons parler à présent, la motivation de l'élève est dite intrinsèque lorsque ce dernier porte de l'intérêt et de la curiosité pour l'activité qu'il est en train de réaliser. Il est alors investi dans ce qu'il fait, non parce que cela va lui permettre d'obtenir des bénéfices supplémentaires, mais uniquement parce que la tâche en elle-même lui procure du plaisir (Lieury et Fenouillet, 1996). Les auteurs précisent que l'orientation vers l'activité, au travers de la motivation intrinsèque, doit être favorisée sur le plan éducatif, sans cependant exclure la motivation extrinsèque. Utilisée de manière raisonnable, réfléchie et non-systématique, cette dernière permet en effet d'octroyer des récompenses plus concrètes et/ou ludiques aux apprenants.

Quant à eux, Charlot, Bautier et Rochex (1992), cités par Leloup (2000), proposent le terme de « mobilisation » pour définir la motivation intrinsèque et celui de « motivation » pour la motivation extrinsèque. Derrière le concept de mobilisation se cache l'idée que l'individu doit puiser, en lui-même, l'élan ou la force nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. La mobilisation serait alors, pour cette raison, plus riche et fertile que la motivation, puisqu'en lien direct avec les affects de l'élève.

Enfin, Akoun et Pailleau (2013) précisent que derrière la motivation intrinsèque (ou mobilisation) se cache le besoin de se faire plaisir. Être motivé pour soi-même, c'est donc premièrement chercher à se satisfaire.

Lorsque l'élève est motivé de manière intrinsèque, il prend plaisir à ce qu'il est en train d'accomplir, ou du moins y donne du sens. En revanche, cela n'est pas nécessairement le

cas lors de motivation extrinsèque. En effet, il n'est ici pas impératif que l'élève apprécie ce qu'il est en train de réaliser pour pouvoir être motivé. Une simple réussite, ou le fait de voir ses efforts récompensés, suffit parfois à se faire plaisir (Akoun et Pailleau, 2013).

b) Approche relationnelle

Au sein de la classe, l'élève établit une relation à la fois avec le savoir disciplinaire, ses camarades et son enseignant (Vianin, 2007). Etant donné la direction prise par notre travail de recherche, nous nous centrerons, dans ce point, sur l'axe « Elève – Enseignant ». Au travers du chapitre consacré aux besoins humains, nous aurons alors l'occasion de montrer en quoi la relation aux pairs et au savoir occupe une place certaine dans le développement du processus motivationnel (Maslow, 2010).

b.1) Relation « Elève – Enseignant » et motivation

Akoun et Pailleau (2013) mettent en évidence le fait que, au niveau primaire, l'élève est certes motivé pour lui-même, mais également pour l'enseignant.

Incarnant une figure de référence, il est très important pour l'élève de veiller à faire plaisir à cette personne. En retour, il attend d'elle une réaction positive, s'exprimant notamment au travers du partage de sa réussite, de propos gratifiants et valorisants lui étant adressés. L'enseignant n'est donc pas condamné au seul rôle de transmetteur du savoir. Bien au contraire, il endosse un rôle considérable et au combien important dans le sain développement de l'enfant (Caudron, 2004).

Nous l'aurons compris, faire plaisir à l'adulte, qu'il soit parent, proche ou enseignant, est précieux pour l'enfant. Et cela est tout à fait compréhensible, car c'est en grande partie de là que lui vient, durant toute son enfance, sa valeur (Akoun & Pailleau, 2013).

Prenons l'exemple d'un élève qui, pour la première fois, parvient à rédiger justement sa dictée. Si son enseignant accentue sa performance en soulignant son investissement, ses progrès ainsi que la qualité du travail fourni, alors cela contribuera grandement à motiver l'élève dans la poursuite de sa démarche. Inversement, si l'enseignant se montre totalement insensible à cet accomplissement, rendant sa dictée à l'élève sans effectuer de commentaire, l'élève pourra souffrir de ce manque de reconnaissance et d'encouragement. En pesant les coûts et les bénéfices qu'il tire de son travail acharné, il est très probable qu'il finisse par jeter l'éponge.

En somme, il nous paraît important de retenir l'idée que si les enseignants ne peuvent certes pas être motivés à la place de leurs élèves, ils peuvent cependant les aider dans le développement de cette motivation. Bien que ces premiers portent un grand intérêt à la motivation et à ses possibilités de développement, comme nous le fait savoir Zakhartchouk (2005) cité par Vianin (2007), son déficit ou son absence sont, de manière récurrente et trop souvent abusive, imputés aux élèves. En effet, la tendance des enseignants est de justifier l'existence de difficultés ou de non-implication dans les tâches scolaires par un déficit de motivation chez l'élève. De cette manière, ils nient leur part de responsabilité, comportement confortable leur permettant d'éviter toute remise en question et réajustement nécessaire de leur part dans leur enseignement (Vianin, 2007).

c) Composantes de la motivation

c.1) Les besoins humains

Maslow (2010), psychologue américain, s'est beaucoup intéressé au développement de la motivation chez l'élève. Il s'est en effet interrogé sur la manière de développer cette motivation, tout en allant dans le sens des valeurs prônées par la psychologie positive (Lecompte, 2009).

Comme nous pouvons l'observer ci-après, cet auteur érige une pyramide des besoins humains qu'il divise en stades. Des besoins de survie à ceux d'accomplissement, il est souhaité que tous soient remplis afin que l'élève ou l'individu puisse témoigner d'une

réelle motivation. En d'autres termes, cela signifie que la motivation de l'individu se trouve dans la plus haute strate des besoins, ce qui nécessite la satisfaction de ceux des couches situées en amont.

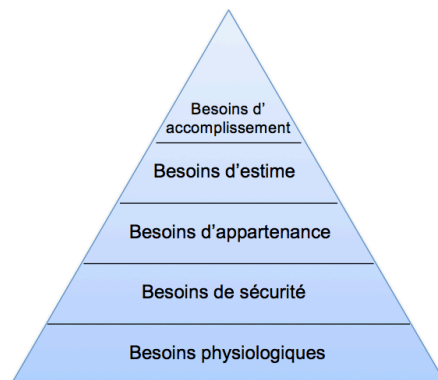


Figure 4 : Pyramide des besoins (Maslow, 2010, pp. 57-68)

A la base de la pyramide sont présents les besoins dits « physiologiques » ou « de survie », tels que la nécessité de s'alimenter, de se reposer ou de se loger. Un étage plus haut prennent place les besoins « de sécurité » (protection, assurance, confort, confiance). Viennent ensuite les besoins « d'appartenance » ou « de socialisation » (échange, partage, amitié, solidarité), les besoins « d'estime » ou « de reconnaissance » (prise en compte, considération, identité, estime de soi) et « d'accomplissement » (réalisation de soi, réussite personnelle, victoire) (Maslow, 2010).

Par cette structure, l'auteur souhaite nous montrer que de nombreux prérequis sont nécessaires à la motivation scolaire. En d'autres termes, cela signifie que pour être motivé de manière aussi optimale et riche que possible, l'élève doit disposer des conditions et ressources lui permettant de satisfaire les différents besoins de la pyramide. Il s'agit donc pour nous, enseignant, de garder à l'esprit que, pour être motivé, un enfant doit être physiquement apte au travail (heures de sommeil suffisantes, par exemple), se sentir en sécurité au sein de la classe (climat propice aux apprentissages, par exemple), être reconnu (présence de renforcements positifs et d'encouragements, développement du sentiment de compétence, par exemple), etc. Un manquement dans la satisfaction de l'un ou l'autre besoin est grandement susceptible d'entraver l'engagement et la persévérance, et par conséquent la motivation, de l'élève dans ses activités d'apprentissage (Maslow, 2010).

Les élèves n'acceptent de s'investir dans le travail scolaire que s'ils se sentent écoutés, compris, reconnus en tant que personnes et acceptés dans leurs difficultés. Seule une relation interpersonnelle de confiance réussit à les motiver à développer une relation au savoir.

Au travers de cette citation proposée par Richoz (2009, pp. 396-397), nous constatons que tout individu se nourrit et se développe en grande partie au travers du regard et jugement d'autrui, comme expliqué dans le point « b) Approche relationnelle ». De par leur statut d'adulte, parents comme enseignants exercent donc une influence capitale dans l'élaboration du processus motivationnel. Cela signifie que plus ces acteurs veillent à considérer, reconnaître et valoriser l'enfant, plus ils lui permettent de développer l'estime de soi, prérequis important pour permettre la satisfaction de besoins d'accomplissement (Richoz, 2009 & Maslow, 2010).

c.2) Sentiment de compétence

Un élève peut interpréter de deux manières une performance qu'il accomplit. Premièrement, il peut décerner cette réussite ou cet accomplissement à sa propre personne. Dans ce cas, nous parlons d' « auto-attribution ». Dans l'approche humaniste, c'est cela qui est souhaité, car de cette manière l'individu se valorise et contribue à la satisfaction de ses besoins humains (physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement) dont il fut question dans le précédent paragraphe. Inversement, il est question d' « hétéro-attribution » lorsque l'individu confère sa propre réussite à une tierce personne. Observables en cas d'accomplissement ou de réussite, ces deux interprétations le sont également en cas d'échecs ou de difficultés vécus par l'enfant. Le propre sentiment de compétence de l'élève découle donc de ce qui a pour nom attributions causales, notion développée dans la suite de ce paragraphe (Weiner, 1983 et 1985, cité dans Vianin, 2007).

Dans une situation comme dans l'autre, l'élève évaluera les facteurs de ses succès et déconvenues selon trois dimensions que sont le lieu de la cause, la stabilité de la cause et la contrôlabilité (Weiner, 1983 et 1985, cité dans Vianin, 2007) :

Le lieu de la cause : « Est-ce que cela me concerne moi ? »

L'individu attribue ici ses réussites / non-réussites à des causes internes (par exemple : intelligence / fatigue) ou externes (par exemple : facilité de l'activité proposée / mauvaises conditions de travail).

La stabilité de la cause : « Est-ce que cela peut changer ? »

La personne attribue ses réussites / non-réussites à des causes passagères (par exemple : importante implication / investissement insuffisant) ou permanentes (par exemple : sentiment d'être doué pour le type d'activité en question / sentiment de ne pas être intelligent).

La contrôlabilité : « Ai-je une possibilité d'action sur le dénouement ? »

La cause de l'accomplissement ou de l'échec est ici dite contrôlable si l'enfant croit en sa capacité de pouvoir intervenir sur la situation. Elle est en revanche qualifiée d'incontrôlable si l'enfant décide qu'elle échappe à sa maîtrise.

3.1.3 Elargissement

Comme nous le voyons au travers du schéma ci-dessous proposé par Akoun & Pailleau (2013), la motivation constitue un élément clé de la réussite (scolaire ou non). Pour que motivation il y ait, une certaine confiance en soi, et en ses compétences, est nécessaire. Dès lors, une action peut alors émerger de notre état motivé et parvenir, dans de nombreux cas, à une réussite. Et lorsque nous connaissons la réussite, cela renforce la confiance en soi et nous motive à poursuivre un projet ou à en développer de nouveaux.

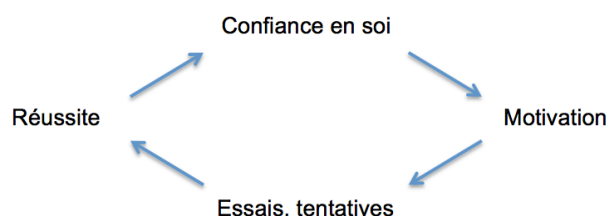


Figure 5 : Le cercle vertueux de la réussite (Akoun & Pailleau, 2013, p.92)

Comme nous le constatons au travers de ce schéma, la confiance en soi entretient un lien étroit avec la motivation. Cette première faisant partie intégrante du concept « estime de soi », il fait sens pour nous de développer ce dernier dans la suite de notre cadre conceptuel.

3.2 Estime de soi

3.2.1 Contextualisation

A. Définition

D'un point de vue étymologique, estimer signifie « évaluer ». Il s'agit donc d'apprécier sa propre valeur, ses compétences, richesses et traits de personnalité par une autoévaluation positive (De Saint Paul, 2004).

Allant en ce sens, André & Lelord (2008), citant les propos d'un adolescent rencontré dans le cadre de leurs recherches, proposent une définition simple et efficace : « L'estime de soi (...) c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas. » (p.13).

Voyons alors ce que signifie cela, en nous appuyant sur une définition plus complète et détaillée proposée par de Saint Paul (2004, p.20) :

L'estime de soi est l'évaluation positive de soi, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face de façon responsable et efficace aux événements et aux défis de la vie.

Favoriser le développement de l'estime de soi, c'est donc, avant tout, viser l'épanouissement, le bien-être et la santé (De Saint Paul, 2004).

Au-delà des regards et appréciations posés sur soi, l'estime de soi se construit donc également par le rapport à l'autre, par le mélange du jugement de soi et celui de soi sous le regard d'autrui. Pour cette raison, les relations sociales sont à considérer dans le développement de l'estime de soi (André, 2009).

Parce que les nourritures de cette dernière se trouvent essentiellement au travers de l'accomplissement de performances et de la reconnaissance sociale, nous constatons que, au même titre que la motivation, elle est nécessaire à la satisfaction des besoins humains (André, 2009 & Maslow, 2010). De plus, elle rend notamment possible la prise de distance vis-à-vis de soi, l'auto-observation, l'auto-analyse et, par conséquent, les capacités d'adaptation et de progrès (André, 2009).

En somme, retenons que témoigner d'une bonne estime de soi, c'est démontrer, au travers d'un jugement de valeur, un sentiment positif de soi-même (De Saint Paul, 2004).

Scolairement parlant, plus l'estime de soi est importante, meilleures seront les performances et réussites. Si l'élève doté d'une basse estime de soi a tendance à se montrer pessimiste, fataliste et fuyant, l'élève témoignant d'une haute estime de lui-même mobilise, quant à lui, davantage de stratégies constructives, telles que la capacité d'adaptation, la remise en question, la recherche de soutien social, la confiance et l'investissement dans les différentes tâches de son quotidien. Autrement dit, le premier tend à adopter une posture passive face aux événements du quotidien, tandis que le second semble en prendre les commandes, participant ainsi activement à son propre développement (André & Lelord, 2008).

B. Indicateurs

L'estime de soi occupe une place très importante dans l'élaboration de notre personnalité. De ce fait, elle exerce une réelle influence sur de multiples domaines de notre existence au travers des choix et décisions que nous réalisons. Riche et stable, elle favorise dans ce cas grandement les comportements actifs, le développement du bonheur et de l'optimisme, ainsi que la réussite professionnelle et personnelle (De Saint Paul, 2004).

Ce paragraphe a pour but de mettre en évidence certains indicateurs élémentaires présents chez les personnes pourvues d'une bonne estime de soi. Avant de les découvrir, il convient cependant d'apporter deux précisions.

Premièrement, la liste présentée ici ne saurait être exhaustive ; d'autres caractéristiques peuvent donc tout à fait s'y greffer.

Secondement, De Saint Paul (2004) met en évidence le fait qu'une estime de soi de qualité ne signifie pas que toutes les caractéristiques doivent être présentes chez la personne.

Voici donc, au travers de ce tableau que nous-même avons élaboré sur la base des apports de De Saint Paul (2004), les indicateurs potentiellement observables chez une personne ayant une haute ou bonne estime d'elle-même :

Indicateurs d'une haute estime de soi		
Respect de soi-même	Droit à l'amour	Paisibilité
Conviction de sa valeur	Détermination	Coopération, collaboration
Sentiment de compétence	Motivation	Sociabilité
Droit au bonheur	Confiance	Bienveillance
Tolérance de l'erreur	Créativité	Humour, autodérision
Responsabilité	Gaieté	Réalisme
Pouvoir d'action	Attentes positives	Désir de progression
Désir d'avancer	Persévérance	Réflexion (sur ses actes)
Adaptation	Expérience pratique	Régulation

Tableau 2 : Indicateurs d'une haute estime de soi (De Saint Paul, 2004)

« Rien ne remplace l'expérience personnelle. Les croyances s'adoptent majoritairement à la suite des expériences que nous faisons. » (De Saint Paul, 2004, p.35). Cette citation met en lumière l'importance de s'impliquer activement dans le développement de son estime de soi, sans quoi cette dernière ne pourrait être de qualité.

C. Origines

L'estime de soi possède à la fois une dimension innée (plus ou moins présente chez nous lors de notre naissance) et acquise (susceptible d'évoluer de par nos expériences, nos performances et notre rapport à autrui). Puisque doté d'une identité, chaque être humain possède nécessairement de l'importance, et donc une estime (De Saint Paul, 2004).

André & Lelord (2008) précisent que, pour pouvoir parler d'estime de soi, il est nécessaire qu'il y ait conscience de soi. Ce n'est donc qu'autour de l'âge de huit ans que les enfants parviennent à une réelle représentation psychologique générale de leur propre être. Et c'est ce premier regard concret sur eux-mêmes qui est à la base de l'estime de soi qu'ils développeront tout au long de leur vie. C'est également de là que leur vient leur besoin de se comparer à leurs pairs. A l'école, nous remarquons que, parmi les critères de comparaison, prend place la performance scolaire. Chez les élèves, il s'agit là de l'un des cinq domaines essentiels de la construction de l'estime de soi, s'ajoutant à l'apparence physique, aux compétences sportives, à la popularité et à la conformité comportementale (André & Lelord, 2008).

De plus, selon De Saint Paul (2004), la conscience de sa grandeur et de sa richesse intrinsèques favorise chez l'individu l'acquisition de compétences nécessaires au

développement d'une vie saine, confiante et solide. Ainsi, mieux armé face aux multiples défis que lui pose la vie, les sentiments de bonheur et de plénitude lui seront davantage accessibles. Il convient cependant de préciser que, peu importe le degré d'estime que nous nous portons, notre valeur, en tant que personne humaine, demeure. Que nous jugions autrui ou nous-même, il est capital d'évaluer les actes de la personne et non l'être humain qu'elle incarne. Nous éviterons ainsi, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants, de recourir à toute forme de chantage aux sentiments du type « Si tu ne t'appliques pas à l'école, tu décevras profondément tes parents et ton enseignant. ». Ce genre d'action s'avère extrêmement destructeur, d'où la réelle nécessité de le bannir ! La croyance que nous plaçons en notre valeur constitue le prérequis nécessaire et capital au développement de l'estime de soi (De Saint Paul, 2004).

3.2.2 Composantes de l'estime de soi

A. Amour de soi

Le premier pilier de l'estime de soi est l'amour de soi. Lorsqu'un individu se porte de l'amour, cela signifie qu'il témoigne de comportements, d'attitudes et de réflexions bienveillants à son propre égard. Ainsi, cela lui ouvre les portes à la satisfaction de soi. Pour cette raison, les auteurs précisent qu'il s'agit là de l'élément central, et au combien intime, de l'estime de soi. Précisons que cet amour de soi est étroitement lié à celui que nous avons reçu et recevons de nos proches, et qu'il est difficilement observable et évaluable d'un point de vue extérieur (André & Lelord, 2008).

B. Vision de soi

Vient ensuite le sous-concept de vision de soi. Ici, il est question du regard que l'individu pose sur lui-même par l'évaluation de ses richesses et imperfections, de ses forces et faiblesse. Ce regard peut aisément être qualifié de subjectif, en cela qu'il repose sur les convictions propres de l'individu, lesquelles ne sont pas forcément en adéquation avec celles d'une tierce personne. Par exemple, un élève pourra se juger médiocre en mathématiques, alors que ses professeurs soulignent ses bonnes compétences dans cette discipline (André & Lelord, 2008).

C. Confiance en soi

a) Définition

Contrairement aux deux premières composantes, André & Lelord (2008) précisent que la confiance en soi s'avère plus aisément observable, identifiable et évaluable, en cela qu'elle se remarque essentiellement au travers des actions de l'individu et réside dans ses comportements. Dotée d'une riche confiance en elle, une personne se sentira apte à agir de façon appropriée dans les situations importantes de son quotidien. Si l'amour de soi et la vision de soi sont d'une importance supérieure dans le développement de l'estime de soi et constituent les causes de la confiance, cette dernière est tout de même cruciale. En effet, les actes et les petites réalisations à son origine contribuent de manière significative au développement de l'équilibre psychologique de la personne (André & Lelord, 2008).

Selon André & Lelord (2008) toujours, si la confiance en soi se développe en premier lieu au sein de la famille nucléaire, de par le mode d'éducation établi, d'autres figures présentes dans le quotidien de l'enfant, tel que son enseignant notamment, participent de manière active au développement de la confiance en soi.

En ce sens, le Plan d'Etudes Romand (2010), au travers de ses capacités transversales, stipule clairement à la figure enseignante son devoir d'accompagnement et sa responsabilité dans l'éducation et le développement de l'enfant. Par ses propos, mais surtout par ses actes, l'enseignant se doit en effet de veiller au bon développement de la confiance en soi chez ses élèves, en leur apprenant, notamment, à se valoriser et à se

féliciter en cas de réussites et, surtout, de progrès, tout comme à s'encourager en cas d'échecs (Plan d'Etudes Romand, 2010).

En somme, le concept « estime de soi » donne naturellement naissance à celui de « confiance en soi ». La confiance en soi se distingue de l'estime de soi avant tout en raison du fait qu'elle incarne un sentiment, et non un jugement sur soi. Avoir confiance en soi, c'est être convaincu d'être doté des capacités et compétences nécessaires pour affronter la vie ainsi que les différents challenges et épreuves qu'elle nous pose (De Saint Paul, 2004).

Par ailleurs, si la confiance en soi est bonne et souhaitée, c'est notamment parce qu'elle amène à développer ce que nous appelons le sentiment de compétence. Etoffer son sentiment de compétence, c'est enrichir sa capacité à agir, à prendre des décisions et à avancer dans la vie par soi-même. En fonction du style d'éducation que nous avons reçu, les félicitations, encouragements et valorisations sont des notions qui nous sont plus ou moins connues. Ainsi, tous les enfants ne partent pas égaux en terme de confiance en soi, notamment en raison du type d'éducation reçue (Fanget, 2006).

A nous donc, en tant que professionnel de l'enseignement, de veiller à accompagner positivement et de manière constructive nos élèves. Il incombe à notre rôle de ne pas laisser notre subjectivité venir entraver les opinions et représentations que nous nous faisons de nos élèves. De manière générale, il est prouvé que les élèves en réussite scolaire éveillent bien davantage l'intérêt de leur enseignant que ceux manifestant des difficultés d'apprentissage. Pourtant, ces derniers ont tout autant, si ce n'est davantage, besoin du soutien et de l'accompagnement de leur professeur (Fanget, 2006) !

b) Confiances en soi inconditionnelle et conditionnelle

b.1) Confiance en soi inconditionnelle

La confiance en soi dite inconditionnelle incarne la base de la confiance en soi. Elle permet le développement d'une bonne image de soi. L'enfant, au même titre que l'élève qu'il est également, est en droit de recevoir une confiance inconditionnelle de ses parents et de son enseignant. Il s'agit alors, pour ces derniers, d'accepter les défauts, échecs et erreurs de l'enfant, sans remettre en question sa valeur. Le simple fait d'être, d'exister en tant qu'être humain, constitue une raison suffisamment valable pour qu'une confiance sans condition lui soit accordée. Peu importe les situations rencontrées, il s'agit alors de le valoriser en relevant les éléments positifs, présents dans toute situation, et, par conséquent, de ne dénigrer ni ses attitudes, ni ses résultats, ni sa personne. Il s'agit de lui témoigner de notre disponibilité, que nous pourrions qualifier de « donnée » ou « gratuite », à l'accepter tel qu'il est. Ainsi, cette reconnaissance et cette importance qui lui sont manifestées lui permettent de bâtir le socle nécessaire sur lequel sa confiance en lui-même va pouvoir se construire (Fanget, 2006).

Le dessein de l'école n'est donc certainement pas de juger ou de condamner, mais avant tout de permettre à chacune et chacun de se sentir bien en vue d'avancer, à son rythme et dans un cadre serein, dans les apprentissages (Fanget, 2006).

b.2 La confiance en soi conditionnelle

La confiance en soi conditionnelle n'est, quant à elle, pas acquise ni donnée, mais à obtenir ou mériter. Concernant l'enfant, elle dépend alors de ses performances ainsi que de ses relations à autrui. S'il réussit, dans quelque domaine que cela soit, s'il est apprécié par les autres, alors il renforce sa confiance en lui. Cette seconde forme de confiance en soi a ses limites en cela qu'elle crée une forme de dépendance relative à ses propres actes et aux autres, tendant ainsi parfois à ne plus laisser de place à la non-réussite (Fanget, 2006).

La conjonction de ces deux formes de confiance en soi donne à l'individu les clés nécessaires à la construction d'une confiance en soi complète. A la fois capable

d'accueillir les échecs de manière non-dévalorisante et apte à se remettre en question pour progresser, l'individu a entre ses mains les cartes nécessaires à son bon développement psychologique en matière de confiance en soi (Fanget, 2006).

D. Acceptation de soi

Pour définir et comprendre ce qu'est l'acceptation de soi, nous nous baserons ici de manière exclusive sur les apports de De Saint Paul (2004).

Tout d'abord, l'acceptation de soi, reposant sur de multiples plans tels que l'apparence physique, les sentiments, les convictions personnelles et les attitudes, est nécessaire pour accéder à la confiance en soi. S'accepter, c'est être convaincu de sa valeur et de son importance. Cette conviction mène alors l'individu à se considérer, se respecter et construire une belle et saine image de lui-même (De Saint Paul, 2004).

L'être humain a souvent tendance à critiquer et dévaloriser sa propre personne, donc son entièreté, alors qu'il s'agirait idéalement d'effectuer cela pour un comportement, une attitude ou un geste qui pose spécifiquement problème et se doit d'être changé. L'idée-force, ici, est de comprendre que nos agissements, positifs comme négatifs, ne sauraient remettre en cause la personne que nous sommes. Trop souvent, notamment en milieu scolaire, nous faisons face à des remarques et jugements généralisés, voir parfois excessivement exagérés. Dire à une personne qu'elle est nulle, c'est juger cette personne dans son entièreté, de manière violente et potentiellement destructrice. En revanche, dire à cette même personne qu'elle a une difficulté ou qu'elle semble incompétente dans tel domaine à un moment donné, c'est circonscrire ce manque, ainsi que ses potentielles conséquences, de manière juste et franche. Et cela fait toute la différence ; placer le problème au niveau de la personnalité de l'individu ou de son être tout entier, c'est ne lui offrir aucune possibilité de progression ou d'amélioration, l'individu étant ce qu'il est (De Saint Paul, 2004).

Idéalement, d'un point de vue pédagogique, il est souhaité de procéder par essais-erreurs en cas de difficulté ou problème. Il est donc question d'amener la personne à modifier le comportement inadéquat ou inapproprié le nombre de fois que cela s'avère nécessaire, dans le but de le rendre positif. Par cette mise en mouvement, cette activité pratique, tout individu sera amené à expérimenter, au sens premier du terme, et, au fil du temps, à être capable d'agir dans des situations problématiques du même ordre. Il s'agit donc clairement, par l'exercice pratique, d'évaluer ses propres comportements, puis d'y travailler en vue de les optimiser (De Saint Paul, 2004).

Ce qui vient d'être dit ici renvoie à l'importante nécessité de tolérer l'erreur qui, en milieu scolaire nous concernant, est absolument normale, et même souhaitée ! L'école étant le lieu des apprentissages, nous ne pourrions exiger de nos élèves de tout avoir appris avant même d'être entrés dans ces apprentissages. En effet, il s'agirait là d'une complète absurdité. L'erreur est alors, dans cette perspective, positive. Elle devrait être considérée comme l'outil optimal permettant de prendre connaissance de ce que nous ignorons ou de ce qui nous pose problème, de sorte à pouvoir élaborer, de manière accompagnée si nécessaire, un plan d'action nous permettant l'acquisition de nouveaux savoirs (De Saint Paul, 2004).

L'erreur est une étape sur le chemin de l'apprentissage et de la réussite. Elle est feedback ou « retour d'information ». A ce titre, elle devrait être réhabilitée et toute personne qui éduque ou enseigne devrait apprendre à féliciter celui que se trompe : « Bravo ! Maintenant, tu sais ce qu'il te faut apprendre ! » (De Saint Paul, 2004, p.49).

Précisons encore qu'aucun comportement d'élève n'est vide de sens ; il témoigne toujours de la nécessaire satisfaction d'un besoin, quel qu'il soit. Afin d'éviter tout

jugement hâtif ou quelque action insensée, gardons également à l'esprit qu'un élève ne saurait se réduire à son comportement (De Saint Paul, 2004).

En somme, s'accepter nécessite la connaissance de soi, donc la rencontre avec son fort intérieur, ce qui n'est point toujours aisé.

E. Affirmation de soi

Selon Fanget (2006), l'affirmation de soi intervient essentiellement dans le rapport à autrui qui, par conséquent, influence grandement la qualité de cette affirmation de soi. En effet, les autres sont nécessaires au développement de notre estime de soi, et ce sur le long terme. Par l'échange, le soutien et l'aide reçue d'autrui, l'individu se fortifie et se protège de nombreux maux, tels que la dépression notamment.

De plus, une personne, quelle qu'elle soit, ne saurait être jugeable exclusivement à partir des actions qu'elle réalise. En effet, il convient de distinguer la valeur personnelle de celle des actes (Fanget, 2006).

3.2.3 Caractéristiques de l'estime de soi

Hauteur, stabilité, harmonie, autonomie, coût et importance sont les maîtres mots de la bonne ou haute estime de soi. Sur la base des apports d'André (2009), définissons ici ces six dimensions.

A. Hauteur

Lorsque l'estime de soi est dite « haute » ou « bonne », cela signifie que l'individu :

- tient un discours positif sur sa personne, en démontrant de l'auto-valorisation ainsi qu'une réelle conviction de sa propre valeur ;
- se montre entreprenant et obstiné dans la réalisation des tâches qui lui incombent ;
- prend en compte de manière objective ses facultés et compétences dans ses ambitions et formulations d'objectifs personnels.

Si, communément, nous parlons de « haute estime de soi » pour qualifier une estime de soi de qualité, il ne saurait être suffisant de se baser exclusivement sur ce critère, en cela qu'il tient uniquement compte de la dimension quantitative du concept (André, 2009).

B. Stabilité

Idéalement, la bonne estime de soi doit nous permettre de ne pas perdre pied, de rester fidèle à soi-même, peu importe le contexte et les conditions dans lesquels nous nous trouvons. Un équilibre s'installe alors dans nos réactions : nous ne donnons pas à l'échec le pouvoir de nous anéantir, tout comme nous nous réjouissons de manière raisonnable et contrôlée d'une réussite ou d'un accomplissement (André, 2009).

C. Harmonie

L'estime de soi est de qualité si elle se manifeste de manière relativement stable et égale dans les différents domaines de notre existence (environnement professionnel, sphère privée, relations sociales, rencontres d'événements inédits, etc.). Cependant, et la précision est d'importance, une fébrilité dans l'un ou l'autre domaine, pour autant qu'elle ne soit pas majeure, peut être compensée ailleurs. Par exemple, une mise à mal de l'estime de soi causée par un échec scolaire peut être allégée par un important soutien familial ou amical (André, 2009).

D. Autonomie

Une estime de soi naissant de facteurs intrinsèques plutôt qu'extrinsèques possède davantage de relief et de carrure. En d'autres termes, il s'agit de veiller au développement

de ses propres valeurs profondes, plutôt que de céder aux attentes d'autrui. Par exemple, faire preuve de générosité, parce que cela constitue une réelle valeur pour nous, enrichit positivement notre estime de soi et nous rend autonomes, donc détachés de toute forme de conformité. En revanche, accomplir ce geste afin de répondre à des attentes extérieures n'est que peu ou pas constructif du point de vue de l'estime de soi (André, 2009).

E. Coût

Développer et faire perdurer l'estime de soi ne saurait être de tout repos. Cependant, par une ouverture d'esprit et un accueil serein de la critique et de la remise en question, nous nous octroyons le droit à l'erreur. Ainsi, nous tendons à éviter des comportements tels que le déni, la fuite, la violence ou la permanente justification de nos dires et gestes, préservant ainsi considérablement notre énergie déjà suffisamment investie dans le maintien-même de notre estime de soi (André, 2009).

F. Importance

Enfin, il convient d'accorder une valeur raisonnable à l'estime que nous nous portons. En effet, celle-ci ne devrait ni être totalement mise de côté, ni devenir une préoccupation unique et majeure. La personnalité, par conséquent l'identité, ne saurait être constituée exclusivement de l'estime de soi. Chacun d'entre nous est également doté d'un caractère spécifique, de goûts, de préférences, etc. Cette conception nous permet notamment de mieux accueillir nos échecs, de se détacher du jugement d'autrui et donc de vivre sereinement avec soi et pour soi. Cela devrait, de plus, nous amener à rechercher l'appréciation d'autrui pour qui nous sommes et ce que nous incarnons, ni plus ni moins (André, 2009).

Si l'estime de soi est renforcée lors de réussites personnelles, sa qualité ainsi que sa richesse permettent de mieux armer l'individu face aux potentiels échecs qu'il est amené à rencontrer. Si l'échec confronte tout un chacun à un sentiment peu agréable, tous ne réagissent pas de la même manière dans l'accueil et la gestion de celui-ci. Une personne dotée d'une bonne estime de soi s'investira plus rapidement dans des projets inédits lui permettant de se détourner de cet échec. De plus, elle relativisera l'échec et son impact, afin de ne pas remettre en cause et dévaloriser la personne qu'elle est dans son ensemble (André & Lelord, 2008).

Parce que la personne dotée d'une haute estime de soi se montre de manière générale optimiste (Braconnier, 2015), il nous semble intéressant de convoquer ce concept dans le cadre de notre recherche. Pour ce faire, les citations et propos de Braconnier (2015) nous serviront de références théoriques.

3.2.4 Optimisme

A. Définition

L'optimisme permet d'avoir une représentation de soi positive. Il stimule à prendre des risques sans appréhension excessive de l'engagement, à entreprendre et de ce fait améliore la confiance en soi et l'estime de soi. Etre optimiste dans la vie permettrait de reconnaître son potentiel. Défini de telle sorte l'optimisme semble très proche de la confiance en soi, qui peut se définir comme une capacité à penser pouvoir se confronter aux défis de la vie (Braconnier, 2015, p.147).

Cet auteur nous dit que la personne optimiste se voit donc réussir plutôt qu'échouer, persévérer plutôt qu'abandonner. Et quand bien même cela n'est pas le cas, elle garde à l'esprit que la situation est grandement susceptible de s'arranger. Persévérante, elle

imagine positivement son futur et s'attend donc à rencontrer du positif. Ce concept se caractérise donc essentiellement par une confiance en soi accompagnée d'un sentiment personnel d'efficacité.

La curiosité, souvent considérée comme un défaut, et l'envie de découvrir sont les prémices du désir d'apprendre et sont le reflet d'un mécanisme optimiste. Contrairement à certaines idées reçues, il est donc vivement recommandé de les prendre en compte et de les nourrir (Braconnier, 2015).

Face à un échec, la personne optimiste s'interroge sur les difficultés et erreurs commises afin de les comprendre et de pouvoir y remédier lors d'un prochain exercice. Cela n'est pas ou peu le cas chez l'individu pessimiste qui, lui, n'exploite pas suffisamment ses erreurs (Braconnier, 2015).

C'est à travers la manière dont une personne a d'expliquer les causes des événements vécus qu'il est possible d'évaluer son degré d'optimisme ou de pessimisme. S'il n'est pas exclu que le mode explicatif évolue au fil de notre existence, il semble néanmoins se stabiliser entre huit et treize ans. Il s'agit de comprendre que si un individu se montre pessimiste lors de son enfance, alors il y a plus de probabilités qu'il reste dans cette façon de penser, bien que le développement son optimisme soit encore possible. Cet exercice s'avèrera simplement moins aisé que pour une personne s'étant montrée généralement optimiste depuis l'enfance. En somme, ce qu'il convient de retenir est que deux attitudes peuvent être adoptées en réponse aux multiples difficultés que nous pose notre existence : le combat ou la résignation (Braconnier, 2015).

Enfin, gardons à l'esprit que si l'optimisme est un héritage génétique à hauteur d'environ 25%, bien d'autres facteurs, tels que les événements de vie ou le mode d'éducation, l'influencent grandement. Nous ne sommes donc pas condamnés à être optimiste ou pessimiste tout au long de notre existence ; nous possédons un pouvoir d'action sur cela. Enfin, scolairement parlant, l'optimiste semble être au service de la réussite scolaire (Braconnier, 2005).

B. L'élève optimiste

Braconnier (2015) nous fait savoir qu'un élève optimiste est davantage en réussite, car, contrairement à un camarade pessimiste, il est à la recherche d'occasions pouvant justement l'amener à réussir. Chacune de ses réussites, plus ou moins importante, l'amène alors à attendre de la vie des bonnes choses. De même, cela lui permet de renforcer la confiance qu'il s'accorde et, surtout, de constater son propre mérite et sa responsabilité dans ses succès. Ainsi, il intègre que c'est son propre agissement qui est susceptible de l'amener à la réussite ; davantage efficace, il développe et renforce son optimisme.

Le courant de psychologie positive est convaincu de la nécessaire valorisation de l'enfant à l'origine de sa confiance en lui-même et de sa motivation intrinsèque (Lecomte, 2009). Cependant, il convient de ne pas se montrer excessif dans cette démarche, de manière à ne pas tomber dans la survalorisation. En effet, cela n'entraîne point de motivation intrinsèque, ce qui a notamment pour conséquence de développer davantage de pessimisme que d'optimisme en cas de non-réussite. La confiance en soi se développe lorsque motivation intrinsèque il y a, car l'enfant se voit devenir autonome et constate qu'il est lui-même responsable de sa réussite. Et cela, même pour un adulte, est grandement gratifiant (Braconnier, 2015).

Sur la base de ces différents apports, il est à présent question d'établir ce que le milieu scolaire, et plus précisément l'enseignant, peut mettre en place pour soutenir l'estime de soi de ses apprenants. Pour ce faire, nous convoquerons les notions de sentiment de compétence, d'autonomie et de sens donné aux apprentissages.

3.2.5 Milieu scolaire et rôle de l'enseignant

Par le renforcement de l'estime de soi, il est question d'amener l'élève à chercher le succès plutôt que de craindre la non-réussite. S'il est grandement souhaité de veiller à son développement en milieu scolaire notamment, cela est dû au fait que l'autonomie, la responsabilité et la performance individuelle sont des valeurs désormais centrales de notre société actuelle (André, 2009).

A. Renforcer le sentiment de compétence

Se sentir aimé et compétent permet de nourrir grandement l'estime de soi. Certes, si l'amour porté à l'enfant vient en premier lieu de sa famille et de ses proches, l'enseignant peut, quand à lui, jouer un rôle primordial dans le développement du sentiment de compétence. Etant donné que ces deux sentiments doivent être renforcés en vue de développer l'estime de soi de manière riche et constructive, l'enseignant n'omettra pas de soulever également les traits de caractères positifs et qualités de son élève. Notons encore que cela doit s'inscrire dans la durée, en cela que l'estime de soi demeure une dimension de la personnalité humaine qu'il est nécessaire de continuellement nourrir et renforcer (André & Lelord, 2008).

En tant que parent et enseignant, il est important de prêter attention à l'estime de soi de l'enfant et de l'élève. En se montrant présents et à son écoute, ils lui font savoir qu'ils sont disposés à l'accompagner, notamment en cas de doutes ou de difficultés. Cela s'avère bénéfique, en ce sens que, parfois, l'individu n'est plus capable, dans une situation donnée, de se valoriser. Le regard et le jugement externes devraient alors veiller à apporter des informations positives à l'enfant, tout en veillant à l'aider à relativiser ses propres croyances et préoccupations. Précisons tout de même qu'il est impératif de ne pas se montrer excessif dans cette démarche. L'enfant, au même titre que l'adulte, a le droit de conserver son jardin secret et de régler certaines de ses difficultés par lui-même. Ce qui est possible de faire, en tant qu'adultes, est de d'assurer que les problèmes rencontrés soient à la portée de l'enfant et de lui montrer notre disposition à lui venir en aide en cas de besoin ou de désir de sa part (André & Lelord, 2008).

B. Développer l'autonomie

Favoriser l'accroissement de l'estime de soi et de la confiance en soi passe également par le développement de l'autonomie chez l'élève. Par une prise en compte de sa personnalité ainsi que de ses intérêts, il est souhaité de lui donner la possibilité de s'exprimer, de réfléchir et, surtout, de découvrir par lui-même. S'il n'est certes pas question de le laisser faire tout ce qu'il souhaite, il est cependant primordial de l'accompagner avec bienveillance, afin d'optimiser son épanouissement au travers des apprentissages scolaires (De Saint Paul, 2004).

Pour qu'il puisse devenir autonome, il est nécessaire que la figure enseignante place en lui sa confiance. Bien qu'il soit capital de croire en ses élèves, il est d'autant plus important de leur communiquer cette croyance ! Etant en pleine construction, ceux-ci ont grandement besoin d'être valorisés. Ainsi, pour cette raison notamment, toute attitude dévalorisante, dégradante ou irrespectueuse ne saurait être justifiable en milieu scolaire (De Saint Paul, 2004).

De plus, De Saint Paul (2004) précise que l'estime de soi constitue un processus intrapersonnel. Il est entendu par là que l'individu lui-même doit prendre la responsabilité de sa personne, de la satisfaction de ses besoins et désirs et des objectifs qu'il se fixe. Il est de son ressort de prendre sa vie en main, et c'est ainsi qu'il est le plus susceptible de s'épanouir.

Il convient donc de retenir que c'est uniquement en donnant l'opportunité à l'élève d'être responsable, indépendant et en partie libre qu'il est en mesure d'acquérir de l'autonomie (De Saint Paul, 2004).

C. Donner du sens aux apprentissages

Au niveau scolaire, il s'avère également important de donner du sens aux savoirs. Pour cette raison, l'objectif visé derrière chaque apprentissage doit être mis en lumière et communiqué aux élèves, sans quoi certains d'entre eux ne sauront pas pour quelle raison ils entrent en activité (De Saint Paul, 2004).

Communément, l'objectif est motivé, en cela qu'il fournit les raisons de l'apprentissage. Il est souhaité qu'il soit responsable et affirmatif, c'est-à-dire qu'il soit fixé, si possible, par l'apprenant. Autrement dit, il doit être souhaité. S'il se doit d'être contextualisé, clair et précis, il est aussi important qu'il soit concret, réalisable et évaluable. En d'autres termes, il s'agit donc de toujours veiller à ce qu'il permette la mise en place de stratégies, à ce qu'il puisse être atteint et à ce qu'il possède des critères et des indicateurs permettant, justement, son évaluation objective. Enfin, une fois atteint, il doit permettre de trouver un certain confort ou équilibre (De Saint Paul, 2004).

Afin que chacun puisse donner du sens à ce qu'il entreprend, il convient d'établir un climat de travail qui soit ni trop ni trop peu compétitif, permettant ainsi la valorisation non-excessive des réussites, ainsi que la tolérance et l'acceptation des difficultés ou échecs (André & Lelord, 2008).

Selon André & Lelord (2008) toujours, il est important de garder à l'esprit qu'un enseignement reposant sur le développement de l'estime de soi de ses élèves est tout à fait compatible avec l'acquisition de savoirs. Cela nous amène donc à dire qu'il convient, en effet, de garder à l'esprit qu'un élève est certes pourvu de compétences scolaires, mais également, et surtout, de compétences propres liées à son être, à sa personnalité. Ainsi, développer l'estime de soi chez l'élève incarne aujourd'hui une mission de l'éducation qui, elle, constitue la nourriture conditionnelle de l'estime de soi.

Cela concerne donc aussi bien le rôle des parents que celui de l'enseignant, qui, rappelons-le, se doit d'accompagner les parents dans leur mission éducative (Plan d'Etudes Romand, 2010) !

Bien que la visée prioritaire de l'école soit les apprentissages scolaires, il ne saurait être constructif de réduire l'estime de soi à l'estime de soi professionnelle. Ce que vaut l'enfant n'est pas seulement reflété au travers de ses productions scolaires, et heureusement (Fanget, 2006).

S'il est aujourd'hui difficile de valoriser l'erreur avec nos élèves, cela est essentiellement dû au fait que la société dans laquelle nous évoluons vise le perfectionnisme de ses citoyennes et citoyens. L'erreur, au travers de la compétition et de la performance, s'avère bien trop souvent inacceptable. Il est donc tentant, et socialement valorisant, de tendre au perfectionnisme, lequel, au final, finit par nous réduire à nos performances et à elles seules (Fanget, 2006).

Afin de conserver une opinion saine de soi-même, il nous faut nous accorder le droit à l'erreur, en considérant cette dernière comme une étape nécessaire, voire cruciale, de chacun de nos apprentissages. L'erreur est présente pour mettre en évidence ce qui pose problème à un moment donné, en vue de mettre sur pied un plan d'action permettant d'atteindre un objectif fixé. De plus, il s'agit d'apprendre à faire preuve de tolérance envers soi-même, en veillant à ne pas juger notre personne de manière négative. L'auteur nous rappelle que la tolérance de soi favorise grandement la confiance en soi (Fanget, 2006).

En somme, il est question d'amener l'élève à être l'acteur principal de son développement. Pour le guider vers cette autonomie, le professionnel de l'enseignement peut agir de maintes façons. Encourager, aider, accompagner, faire preuve de bienveillance et de positivisme, mais également se montrer ferme et critiquer (pour enseigner la progression) sont autant de gestes professionnels susceptibles de soutenir l'élève dans ses apprentissages et sa conscience de soi (Braconnier, 2015).

Terminons avec une citation de Fanget (2006) :

Il existe aussi une affirmation de soi authentique qui vous aidera à accroître votre confiance en vous. C'est l'expression de vos émotions, de vos points forts, de vos points faibles, de ce que vous êtes, tel que vous êtes. Cette tolérance envers vous-même vous évitera la course à la performance et vous permettra de vous accepter mais aussi de vous faire accepter par les autres (p.243).

3.3 Tableau synthétique des concepts mobilisés

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des concepts mobilisés et du lien les unissant, nous vous proposons ici un tableau récapitulatif synthétique :

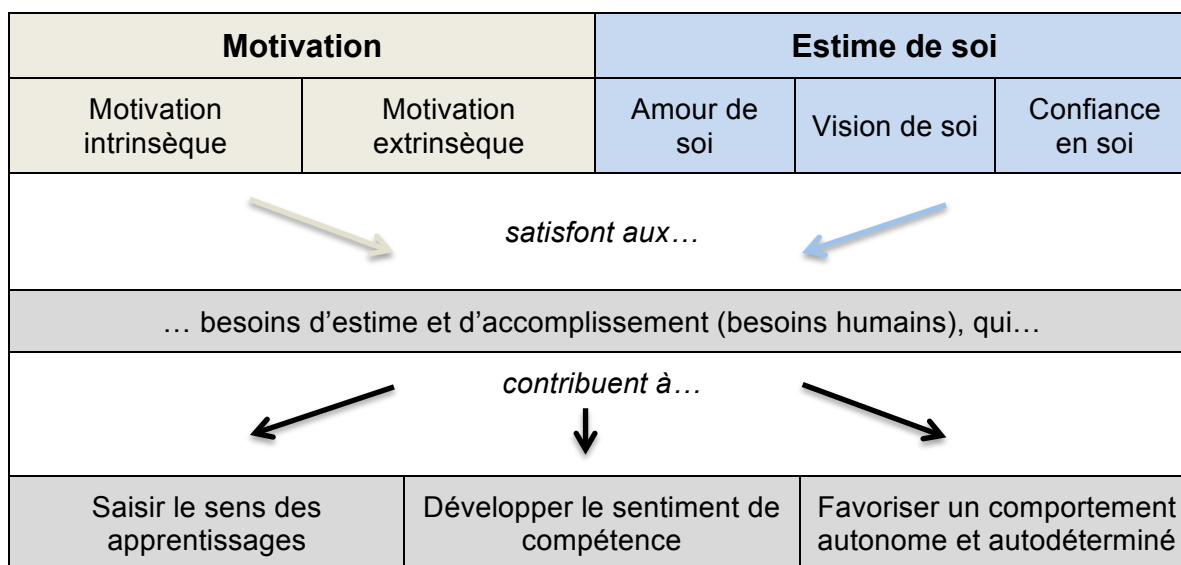


Tableau 3 : Tableau synthétique des concepts mobilisés

4. Question de recherche

Comme nous avons pu le constater au travers des différents apports théoriques retenus, la motivation et l'estime de soi sont d'une riche complexité. Intimement liés à l'individu et ses affects, il est cependant possible de les nourrir, et ce notamment en milieu scolaire. Après ces constats, nous nous sommes alors demandé de quelle manière l'homme, et plus spécifiquement l'élève, est motivé et conscient de sa richesse. Une question en amenant une autre, nous nous sommes secondement demandé si, dans des contextes identiques, et sur la base de conditions préalables semblables, chacun d'entre nous développe sa motivation et son estime personnelle de la même manière.

Le travail réalisé au travers de la phase exploratoire de cette recherche nous permet de mieux penser et cadrer notre questionnement. Sachant à présent que le milieu scolaire est riche d'une belle hétérogénéité, il nous a paru davantage sensé d'observer de quelle manière se déploient la motivation et l'estime de soi chez des individus ne partant justement pas avec les mêmes bases, prérequis ou compétences ! L'ensemble de cette réflexion nous permet d'établir notre question de recherche que voici :

« Dans quelle mesure la motivation et l'estime de soi se retrouvent-ils à l'œuvre dans le parcours scolaire d'étudiants en réussite scolaire conforme ou brillante ? »

Au travers de cette interrogation, il est avant tout question pour nous, en tant que futur enseignant, de comprendre les éléments favorisant ou non le déploiement de ces forces chez nos élèves. C'est pour cette raison que nous partirons des propos mêmes d'étudiants, afin de nous trouver au plus proche de la réalité. Nous espérons que cela permettra également de mettre en lumière des gestes professionnels soutenant attendus des enseignants.

5. Méthode de recherche

5.1 Méthode de recueil des données : l'entretien semi-directif

Afin de récolter les données nous permettant de répondre à notre questionnement, l'enquête fut, pour nous, la méthode de recherche la plus appropriée. Plus précisément, notre choix s'est porté sur l'entretien. Permettant un contact direct avec les personnes interviewées, il offre la possibilité d'échanger et de rebondir sur de multiples thèmes. De plus, il est l'occasion, pour les individus interrogés, de pleinement faire part de leurs représentations, ce qui contribue à enrichir la qualité de l'échange et des propos. Pour ces différentes raisons, il nous a semblé être l'outil le plus constructif à mobiliser dans le cadre de notre recherche. Ainsi donc, cette dernière a pour but de viser la qualité plus la quantité (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Souhaitant que notre entretien ne soit ni trop ouvert ni trop rigide, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Situé à mi-chemin entre les entretiens directifs et non-directifs, il donne la possibilité aux personnes questionnées de s'exprimer librement, tout en veillant à ce que les propos demeurent dans un cadre relativement large, mais défini. Pour ce faire, l'élaboration d'un guide d'entretien s'avère nécessaire. Celui-ci doit permettre l'obtention de réponses ouvertes, pouvant aussi bien se baser sur les opinions, ressentis ou expériences pratiques des interviewés (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Notre guide (Annexe I) fut élaboré à partir des apports théoriques retenus dans notre problématique ainsi que dans notre cadre conceptuel. Divisé en quatre parties distinctes, il contient premièrement quelques phrases d'introduction nous permettant de faire part à nos interlocuteurs du but de notre recherche. C'est également à ce moment-là que nous sollicitons l'accord oral des personnes interrogées, nécessaire pour pouvoir questionner et évaluer leurs propos par la suite. Les seconde et troisième parties, quant à elles, sont axées respectivement sur la motivation et l'estime de soi. Enfin, il nous parut intéressant de donner la possibilité aux personnes questionnées de s'exprimer sur la manière dont la motivation, l'estime de soi, la réussite scolaire et le rôle de l'enseignant peuvent s'agencer et se combiner. Celles qui le souhaitèrent eurent enfin la possibilité d'apporter des compléments ou de revenir sur certains thèmes abordés.

Notons que le guide doit être là en tant qu'aide-mémoire. S'il n'est pas recommandé d'y avoir recours de manière rigide, il doit cependant veiller à ce que tous les thèmes le composant puissent trouver des réponses au travers de l'échange mené (Berthier, 2004).

D'un point de vue formel, notre guide contient tout d'abord les questions centrales pour lesquelles des réponses doivent nécessairement être apportées, en vue de rendre réalisables l'analyse et l'interprétation des données à venir. En outre, des questions de relance ou d'approfondissement ont été pensées. Ces dernières ont pour dessein de recadrer ou relancer le discours, lorsque cela s'avère nécessaire.

La durée moyenne des entretiens s'est élevée à quarante-cinq minutes. Chacun bénéficia d'un enregistrement audio, de manière à pouvoir être retranscrit. Les entretiens semi-directifs ainsi que leur retranscription constituent donc nos instruments d'analyse.

5.2 Echantillon

Les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche sont des étudiantes suivant actuellement une formation au sein d'une Haute Ecole Spécialisée (HES). Toutes sont d'anciennes collégiennes ayant donc obtenu leur diplôme de maturité gymnasiale il y a peu. Nous avons choisi d'interroger ces étudiantes, car elles présentaient l'avantage de pouvoir réfléchir avec un certain recul sur leur parcours scolaire, et plus spécifiquement gymnasial, étant donné que leur collège prit fin il y a de cela deux ou trois ans. A notre sens, cela permet d'obtenir des propos plus matures et objectifs, en cela qu'ils ne sont pas communiqués sur le vif du sujet.

Ci-dessous, nous vous proposons un tableau décrivant de manière plus détaillée le parcours scolaire et professionnel des étudiantes interrogées :

Prénoms	Parcours scolaire	Etudes actuelles
Estelle* 23 ans	<ul style="list-style-type: none"> Ecoles primaires, à Fully ; Cycle d'orientation en niveau I (9H-11H), à Martigny ; Collège en option spécifique Economie (obtention du diplôme en juin 2013), à Saint-Maurice ; Brillante réussite scolaire lors de son collège. 	HES en économie d'entreprise, à Sierre
Naomi* 22 ans	<ul style="list-style-type: none"> Ecoles primaires, à Vouvry (a sauté une année) ; Cycle d'orientation en niveau I (9H-10H), à Vouvry ; Collège en option spécifique Economie (obtention du diplôme en juin 2013), à Saint-Maurice ; Brillante réussite scolaire lors de son collège. 	HES en physiothérapie, à Loèche-les-Bains
Annabelle* 22 ans	<ul style="list-style-type: none"> Ecoles primaires, à Monthey Cycle d'orientation en niveau I (9H-10H), à Monthey ; Collège en option spécifique Italien (obtention du diplôme en juin 2014) <ul style="list-style-type: none"> à Saint-Maurice, de la 1^e année à la 3^e année à Sion, de la 4^e année à la 5^e année ; Réussite conforme lors de son collège. 	HEP, à Saint-Maurice
Océane* 23 ans	<ul style="list-style-type: none"> Ecoles primaires, à Monthey ; Cycle d'orientation en niveau I (9H-10H), à Monthey ; Collège en option spécifique Economie (obtention du diplôme en juin 2013), à Saint-Maurice ; Réussite conforme lors de son collège. 	HEP, à Saint-Maurice

*Prénoms d'emprunt

Tableau 4 – Informations relatives aux étudiantes interrogées

5.3 Méthode de traitement et d'analyse des données : l'analyse de contenu

Une fois les entretiens menés, il sera nécessaire de retranscrire ces derniers. Difficilement exploitables en l'état, il nous faudra mobiliser une méthode d'analyse d'information pour traiter nos données. Ainsi, nous faisons le choix de recourir à l'analyse de contenu plutôt qu'à l'analyse statistique des données. Plus précisément, et parce que

notre souhait est de cibler des propos relatifs à des sujets précis, nous optons pour l'analyse dite thématique (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Ce type d'analyse, également appelée analyse transversale, permet de relever les propos de chacune des personnes sur des thèmes spécifiques donnés. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à une catégorisation des propos, permettant alors de rattacher ces derniers au thème auquel ils se rapportent, de manière à pouvoir les analyser. Il s'agit ensuite d'analyser les propos de façon intra-catégorielle, c'est-à-dire en travaillant sur ce qui s'est dit au sein même de chacune des catégories, pour les quatre interviewées. Procéder de la sorte comporte cependant le risque de retenir de trop nombreuses catégories, ou inversement, des catégories non-suffisamment précises. Notre analyse visera donc à comparer les propos des deux groupes d'étudiantes interrogées, en vue de parvenir à une synthèse (Bardin, 2003).

6. Analyse des données et résultats

Afin de traiter les données récoltées, nous avons fait le choix de recourir à l'analyse de contenu. Une fois les échanges retranscrits, il s'agit alors de catégoriser les différents propos recueillis et jugés pertinents dans le cadre de notre recherche. Cet exercice nous permet alors, dans un second temps, de comparer les différents discours. Enfin, nous veillerons alors à rattacher nos différents constats aux éléments théoriques retenus dans notre cadre conceptuel. Autrement dit, nous procéderons à l'interprétation des résultats.

Dans ce présent paragraphe, et suite à une catégorisation thématique des propos pertinents des étudiants interrogés (voir Annexe II), il est donc question de discuter les informations nous semblant être les plus pertinentes.

6.1 Traitement des données

Dans ce chapitre, il est question de présenter les constats réalisés relativement aux quatre entretiens menés. Premièrement, notre attention sera portée sur les éléments du discours relatifs au concept de motivation. Dans un second temps, nous veillerons à en faire de même quant à celui d'estime de soi. La visée est ici double. Premièrement, il s'agira de présenter et comparer les différents propos. Ensuite, nous veillerons à comparer les résultats des deux groupes d'étudiants sélectionnés, à savoir les personnes en réussite brillante et conforme.

6.1.1 Essence de la motivation

Propos d'Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire

*« Je me sentais **capable** de le faire, donc à chaque fois je suis un peu motivée. J'me suis dit que j'avais l'**envie** quand même de trouver un boulot qui valait quelque chose ! Y avaient quand même certaines branches dont les Maths, l'Economie et tout ça qui m'**intéressaient**. Et c'est pour ça que j'ai continué dans cette branche-là. »*

Au travers de ces premiers propos, nous remarquons que l'étudiante est motivée d'une part par son désir, sa volonté et ses intérêts et, d'autre part, par le fait de se sentir apte à avancer dans son parcours scolaire et professionnel.

Toujours concernant la motivation, voici ce qu'ajoute l'étudiante :

*« J'étudie, je vois que j'ai des bons **résultats**, donc automatiquement ça me pousse toujours plus. J'avais quand même mes parents qui me donnaient **deux-trois petits sous** à la fin par rapport au bulletin scolaire. Ça boostait ! Je dois dire que les **notes** c'est quand même super important. On voit que notre travail a porté ses fruits. »*

Si les propos précédents tendaient à mettre en évidence ce qui précède la venue de la motivation, ou ce qui se situe à son origine, il est ici précisé que des éléments postérieurs,

tels que les résultats ou les notes sont susceptibles d'enrichir, voir même de faire émerger, une forme de motivation certaine.

Propos de Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire

Naomi, quant à elle, semble puiser sa motivation dans les compétences qu'elle est parvenue à développer au fil des ans et des apprentissages : « *Je pense que ma motivation, c'est plus d'être **capable** de réussir. Mon objectif c'était de réussir les exercices pour montrer mes **capacités**.* ».

Si le résultat des démarches et investissements entrepris semble certes importer, il ne saurait être suffisant pour motiver pleinement l'étudiante. De même que pour Estelle, Naomi a besoin d'apprécier ce qu'elle entreprend, pour permettre le développement de sa propre motivation.

« *[Les **notes**], en soit, ça va pas me suffire pour réussir à bien travailler pour un examen. J'ai quand même besoin de trouver **autre chose** dans la matière. J'ai besoin d'**aimer** ce que je fais, sinon j'mets pas assez d'**intérêt** et pas... assez de **capacités**.* »

De plus, si ces propos mettent en évidence l'importance relative portée aux résultats scolaires chiffrés, ceux-ci semblent tout de même jouer un rôle marquant, en cela qu'ils permettent, tels des indicateurs, de constater et d'évaluer sa propre réussite : « *J'ai jamais supporté de faire une note en dessous de la moyenne. Tant que c'était pas 5 et mieux, c'était pas suffisant pour moi. Donc j'pense niveau réussite, [les **notes**] c'est quand même quelque chose d'important pour moi.* ».

Notons encore que, pour Naomi, la forme sous laquelle sont présentés les apprentissages compte également. Le caractère ludique semble en effet être apprécié, à en croire les dires de cette étudiante : « *Les cours ils ont besoin d'être **ludiques**, sinon... C'est là où je trouve ma motivation !* ».

Propos d'Annabelle, étudiante en réussite scolaire conforme

« *Je pense [avoir été motivée] particulièrement pendant mon école primaire. J'aimais bien **participer**. On avait tendance à faire des petits jeux, quelque chose de plus **concret**, une activité **ludique** ; ça motive plus. J'aimais aussi les **activités en petits groupes**, où il y a moins aussi peut-être de monde. L'Allemand, [au collège], ça je **réussissais** mieux, et ça me motivait plus, et j'avais plus envie d'apprendre.* »

Pour Annabelle, la motivation semble essentiellement se développer lorsque l'activité réalisée fait sens pour elle. Visiblement sensible aux conditions de travail, sa motivation paraît être augmentée lorsque la possibilité de travailler en petit effectif lui est offerte. De plus, tout ce qui relève du jeu et du réel enrichit sa motivation.

De la même manière que pour les autres interviewées, les évaluations positives (appréciations, notes) ainsi que les reconnaissances officielles (examens, diplômes) s'avèrent être sources de motivation. Dans le cas de cette étudiante, il apparaît clairement que le certificat de maturité gymnasial incarne la réelle et première source de motivation, comme en atteste les propos suivants :

« *[Au collège, j'étais plutôt motivée] par les **résultats**, je pense. J'ai fait le collège pour avoir mon **diplôme** et ensuite pour pouvoir partir à la HEP. J'avais envie d'avoir des **bonnes notes**.* »

Propos d'Océane, étudiante en réussite scolaire conforme

En ce qui concerne Océane et sa motivation, nous pouvons tout d'abord constater que sa présence fut décroissante au fil de sa scolarité. Selon les dires de l'étudiante, la baisse de sa motivation est en lien avec son aptitude à entrer en apprentissage. Autrement dit, plus les années avançaient, donc plus les savoirs se complexifiaient, davantage se réduisait sa motivation : « *Au début, alors oui, j'étais complètement à fond sur l'école ! En*

*primaire, j'ai toujours eu de la **facilité**. Pour moi, l'école c'est trop bien, j'adorais ça. Après, [au cycle et au collège], ça s'est **dégradé** au fil des ans. Les apprentissages étaient beaucoup plus **durs** ; j'avais plus de **peine** à suivre. ».*

Une fois encore, nous constatons le rôle élémentaire joué par la notation dans l'émergence et le maintien de la motivation. Pour cette étudiante, la note, autrement dit le résultat venant attester de la qualité des apprentissages réalisés, impacte de manière considérable sur la qualité de la motivation. Au collège, les résultats chiffrés ainsi que le certificat délivré en fin d'études incarnent d'ailleurs la première source de motivation de l'étudiante : « *Ça faisait du bien de réussir. Quand t'as des **bonnes notes**, ben t'es satisfaite, c'est le **fruit** de ton travail. Ça te motive à travailler encore plus, à aller de l'avant. Au collège, c'était plus les notes et l'idée d'avoir mon **diplôme** à la fin [qui me motivaient].* ».

De plus, nous constatons que la note jouait déjà un important rôle motivationnel lors de la scolarité primaire d'Océane : « *En primaire, j'étais des **bonnes notes**, donc j'étais contente.* ».

6.1.2 Influence de l'environnement sur la motivation

A. Rôle(s) joué(s) par l'enseignant et les pairs

Ayant relevé les éléments suscitant de la motivation chez nos interviewées, il est question à présent d'observer dans quelle mesure les enseignants, par leur accompagnement et manières d'agir, ont joué ou non un rôle dans le déploiement et l'enrichissement de la motivation des étudiantes interrogées.

Propos d'Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire

D'après ses dires, Estelle semble avoir pu compter sur le soutien, l'accompagnement et la présence de ses enseignants : « *Il y a [des professeurs] qui nous **poussaient**, qui nous demandaient plus de fois si on avait bien compris, qui étaient vraiment **disponibles** s'il y avait des questions.* ». Elle met surtout en lumière leur disponibilité à valoriser les investissements ainsi que les performances, se montrant à la fois soutenant et valorisant : « *Ils avaient toujours une manière de nous **féliciter** quand on faisait une bonne note. Ils **s'inquiétaient**, nous demandaient si ça va et nous **boostaient**. Si le prof est **derrière** nous, qu'il nous **explique** bien, qu'il nous **montre**, qu'il nous **pousse**... On se sent **capable** ! On est **soutenu**.* ».

Si elle valorise le fait d'avoir pu être accompagnée dans ses réussites, Estelle estime en revanche qu'il aurait pu être davantage constructif et enrichissant de participer aux choix des contenus et formes d'apprentissage : « *On a eu l'occasion parfois de **choisir** quelle **méthode** on voulait, plutôt tel ou tel **sujet**, mais c'est vrai que ça reste quand même assez **rare**... Mais c'est très **appréciable** !* ». Elle met également en évidence l'indésir de certaines figures enseignantes à dispenser un enseignement réfléchi et de qualité, pourtant susceptible d'étoffer la motivation de leurs étudiants : « *J'ai l'impression que [certains] voulaient **juste donner leur cours**, (...) **sans forcément tenir compte de ce qu'on pense, de comment améliorer leur cours. Ils se remettaient pas en question en fait** !* ».

En revanche, Estelle estime que le travail de collaboration entre ses camarades et elle-même fut, quant à lui, motivant et constructif. Cela permet de conjuguer des compétences multiples et diverses, augmentant ainsi l'efficacité de chacun par le travail de groupe : « *On est **tous dans le même sac** ! Si je pouvais aider [mes camarades], je les aidais. Si eux pouvaient m'aider, **on s'aidait**. J'ai jamais refusé d'aider quelqu'un. Pour moi c'est assez important ; **chacun apporte ses fruits**, et c'est vrai qu'on **avance aussi comme ça**.* ».

Propos de Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire

« Au collège, y a **plus vraiment de motivation à la réussite**. J'ai l'impression que les profs sont là pour donner leur cours, et après on en fait ce qu'on en veut. **Qu'on comprenait ou qu'on comprenait pas, ça leur était égal**. Moi, j'arrivais souvent à comprendre, donc ça allait, mais pour beaucoup de personnes c'est ce qui posait problème. »

Comme nous pouvons le constater au travers des dires de Naomi également, les enseignants du secondaire II semblent ne pas réellement se préoccuper de la motivation de leurs étudiants. Le rôle de l'enseignant pourrait donc ici se résumer à celui de transmetteur du savoir. Il incombe donc à l'apprenant, et à lui seul, de s'approprier les savoirs, afin de pouvoir les réinvestir par la suite. Naomi met en évidence alors le renforcement de la scission entre les bons élèves, qui parviennent à tenir la route, et les étudiants rencontrant des difficultés d'apprentissage, alors délaissés.

Cependant, Naomi précise que les professionnels de l'enseignement veillaient tout de même à motiver leur classe, mettant alors en avant l'importance d'obtenir de bons résultats et, par conséquent, le diplôme : « Ils nous motivaient pour obtenir le **diplôme**, pour **réussir l'examen**, ce qui ne me parle pas forcément à moi... Les **diplômes ont pas été si importants dans ma vie jusqu'à maintenant**. ». Naomi nous informe que cette manière de faire n'est pas parlante pour elle. En d'autres termes, elle n'est pas convaincue du fait que motiver pour l'obtention de bons résultats incarne un agissement constructif. Comme elle nous le dit dans la suite de ses propos, elle aurait davantage eu besoin d'une réelle reconnaissance quant à sa valeur et son potentiel : « J'ai pas l'impression d'avoir eu beaucoup de profs qui disent « Ah, t'es vraiment douée dans ce domaine-là ! ». Au collège, ça manquait un peu. On avait peu de façon de s'orienter dans les matières où on était vraiment bon, à part les notes, mais qui, en soit, sont pas vraiment représentatives. ». De même, elle déplore le manque de communication positive : « J pense que les choses positives passent plus facilement à la trappe que les choses négatives. ».

En ce qui concerne l'impact d'autrui sur sa motivation, voici ce que nous dit tout d'abord Naomi : « Je suis quand même quelqu'un qui **fonctionne assez seule**. Pour beaucoup de choses, j'ai appris **par moi-même, en essayant de comprendre**. ». Nous constatons alors que sa motivation semble, selon ses dires toujours, essentiellement venir d'elle-même. En ce sens, il s'agit peut-être d'entendre par là que ses camarades n'ont pas d'impact significatif sur ce point. Elle précise toutefois que ses compétences supérieures ne lui apportent pas que du positif : « Des fois, tu te fais presque **mal voir quand tu réussis trop bien**. ».

Propos d'Annabelle, étudiante en réussite scolaire conforme

Estimant que la préoccupation première de l'enseignant du secondaire II est de transmettre les savoirs, Annabelle rejoint Naomi sur ce point. Allant plus loin dans ses propos, elle nous communique avoir eu l'impression d'être « gavée », et donc bien souvent contrainte d'adopter une posture passive lorsqu'il s'agissait d'entrer en apprentissage : « Dans mes souvenirs, c'était vraiment l'enseignant qui disait « Bon, on fait ça de telle manière. ». On pourrait pas dire du « **gavage** », mais c'était plus comme ça. Ils donnent la matière, nous on essaie de recevoir la matière et d'en faire ce qu'on peut avec les **capacités qu'on a**. ». Grandement livrée à elle-même, la manière d'enseigner ne contribuait visiblement pas à motiver l'étudiante. Au contraire, une fois de plus, il fallait visiblement pouvoir compter sur soi-même pour se motiver et ne pas perdre pied, comme en atteste le discours suivant : « [Au collège], je n'ai pas le souvenir d'avoir pu vraiment m'exprimer ou dire ce que je ressentais. Et puis, pour ceux qui arrivent à suivre, ils suivent ; il réexpliquait quelques fois, mais pour ceux qui arrivent pas à suivre, tant pis. Ils donnaient leur cours. ».

Annabelle précise cependant que quelques professeurs veillaient tout de même à rendre plus attractifs, et donc également plus accessibles, leurs cours.

De plus, si l'enseignement semblait être avant tout sélectif, comme nous venons de le voir, quelques enseignants veillaient cependant à accompagner les plus faibles. Pour ce faire, ils laissaient parfois la porte ouverte au rattrapage, permettant alors d'améliorer ses résultats : « *Quelques professeurs permettaient à certains élèves, de niveau inférieur, de **se rattraper** en faisant soit des **petites feuilles**, soit des **notes-cadeaux**, des **notes-bonus**.* ». Ce geste s'avère motivant pour Annabelle, en cela qu'il offre une deuxième chance et permet de constater réellement son progrès.

« *Si on doit travailler la même chose, quand on est deux, on peut **échanger** ; ça me motivait plus.* ». Annabelle met en fin ici l'accent sur l'importance de pouvoir collaborer avec ses pairs ; la solidarité semble donc incarner une valeur importante pour elle et sa motivation.

Propos d'Océane, étudiante en réussite scolaire conforme

Dans le cas d'Océane, nous retrouvons également ce sentiment de subir passivement les apprentissages, nuisant alors à l'émergence de sa motivation : « ***Des profs** qui sont juste **là pour blablater** leurs théories, et **toi tu copies**. C'était juste pour qu'ils aient leur salaire à la fin du mois. Il y a **pas d'interactions** enseignant-élèves. J'avais l'**impression d'être un entonnoir qu'on fourre** ! Les **contenus** étaient **imposés**. Tu serais peut-être plus intéressée par d'autres sujets, mais **t'as pas ton mot à dire**. Tu comprends pas forcément, **tu vois pas le sens**.* ». Une fois de plus, la césure entre un enseignant, qui donne son cours, et un élève, qui le reçoit tant bien que mal, est ici fortement présente. Les expressions utilisées par Océane témoignent de l'absence de sens donné aux apprentissages, ne permettant visiblement pas à l'étudiante de s'impliquer réellement dans son parcours scolaire et nuisant grandement à sa motivation personnelle.

D'ailleurs, elle précise par la suite qu'elle aurait eu besoin de davantage de soutien, ne serait-ce que pour se rappeler les raisons pour lesquelles elle effectue ses études : « *A certaines périodes, j'avais vraiment besoin d'être **valorisée**, et je l'étais pas. Du coup, c'est encore moins motivant de venir en cours. C'est un peu barbant.* ».

Désintéressée en raison d'un manque d'implication de ses professeurs, selon ses dires, Océane rencontra également d'importantes difficultés en ce sens dans son rapport à ses camarades, lors de ses deux dernières années passées au collège. Voici ce qu'elle en dit : « *[Lors de mon année de maturité, les garçons de ma classe] étaient très bruyants, **pas très studieux** et foutaient un peu le bordel. C'était **pas un climat propice** pour moi, pour que je puisse apprendre. Ça j'**acceptais pas** du tout, ça **allait pas**.* ». Elle fut cependant tout de même en mesure de se réjouir de rencontrer certains collègues, avec qui les relations furent de meilleure qualité, et d'obtenir tout de même une certaine satisfaction à se rendre au collège : « *J'ai eu des **bons camarades**, j'ai eu du **plaisir** à aller à l'école, voir mes amis.* ».

B. Rôle(s) joué(s) par la famille

Au même titre que l'environnement scolaire, le contexte familial est également susceptible de déployer des effets, positifs comme négatifs, sur les jeunes faisant des études. Ici, il est donc question de prendre connaissance du rôle joué par le soutien familial dans le parcours scolaire de chacune des étudiantes, l'idée étant de constater dans quelle mesure ce premier fut au service ou non de leur motivation.

Propos des quatre étudiantes

« *J'ai toujours eu la chance d'avoir **mes parents** qui étaient **là pour m'aider et me booster** aussi. Je dirais que [ma motivation] a commencé en **voyant ma sœur** qui est*

partie [au collège] et qui a réussi. J'me suis dit que c'était certainement faisable pour moi. »

Estelle témoigne ici du soutien, visiblement omniprésent, reçu par sa famille. De plus, l'exemple de sa sœur lui permet de débiter son collège en confiance, tout en sachant que sa famille serait présente tout au long de ce parcours.

« *Ils sont fiers de moi, mais ils ne vont jamais le montrer.* » ; voilà ce que nous dit Naomi quant à sa propre situation. Si elle se sait considérée par sa famille, elle souligne le fait de ne pas avoir pu en tirer une réelle motivation, puisque de concrètes démonstrations de soutien et d'encouragements firent défaut.

Annabelle, elle, nous dit ne pas avoir autant pu compter sur le soutien de sa famille. Tout de même présente, nous comprenons, à travers ses propos, qu'elle dû évoluer relativement seule dans son parcours : « *Mes parents, ils ont moins été derrière moi, donc [je travaillais] plutôt pour moi.* ».

Dans un même ordre d'idée, Océane estime que le soutien de ses parents faisait défaut, bien qu'elle en aurait eu besoin : « *Au niveau familial, je pense qu'il me manque aussi quelque chose. J'avais pas non plus l'impression d'être valorisée à la maison.* ».

6.1.3 Comparaison des résultats entre les deux groupes d'étudiantes

En premier lieu, il nous paraît intéressant de relever que chacune des étudiantes interrogées dit être motivée par les notes. En ce qui concerne les deux étudiantes en réussite conforme, il s'agit là de la source principale de motivation lors de leur parcours gymnasial. Quant aux étudiantes en réussite brillante, les notes, bien que source de motivation, sont clairement secondaires au plaisir d'étudier ou d'entrer en apprentissage.

En ce qui concerne le plaisir et les intérêts personnels, toutes estiment qu'ils devraient être davantage pris dans les contenus et formes d'enseignement, de manière à soutenir davantage la motivation. Si les étudiantes en brillante réussite disent avoir pu compter sur la présence active et le soutien de leurs professeurs, ou sur leur capacité à se prendre en main de manière efficace et autonome pour combler cette éventuelle absence de soutien, tel n'est pas le cas pour les deux autres étudiantes. Ces dernières avouent avoir été en manque certain de soutien, dans un environnement scolaire jugé trop élitiste et sélectif.

La présence et le soutien des camarades semblent importants et présents chez chacune des quatre étudiantes. Toutes mettent en évidence le caractère plaisant et soutenant de pouvoir travailler ensemble, par l'échange réciproque de compétences, à l'atteinte des objectifs fixés.

Enfin, en ce qui concerne l'environnement familial, une seule étudiante, Estelle, dit avoir pu compter sur un soutien omniprésent et inconditionnel. Naomi dit s'être sentie valorisée et soutenue, bien que cela ne le lui fut pas communiqué de manière explicite. Annabelle et Océane, quant à elles, disent ne pas avoir été particulièrement valorisées ou soutenues par leurs parents, qui n'ont donc pas réellement soutenu leur motivation.

6.1.4 Sentiment de compétence et accueil de l'échec

Propos d'Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire

Vis-à-vis de ses réussites et de ses performances, Estelle nous dit savoir reconnaître ses compétences. Consciente de s'être passablement impliquée dans ses apprentissages, l'étudiante s'attribue le mérite de ses accomplissements, comme en témoignent les propos suivants : « *Je pensais être capable. Je savais que j'avais bossé pour ça, donc je me dis « Voilà, ça a payé ! ».* *Je pense avoir suffisamment bossé pour réussir. Au collège, les exigences étaient élevées. Je pense qu'en travaillant j'ai réussi à le faire. Donc c'est quand même dû à moi. J'ai énormément travaillé, et ça a payé.* ». Elle précise de plus que c'est son important travail qui est à la source de sa réussite.

Dans une même optique, Estelle semble tolérer et accepter la présence de la non-réussite. Bien que cela ne soit pas plaisant, l'étudiante semble ne pas laisser la venue de l'échec venir ternir la confiance qu'elle place en elle-même ainsi qu'en ses capacités. Elle soulève enfin le caractère temporel de l'échec, lui permettant alors de se focaliser sur une prochaine réussite à venir, plutôt que de se morfondre sur ce dernier : « *On a tous des faiblesses, on fait avec, ça fait pas toujours plaisir, mais bon, on peut pas toujours être parfait ! C'est quand même assez frustrant, parce que tu sais que tu bosses, tu passes des heures sur un truc et, au final, t'as pas vraiment ce que tu mérites ! Ça frustrer un peu, évidemment, mais ça n'a jamais été insupportable. Ça va passer quoi ! J'essayais de vivre avec.* ». Nous constatons également qu'Estelle se donne le droit à l'erreur.

Propos de Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire

« *J'étais quand même contente, fière de moi. Je me suis aussi donné les capacités. J'ai quand même toujours été consciente que j'avais de la facilité à l'école. Je sais de quoi je suis capable.* » Si Naomi, au même titre qu'Estelle, dit être consciente de ses facultés, elle nous informe également être trop exigeante envers elle-même. Peinant à se féliciter de ses accomplissements, Naomi nous communique avoir le besoin de prouver ce dont elle est capable. Ce sentiment ne lui permet donc pas d'être pleinement satisfaite d'elle-même, comme en atteste les propos suivants : « *J'suis assez perfectionniste, donc j'me disais toujours que je pouvais faire mieux, que c'était jamais suffisant. J'me valorise pas beaucoup, j pense pas que c'est toujours moi qui réussis bien.* ».

La forte ambition ainsi que le désir de perfection de cette étudiante semblent l'avoir épuisée. Si aujourd'hui elle estime être consciente de ses capacités, cela ne fut pas toujours le cas, notamment lors de la fin de son parcours gymnasial : « *Vu l'état et la fatigue psychologiques que j'avais à la fin du collège, j'étais plus du tout consciente de ce que j'étais capable de faire.* ».

L'importante exigence que porte Naomi se retrouve également dans sa manière de considérer ses échecs ou non-réussites : « *J'refuse l'échec, et j'en ai très peu eu dans ma vie. Si j'avais un mauvais résultat, j'étais tellement énervée contre moi-même que ça allait de soi que j'devais faire des bons résultats. Pour moi, [l'échec] c'est même pas imaginable ! C'est pas possible, je peux pas.* ». Formulé autrement, Naomi n'accepte pas l'échec, étant visiblement pour elle uniquement synonyme de mauvais résultats. En outre, dans la suite de ses propos, l'étudiante dit avoir toujours fait partie des plus performants, et ressent cela comme un réel besoin. Dans cette perspective, l'erreur est à proscrire et le progrès se doit d'être omniprésent : « *J'ai besoin d'être douée dans ce que je fais ; j'aime même pas être dans la moyenne, j'ai besoin d'être douée ! J'ai toujours été dans les meilleurs toute ma vie, j'ai un besoin de prouver mes capacités et mes valeurs.* ».

Propos d'Annabelle, étudiante en réussite scolaire conforme

« *Quand je réussissais, c'était plutôt parce que j'avais travaillé. C'était quand même parce que je m'étais donné la peine. Je m'impliquais quand même bien. C'est sûr que quand je travaillais bien, à part certaines branches qui sont un peu complexes, c'était à peu près récompensé. Ou alors c'était récompensé plus tard.* »

Au travers des premiers propos d'Annabelle, nous pouvons constater que cette dernière parvenait à se valoriser, essentiellement en s'attribuant le mérite de ses performances. Consciente de son implication et de sa persévérance, cette étudiante dit avoir vu son travail être récompensé.

Cependant, elle nous dit peiner à être pleinement satisfaite d'elle-même. L'étudiante semble s'interroger sur ses performances futures, plutôt que de suffisamment profiter des réussites présentes : « *J'avais de la peine à me valoriser. J'étais toujours trop exigeante ; dès que j'avais réussi quelque chose, pour moi, c'était vite derrière et*

j'affrontais une autre chose. [En cas d'échec], je me disais plutôt « J'ai pas assez compris. ».

Concernant l'échec voici plus concrètement les propos tenus par l'étudiante : « *L'échec, c'est **jamais très motivant**. J'ai de la **difficulté à accepter l'échec**, donc je **remettais des fois en cause mon travail ou même ma personne**. ».* Au-delà d'être mal accueilli, au travers de l'échec, c'est l'entière responsabilité de sa personne, et non pas seulement ses actions ou réalisations, qu'Annabelle semble remettre en cause ou juger négativement. Ainsi, il n'est que peu souhaité, n'apportant visiblement aucun élément positif à l'étudiante. De même que Naomi, Annabelle nous dit être très exigeante envers elle-même ; cela nous semble donc contribuer au fait de ne pas se donner droit à la non-réussite.

Propos d'Océane, étudiante en réussite scolaire conforme

« *J'ai **conscience de mon potentiel** et **sais le reconnaître**. ».* Lucide quant à ses capacités, Océane s'estime maîtresse aussi bien des ses accomplissements que de ses insuccès : « *[J'accordais mes réussites] principalement à moi, parce que **j'ai beaucoup travaillé, je me donnais les moyens pour réussir**. Je m'attribuais également mes non-réussites. ».*

En ce sens, il est tout à fait normal pour l'étudiante d'être en mesure d'agir sur ses actions et leurs résultats : « *Pour moi, c'est **logique [d'avoir le contrôle sur mes performances]**. C'est **naturel** ; t'es **maître de ta vie**, t'es **maître de ce que tu fais** et **c'est toi qui décides si tu vas réussir ou pas réussir**. ».* En ce sens, il semble clair pour Océane que la présence ou l'absence de bons résultats est avant tout due à la présence active de la personne qui les obtient. Elle se sent donc impliquée et responsable de ses performances scolaires. En ce sens, Océane « *essayait de **trouver des solutions pour [s']améliorer** » lorsque son travail ne répondait pas aux attentes.*

En ce qui concerne l'échec à présent, sa dimension démotivante et déplaisante est, dans les propos de cette étudiante, relevée : « *Moi j'aime pas l'échec ; ça me frustre, surtout quand il y a du travail derrière. C'est **démoralisant**, c'est **frustrant**, c'est **démotivant**. ».* Ne récompensant pas le travail fourni, allant jusqu'à le dévaloriser, l'échec est ici ressenti de manière négative. En revanche, Océane précise sa part de responsabilité dans l'échec lorsque ce dernier survient après un manque d'investissement : « *Après, si j'avais vraiment pas travaillé, je me disais « Bon là **tu peux t'en prendre qu'à toi-même !** » ; c'était **normal**. ».*

6.1.5 Estime de soi et optimisme

Propos d'Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire

Lorsqu'Estelle fut questionnée sur l'estime de soi qu'elle se portait et se porte encore actuellement, cette dernière nous confia que celle-ci semble s'enrichir au fil du temps et de ses expériences : « *J'ai l'impression que **plus j'avais, plus j'avais confiance**, surtout au collège. Plus les années passent, plus ça devient difficile ; et **comme chaque année tu vois que t'arrives, ben tu as encore plus confiance en toi**. ».* Le fait de réussir, qui plus est lorsque les attentes sont élevées et ardues, contribua également à renforcer l'estime de soi de l'étudiante. Si elle précise aujourd'hui craindre quelque peu l'avenir et le monde adulte, elle se porte tout de même une estime de qualité : « *[Aujourd'hui], pour moi, [mon estime] est **bonne**, mais elle **pourrait être mieux quand même ! En fait, c'est les **responsabilités** qui me **font peur** pour la suite. De manière générale, [je pense que mon estime de moi est harmonieuse]. ».***

« *Pour moi je suis optimiste, parce que j'ai **confiance**, je me suis toujours dit que **j'ai toujours réussi jusque-là**, donc pourquoi ça flancherait ? ».* Si ses réussites lui ont permis de prendre confiance en elle, nous constatons ici que ces dernières ont également joué un rôle dans le déploiement de son optimisme. Ses expériences positives l'ont probablement amenée à pouvoir compter sur elle et croire en elle-même. De plus, elle fait

la part des choses en distinguant clairement le scolaire de l'extrascolaire : « *Je me dit qu'il n'y a pas que [l'école et les études] dans la vie, et quand bien même il y a un échec, il y a d'autres choses où je vais réussir.* ». Estelle témoigne ici avoir une vision relativement globale de sa personne, lui permettant alors de plus aisément rebondir lorsqu'une difficulté ou un échec est rencontré.

Propos de Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire

Naomi, quant à elle, dit avoir vu son estime de soi baisser lors de parcours gymnasial. Peu élevée à l'époque, l'estime qu'elle se porte aujourd'hui est visiblement plaisante, bien que susceptible de gagner encore en qualité : « *Au collège elle était vraiment très basse. Aujourd'hui, j pense qu'elle est entre moyenne et bonne et qu'elle est harmonieuse. Elle est quand même améliorable.* ». Cette amélioration passa avant tout par une meilleure conscience de soi, comme nous le précise l'étudiante : « *Je pense que j'ai quand même évolué. Je suis un peu plus consciente de mes capacités, mais c'est pas encore parfait. J me laisse beaucoup moins affecter par les facteurs extérieurs.* ».

Son optimisme, quant à lui, semble également avoir évolué en ce sens. D'abord réduit au collège, en raison d'un important malaise et d'un épuisement psychologique dont nous avons parlé dans le point précédent, Naomi nous dit être aujourd'hui très optimiste : « *Je pense que mon optimisme était quand même pas mal diminué au collège. Je me sentais pas bien en moi, pas bien avec mon environnement. Maintenant, je pense que je suis vraiment très optimiste. J vois vraiment tout du bon côté, et j'essaie de faire prendre conscience aux autres aussi des belles choses de la vie.* ». Centrée sur le positif, Naomi nous confia, durant l'entretien, que c'est cela qui lui permet et lui permet encore d'aller de l'avant. Naomi tient à préciser qu'elle a « *toujours essayé de trouver le bien des choses et de pas trop voir négativement les événements.* ».

Propos d'Annabelle, étudiante en réussite scolaire conforme

Pour Annabelle, l'estime qu'elle se porte, sur un plan scolaire du moins, semble être en grande partie liée au fait de réussir. De ce fait, lorsque des difficultés sont survenues au collège, la qualité de son estime de soi a chuté, comme elle nous le fait savoir : « *A l'école primaire et au cycle, j'avais une meilleure estime, parce que je réussissais mieux. Après, au collège, j'ai eu une sacrée baisse d'estime, parce qu'il y a eu une chute des notes, je me sentais pas très à l'aise, je me sentais assez nulle.* ». Visiblement engendrée par des résultats chiffrés de moindre qualité, c'est l'estime de soi dans sa globalité qui semble avoir été mise en péril pour cette étudiante : « *Je me suis pris une porte, donc je me suis dis directement « Je vau pas grand chose.* ».

Si Annabelle nous confie avoir constaté une amélioration lors de sa formation professionnelle, elle qualifie tout de même l'estime qu'elle se porte comme étant « *moyenne* », bien que relativement semblable dans les différents domaines de sa vie.

La réussite et l'échec semblaient également impacter sur l'optimisme de l'étudiante : « *Du temps que je réussissais, j'étais positive. Dès qu'il y avait de petits échecs, j'étais plus négative.* ». Nous pouvons donc constater que l'optimisme d'Annabelle semble se situer en aval d'une réussite scolaire.

Par ailleurs, elle nous dit rencontrer de la difficulté à « *recevoir, ou simplement montrer le positif* », ayant tendance à « *prendre plus en compte le négatif* ». Selon l'étudiante, le plein optimisme semble ne pas pouvoir s'acquérir, incarnant donc une sorte de prédisposition présente ou non chez l'individu : « *De toute façon, on ne peut pas changer. Je pense que j'atteindrai vraiment jamais le sommet de l'estime de soi de toute façon.* ». Elle précise cependant parvenir à travailler avec ses difficultés, en vue d'y remédier. Cela témoigne donc tout de même de la présence d'un certain optimisme.

Propos d'Océane, étudiante en réussite scolaire conforme

Si Océane nous dit avoir vu varier son estime personnelle au fil de son parcours scolaire, elle invoque cependant des raisons personnelles plus que scolaires. Elle n'a donc pas souhaité évoquer cela avec nous. Cependant, elle nous informe que son estime actuelle est bonne et équilibrée, n'étant ni médiocre, ni parfaite : « *Aujourd'hui, j'ai pas une super bonne estime de moi, mais j'ai pas une extrême mauvaise estime de moi non plus. Je trouve qu'elle est plutôt **stable**.* ».

Les questionnements autour de la qualité de son optimisme nous permettent cependant d'en savoir un peu plus : « *[Au collège, la **vision de mon avenir**] était **négative**, parce que j'ai pas eu une bonne expérience au collège. **J'savais pas trop où j'allais, j'savais pas trop ce que j'avais appris, à quoi ça allait me servir** dans ce que je voulais faire.* ». Je voyais **pas vraiment d'issue favorable** avec le collège. ». Au travers de ces propos, Océane dit ne pas être parvenue à déceler le sens de ses études. Ajouté aux difficultés rencontrées, cela ne lui permet pas de saisir la finalité du collège, à laquelle elle pensait d'ailleurs ne pas pouvoir répondre, comme en attestent ses dires.

Aujourd'hui, elle dit être en mesure de se montrer davantage optimiste, car elle trouve un sens à ce qu'elle entreprend : « *[Maintenant], ça a évolué. Je vois l'**avenir** de manière **plus optimiste**, parce que ce que j'ai appris, c'est **concret**, c'est **lié à la pratique**.* ». Elle conclut cependant en disant que, de manière générale, elle a plutôt tendance à relever la dimension négative des événements : « *Après, je ne vois **pas tout beau tout rose** mon avenir. Je remarque que je suis toujours en train de **penser à la partie négative** de la chose, alors que je pourrais la prendre plus positivement.* ».

6.1.6 Influence de l'environnement sur l'estime de soi

A. Rôle(s) joué(s) par l'enseignant et les pairs

Nous étant intéressés au sentiment de compétence, à l'accueil de l'échec, à l'estime de soi et à l'optimisme, il s'agit à présent d'observer de quelle manière les professionnels de l'enseignement ont contribué à enrichir ou affaiblir l'estime de soi chez nos quatre étudiantes. Pour ce faire, nous nous pencherons essentiellement sur le parcours gymnasial de ces dernières.

Propos d'Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire

Si les enseignants et leur attitude n'ont pas eu d'effets notoires sur l'estime que se portait Estelle, elle précise tout de même que l'accompagnement et le soutien de certains d'entre eux lui permirent de renforcer une confiance en elle déjà présente : « *Je dirais **pas** que [l'influence des enseignants] était **fantastique** et que c'est grâce à ça que j'ai eu confiance en moi. Mais ils me disaient quand même qu'il **ne fallait pas paniquer**, que, de toute façon, **j'avais les capacités**, que **ça allait jouer**, que **j'avais bien appris**. Donc automatiquement, on se **donne confiance**.* ».

Estelle nous fait également part de la disponibilité de ses enseignants à venir en aide à tout-un-chacun de manière attentionnée : « *Ils sont **respectueux**. Ils aidaient même les gens qui étaient en échec. A mon avis, ils **soutenaient tout le monde** ; c'est pas seulement une question de notes.* ». De plus, en ce qui la concerne, l'étudiante précise ne pas avoir été la cible de critiques négatives : « *On m'a **jamais fait de reproches**. On m'a toujours dit : « Ben voilà, ça arrive, c'est très bien quand même. ». Au contraire, elle s'est sentie accompagnée et estimée.*

En ce qui concerne le rapport aux pairs, Estelle dit grandement apprécier avoir pu compter sur le soutien de ses proches. Ce sont l'appui et la collaboration, et non la gratification, que recherchait l'étudiante : « *J'veux pas forcément qu'ils disent « Wouah ! », qu'ils soient à genoux parce que j'ai fait des bonnes notes. Ce qui est bien,*

*c'est le côté où si t'as des moins bonnes notes, tu te **soutiens** un peu, tu sais que **ça ira mieux** après, que **c'est pas grave**, qu'il faut **pas baisser les bras** pour ça ! ».*

*« C'était important [d'être appréciée de mes camarades], parce que tu vis cinq jours par semaine avec eux ! Donc c'est aussi l'**ambiance** qu'il y a dans la classe. Si t'arrives à l'école et que t'es pas bien, tu peux pas bien apprendre pour moi. ».* Ici, Estelle soulève l'importance d'évoluer dans un climat de classe à la fois accueillant et propice aux apprentissages, ce qui fut le cas la concernant.

Propos de Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire

*« J'ai **pas l'impression** que mes enseignants croyaient en moi. Mais par des discussions avec eux, [je me rendais compte qu'] ils croyaient en moi. Ils me considéraient comme une **bonne élève**, vu que j'avais des **bonnes notes**. ».* Selon Naomi, ce sont ses bons résultats qui ont permis à ses enseignants de croire en elle. En la lisant, nous avons le sentiment que seul cela semblait être pris en compte. En ce sens, l'étudiante ajoute qu'au collège *« on est beaucoup **focalisé sur les résultats** »* et qu'elle aurait apprécié que les enseignants *« valorisent la **compréhension** plus que le résultat. ».*

De son côté, Naomi semble ne pas avoir cherché le soutien et la valorisation de l'enseignant : *« Poser des questions à un enseignant, c'est presque un **échec**. Du coup, je ne le faisais pas. ».*

En ce qui concerne la vie de classe, Naomi nous confie avoir souffert d'un environnement trop compétitif, où la rivalité fut très présente : *« [Le collège] était un environnement un peu élitiste malgré tout, et c'est pas l'environnement que j'affectionne le plus. Il y avait de la jalousie. ».* Bien que faisant partie des meilleurs élèves, l'étudiante nous confie, une fois de plus, que cela ne lui a pas apporté que des bénéfices.

Cependant, elle dit tout de même que le soutien de ses proches camarades fut important et gratifiant : *« Au collège, [le rapport aux autres], c'est ce qui **m'a permis de tenir** ; d'être avec des gens **gentils**, qui te **soutiennent**, qui sont **là pour toi**. ».*

En somme, elle aurait souhaité que le climat de classe soit de meilleure qualité, de manière à pouvoir davantage s'entraider et s'épanouir au mieux : *« Je pense que, au collège, la majorité de la **classe n'était pas mature**, ce qui fait qu'on **peut pas avancer**, que c'est beaucoup plus dur de compter sur quelqu'un d'autre. J pense que si on avait été **plus soudé**, on aurait **réussi à passer par-dessus**, par le groupe, la collectivité. ».*

Propos d'Annabelle, étudiante en réussite scolaire conforme

Au travers de son parcours gymnasial, Annabelle nous confie n'avoir que très peu pu compter sur ses enseignants. En raison d'attitudes et de paroles dévalorisantes, les enseignants n'ont pas permis à l'étudiante de se sentir bien : *« L'**enseignant est supérieur** à nous ; il montrait bien aussi l'**écart** entre lui-même et nous, j'ai l'impression. Au collège, ils sont même capables de nous **rabaisser** un peu. De toute façon, **on m'avait dit de changer de voie**. ».* Au travers de ces propos, nous remarquons également une certaine violence dans les paroles des figures enseignantes. Ayant le sentiment d'être jugée sur sa personne, Annabelle en est arrivée à se dire qu'elle *« **ne valait rien** au niveau scolaire, mais rien non plus **dans la vie de tous les jours** »* et qu'elle *« **n'était pas une bonne personne** ».* Nous remarquons donc ici les effets destructeurs qu'ont pu avoir sur elle ses enseignants.

Annabelle précise avoir tout de même avoir pu compter sur le soutien de quelques enseignants. En voici un exemple : *« Une enseignante m'a redonné un peu confiance en moi ; elle me donnait des **bonnes notes**, m'**encourageait**, était **derrière moi**. Donc ça m'a **valorisée**, je pense. ».* L'étudiante veille à rappeler que cela fut, pour elle, de l'ordre de l'exception : *« A part cette prof, **les autres ne croyaient pas forcément en moi**. [Les encouragements], c'était plutôt pour toute la classe ; c'était pas individuel. ».*

L'étudiante conclut en nous faisant part de ce dont elle aurait eu besoin pour se sentir mieux : « *Des enseignants plus à l'écoute, ça aurait été important, je trouve. Qu'on puisse dire ce qu'on pense, être plus valorisé, pour avoir une meilleure estime de nous-mêmes. J'ai plutôt l'impression d'avoir été cassée par mes enseignants que d'avoir été valorisée.* ». Nous constatons donc que la valorisation et la bienveillance des enseignants firent grandement défaut dans le parcours gymnasial d'Annabelle.

Si elle a pu compter sur le soutien et l'aide de ses camarades, l'étudiante nous fait savoir que le fait de se comparer à ces derniers la fit également souffrir : « *En fonction des autres élèves, vu qu'ils avaient souvent de très très bonnes notes, je me disais souvent « Je vaux pas grand chose. ». Je me suis souvent comparée aux autres, donc je me sentais inférieure. J'étais un peu envieuse de ceux qui arrivaient très facilement. J'étais déçue de m'investir autant et de ne pas forcément réussir.* ». Elle précise aussi ne pas avoir vu ses efforts être récompensés tel qu'elle l'aurait espéré.

« *On était tous dans le même bateau, on devait tous réussir notre maturité. Je me sentais entourée ; on pouvait travailler ensemble, [mes amis] essayaient de m'aider, [ce que] j'appréciais beaucoup. J'avais une écoute, un soutien ; je me sentais aussi un peu plus forte.* ». De même que pour Estelle et Naomi, il fut riche et constructif pour Annabelle de pouvoir s'entourer de camarades disposés à l'accompagner et la soutenir.

Propos d'Océane, étudiante en réussite scolaire conforme

Océane dénonce elle-aussi un comportement inapproprié et rabaissant de certains de ses enseignants, ne semblant visiblement pas prendre en compte l'humain qu'est l'étudiant : « *Il y a des profs qui voulaient te faire sentir comme de la m... Il y avait pas l'aspect social pour eux, j'ai l'impression.* ».

« *Si je regarde sur les cinq ans [de mon collège], j'ai pas vraiment l'impression que [mes enseignants ont cru en moi]. Il y en avait d'autres qui, quand même, essayaient de te valoriser quand tu faisais quelque chose de bien, et ils voyaient que t'en avais besoin.* ». Si les enseignants soutenant furent plutôt rares, Océane, de la même manière qu'Annabelle, dit avoir pu compter sur le soutien de certains d'entre eux.

Une fois de plus, les propos recueillis soulèvent l'importance et le caractère appréciable de se sentir entourée et soutenue par ses collègues de formation. Océane stipule même qu'il s'agit de là d'un besoin humain : « *[C'était important d'être appréciée par les camarades avec qui je m'entendais], parce que tu passes quand même presque toute ta journée à l'école. C'est important de ne pas être seule. T'as besoin aussi un peu des autres, de voir que t'es appréciée, de pouvoir parler et échanger, etc. Ça crée des liens, tu peux t'entraider. On est humain, on a besoin des autres.* ».

Le contact à autrui lui permet également de s'octroyer une pause dans ses travaux scolaires, lui permettant alors de se vider l'esprit et de prendre soin d'elle : « *Au bout d'un moment, il faut aussi s'aérer la tête et ne pas être 24h/24h à étudier ; ça te bousille la santé après.* ».

B. Rôle(s) joué(s) par la famille

Dans ce dernier paragraphe, il est question de s'intéresser au rôle joué par l'environnement familial dans le développement de l'estime de soi des étudiantes interrogées. De même que pour la motivation, il est question d'établir dans quelle mesure ce contact fut ou non au service de leur estime de soi.

Propos des quatre étudiantes

« *Mon papa m'a énormément aidé pour tout ce que je savais pas. J'ai toujours eu mes parents aussi derrière qui me disaient que j'avais les capacités.* ». Estelle dit s'être toujours sentie accompagnée et soutenue par sa famille. Voir sa sœur évoluer et

s'épanouir durant son parcours gymnasial quelques années avant elle renforça également son assurance et son sentiment de compétence.

La présence du soutien parental fut, pour Naomi, plus discret et moins exposé. Se sachant soutenue par ses parents, elle dit cependant ne pas avoir connu de réelles félicitations ou valorisations : « **Mes parents, ils m'ont jamais appris à me dire que j'étais douée dans quelque chose. C'est dans mon éducation de montrer que c'est autre chose qui va t'amener à la réussite que toi. On s'met pas trop en avant.** ». Pour cette étudiante, il fut question de rester discrète sur ses capacités, comme si ces dernières ne méritaient pas d'être gratifiées.

Annabelle, quant à elle, dit avoir ressenti une certaine pression venant de sa famille, bien que celle-ci ne fit pas preuve d'un soutien actif : « **Mes parents m'ont mis un peu de pression. Ils n'ont jamais été trop derrière moi, mais ils attendaient que je réussisse. Je me mettais une certaine pression pour ne décevoir personne.** ». Face à l'important niveau d'exigence de la formation gymnasiale, Annabelle aurait grandement apprécié pouvoir bénéficier d'un soutien plus riche, comme elle nous en fit part lors de notre entretien.

Sur ce point, Océane nous dit n'avoir pu tirer aucun bénéfice de son environnement familial. N'ayant pas poursuivi d'études une fois leur scolarité obligatoire achevée, ses parents ont quelque peu livrée leur fille à elle-même : « **Comme mes parents ils n'ont pas fait d'études, ils ont pas pu m'aider. Scolairement, ils en avaient aucune idée ! Ma sœur n'a pas fait le collège, donc elle ne pouvait pas m'aider non plus. Alors, à la maison, j'étais un peu abandonnée à moi-même.** ».

6.1.7 Comparaison des résultats entre les deux groupes d'étudiantes

Tout d'abord, nous constatons que chacune des étudiantes interrogées se sent responsables des performances qu'elle réalise. En d'autres termes, toutes estiment donc que les réussites obtenues sont dues à leur travail et leur investissement.

Concernant l'échec, en revanche, nous remarquons que trois étudiantes sur quatre accueillent ce dernier de manière négative. De manière générale, cela s'explique soit en raison d'une trop grande exigence envers soi-même (Noami et Annabelle), soit du fait que l'échec ne permet pas de récompenser un important travail effectué en amont (Annabelle et Océane). Pour Naomi, étudiante en brillante réussite scolaire, l'échec semble même inconcevable ; outre le fait de l'empêcher de démontrer ses compétences ainsi que son potentiel, ce dernier ne fait aucun sens pour elle. Seule Estelle, qui soulève tout de même la dimension frustrante que peut avoir l'échec, perçoit la venue de ce dernier comme une occasion de progresser ou de se motiver à réussir par la suite.

Au niveau de l'estime de soi que se portent les étudiantes, nous observons une césure plus nette entre les deux catégories d'étudiantes. Annabelle et Océane nous font part d'une estime de soi de maigre qualité lors de leur parcours gymnasial, ce qui semble avant tout s'expliquer par des apprentissages visés dont elles ne saisissent pas le sens et par un manque de soutien, voir parfois de respect, de leur enseignant. Estelle, quant à elle, dit avoir vu son estime personnelle s'étoffer au fur et à mesure de son avancée. La disponibilité de ses enseignants, de même que son plaisir à entrer en apprentissage l'ont soutenue en ce sens. Naomi dit avoir connu des passages à vide, notamment en raison d'une trop importante pression qu'elle s'imposait. A l'heure actuelle, Estelle et Naomi nous confie être optimistes quant au travail qu'elles réalisent et quant à leur avenir. Pour Annabelle et Océane, un riche optimisme ne semble pas pouvoir être à portée de main. L'évaluant certes plus fort que lors de leur parcours gymnasial, elles précisent tout de même qu'il ne saurait être débordant.

Concernant le rôle joué par leurs enseignants, toutes précisent avoir pu être tantôt valorisées ou soutenues. Si cela fut régulièrement le cas pour Estelle et Naomi, Annabelle et Océane nous informent qu'il s'agissait là de rares situations. Elles gardent en effet

plutôt le sentiment d'avoir été abandonnées, non-prises en compte et, parfois même, dénigrées. Naomi, quant à elle, précise cependant qu'il lui est difficile de dire quel rôle ont exactement joué ces derniers dans le développement de son estime personnelle, n'ayant que très peu cherché à solliciter leur aide ou leur accompagnement.

Enfin, en ce qui concerne l'environnement familial, les conclusions sont ici idem à celles relevées dans le paragraphe consacré à la motivation. Ainsi donc, seule Estelle semble avoir pu bénéficier d'un soutien attentionné et suivi.

6.2 Interprétation des résultats

Dans ce paragraphe, il est question pour nous de discuter, sur la base de contenus théoriques développés dans notre problématique et notre cadre conceptuel, ce qui fut constater et relever dans le paragraphe précédent.

Premièrement, nous veillerons à expliquer pour quelles raisons les résultats chiffrés incarnent une source de motivation chez chacune des membres de notre échantillon. Nous tâcherons alors, pour cela, de déterminer le type de motivation dont il s'agit, avant d'en montrer les richesses et faiblesses.

Dans un second temps, nous expliquerons pourquoi les étudiantes en réussite scolaire brillante semblent donner davantage de sens à leurs apprentissages que leurs collègues en réussite normale.

Enfin, nous rappellerons le rôle qu'autrui peut jouer dans le développement de notre propre motivation, avant d'en observer les réels impacts chez nos interviewées. Nous nous focaliserons pour ce faire sur les gestes professionnels soutenant que peuvent adopter les enseignants.

6.2.1 Motivation extrinsèque – être motivé « par »

Motivées par les notes et l'obtention de leur diplôme, la motivation de chaque étudiante prend alors naissance à l'extérieur de sa personne-même. Ce n'est donc pas les apprentissages réalisés qui motivent, mais bel et bien ce à quoi ils vont donner accès (Vianin, 2007). Bien qu'il s'agisse d'un type de motivation très présent dans le monde scolaire actuel, l'auteur précise cependant qu'il a pour principal inconvénient de détourner les étudiants de l'apprentissage lui-même. En d'autres termes, il devient alors tout à fait possible d'être motivé pour le résultat de ses actions, et non tout au long du processus permettant d'y parvenir. Chez Annabelle et Océane, cela semble se manifester de manière très claire : toutes deux disent avoir été avant tout motivées par les bons résultats et l'obtention de leur maturité gymnasiale. En revanche, bien que cette forme de motivation soit également présente chez nos deux étudiantes en réussite scolaire brillante, elle ne saurait leur suffire. Toutes deux disent, en effet, avoir eu besoin de donner du sens à leur travail, afin de pouvoir le réaliser au mieux et avec le plus de plaisir possible (Vianin, 2007).

Selon Perrez, Minsal & Wimmer (1990), nous nous rapprochons ici clairement d'une conception béhavioriste de la motivation. L'enseignant veille à donner quelque chose à l'élève (récompense, bonne note) en vue de voir ce dernier réaliser le travail demandé. Ce geste, répété à de multiples reprises, tend à créer un système répétitif et circulaire, dont le principal, et souvent seul but, est d'obtenir de bons résultats. S'il permet à certaines personnes de s'accrocher et d'avancer de manière mécanique dans leurs apprentissages, d'autres, telles que Estelle et Naomi, ont besoin de réfléchir au réel sens qu'elles donnent à leur travail. C'est de cela dont nous allons justement parler à présent.

6.2.2 Motivation intrinsèque – être motivé « pour »

Si la motivation trouve son origine au sein même de la personne, nous parlons alors de motivation intrinsèque. Intérêt, curiosité, désir sont alors autant de facteurs devant être pris en compte et réinvestis pour permettre l'émergence d'un tel type de motivation (Lieury & Fenouillet, 1996). Les dires des étudiantes en réussite scolaire conforme nous indiquent qu'une motivation « pour » fit défaut. Pour nous, il s'agit alors ici d'essayer de comprendre pour quelle raison certaines d'entre elles sont tout de même parvenues à donner du sens aux apprentissages, alors que d'autres n'y sont pas arrivées.

Si Estelle et Naomi parviennent à être motivées de manière intrinsèque, c'est avant tout parce qu'elles sont investies dans les actions qu'elles mènent. L'activité en elle-même leur procure du plaisir, notamment parce qu'elles possèdent les compétences nécessaires pour y entrer. En effet, pour l'essentiel dotées des facultés nécessaires à la réalisation des tâches proposées, Estelle et Naomi ont la possibilité de se faire plaisir, notamment en tenant compte de leurs affects (Akoun & Pailleau, 2013). Comme nous le fait savoir Maslow (2010), la motivation prend place dans la plus haute strate des besoins humains. Ainsi donc, pour pouvoir satisfaire à ce besoin, il est primordial que l'individu puisse satisfaire aux besoins d'estime se situant en amont. Il y a donc des prérequis nécessaires au développement de la motivation, et ce sont leur absence ou leur insuffisante présence qui semble mettre en difficulté Annabelle et Océane. En d'autres termes, leur manque de motivation intrinsèque peut s'expliquer par un accompagnement et une valorisation insuffisants de leur entourage, aussi bien scolaire que familial. De cette manière, leurs capacités et compétences, pourtant bien présentes, ne sont pas mises en lumière et, ainsi donc, sous-exploitées. Cela joue de manière certaine un rôle dans la direction que prend leur motivation ; non-suffisamment sûres ou confiantes de leurs forces et possibilités, ces deux étudiantes peinent à se poser des objectifs personnels et sensés. En ce sens, l'école pourrait davantage recourir à la différenciation et adapter les formes et/ou moyens d'enseignement qu'elle propose en vue de favoriser le confort des apprenants. Ainsi donc, la motivation semble essentiellement être dirigée vers les notes, unique élément leur permettant d'avoir un réel retour sur leurs travail et compétences (Fenouillet, 2016).

6.2.3 Réussites et attributions causales

De nos échanges, il ressort que les étudiantes sont conscientes du fait que leurs réussites sont le fruit de leur travail. Ainsi, les causes de ces dernières sont dites internes, ce qui signifie que les étudiantes se sentent intimement concernées par la venue de leurs réussites (Vianin, 2007). L'auteur parle, dans ce cas, d'auto-attribution. Cette manière de concevoir ses apprentissages s'avère saine et constructive, en cela qu'elle permet à l'individu de se valoriser et de satisfaire à ses besoins d'estime (Maslow, 2010).

Cependant, si nous n'observons pas de différence significative entre nos deux catégories d'étudiantes à ce niveau-là, nous remarquons que la stabilité de la cause de leur réussite n'est pas expliquée de manière identique. Autrement dit, Annabelle et Océane nous font savoir que la rencontre d'une réussite ne leur permet pas de se sentir pleinement compétentes et sûres pour les nouvelles évaluations ou échéances à venir. Elles ont donc tendance à percevoir leurs différentes réussites de manière détachée, les imputant alors à une implication importante et efficace à un moment donné (Vianin, 2007). En revanche, Estelle et Naomi disent être familiarisées à la réussite scolaire. De ce fait, elles se savent dotées de compétences supérieures à la norme, attribuant ainsi leurs réussites à des causes permanentes (fait d'être douées, sentiment d'être intelligentes ou d'intégrer facilement et rapidement les savoirs, etc.), plus qu'à des causes passagères (Vianin, 2007).

Quant au sentiment de contrôlabilité sur ses propres performances, seule Annabelle évoque, à quelques reprises, avoir le sentiment de ne pas avoir pu agir considérablement sur ses résultats, n'ayant pas disposé des capacités requises pour s'améliorer. Pour

Océane, il est pour elle clair qu'elle possède un contrôle sur ses performances, ce que nous pouvons notamment remarquer lorsqu'elle nous dit que « chacun est maître de sa vie et de ses apprentissages ». Confrontés pour l'essentiel à la réussite, Estelle et Naomi prétendent également avoir le contrôle sur cela. Le découpage d'objectifs en sous-objectifs plus concis et concrets, de même que la favorisation de la métaréflexion peuvent soutenir le sentiment de contrôlabilité chez les apprenants. (Vianin, 2007).

6.2.4 Appréciation de l'échec

La société dans laquelle nous évoluons ne laisse malheureusement que peu de place à l'erreur ou à l'échec. Visant une productivité optimale des individus, et ce parfois même dès l'enfance, les élèves et étudiants se sentent parfois en tort lorsqu'ils ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés (Fanget, 2006). C'est notamment ce que nous avons pu observer dans les propos de nos étudiantes. Si Estelle semble un peu plus détachée de cela, ses trois collègues disent clairement entretenir un rapport de mauvaise qualité avec l'erreur, l'échec ou la non-réussite. Naomi, bien qu'ayant toujours réussi brillamment, dénonce un environnement exclusivement, ou presque, basé sur la compétition et la performance brute, rendant l'échec ou la sortie de route inacceptables (Fanget, 2006).

Pourtant, nous savons aujourd'hui que l'échec constitue une étape essentielle de l'apprentissage, et ce non pas uniquement au niveau de la scolarité primaire. N'incarnant pas l'ennemi de la réussite, au contraire, l'échec est ce qui devrait permettre de questionner nos mauvaises compréhensions, de manière à mettre en place des plans d'action nous permettant d'y remédier dans un futur proche. Dans cette perspective, l'échec est à considérer comme une réussite en devenir, et non comme une entrave à cette dernière (Fanget, 2006). Parmi les quatre étudiantes interrogées à ce sujet, seule Estelle, étudiante en brillante réussite scolaire, considère l'erreur et son statut sous cet angle-là.

Chez Naomi, Annabelle et Océane, nous avons pu constater que l'échec vint souvent ternir leur optimisme et leur motivation. Raynal & Rieunier (2012) précisent, en effet, que l'échec peut contribuer à dégrader l'image de soi que se porte l'individu.

Sur la base de ces constats, nous voyons qu'une différence claire ne saurait être observée entre les étudiantes en réussite conforme et brillante.

Voyons à présent ce qu'il en est concernant l'estime de soi et l'optimisme chez nos étudiantes.

6.2.5 Qualité de l'estime de soi et optimisme

Compte tenu de nos aptitudes, connaissances et compétences, il nous est difficile d'évaluer réellement et objectivement l'estime de soi que se portent les étudiantes interrogées. Plus que de mesurer cette dernière, ce qui ne constitue d'ailleurs pas l'objectif de notre recherche, il est ici question de mettre en évidence les caractéristiques ressortant des propos de nos quatre étudiantes. Les données interprétées dans le cadre de ce paragraphe seront ensuite réinvesties lorsqu'il s'agira de mettre en évidence ce que les enseignants peuvent faire pour nourrir la motivation et l'estime de soi de leurs étudiants.

Afin de faire au mieux, nous nous baserons sur les indicateurs de la haute estime de soi proposées par de Saint-Paul (2004), au travers d'un tableau que nous avons nous-mêmes modelé. Il s'agit donc ici de tenter d'interpréter au mieux les propos des étudiantes interrogées, en vue de mettre en évidence les indicateurs qu'elles possèdent selon nous.

	Respect de soi	Conviction de sa valeur	Sentiment de compétence	Droit au bonheur	Tolérance de l'erreur	Responsabilité	Pouvoir d'action	Désir d'avancer	Adaptation	Droit à l'amour	Détermination	Motivation	Confiance	Créativité
Estelle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	?
Naomi		✓	✓			✓	✓	✓	✓	?	✓	✓		?
Annabelle			✓			✓			✓	?	✓	✓		?
Océane	✓	✓	✓			✓	✓		✓	?	✓	✓		?

	Gaieté	Attentes positives	Persévérance	Expérience pratique	Paisibilité	Coopération, collaboration	Sociabilité	Bienveillance	Humour, autodérision	Réalisme	Désir de progression	Réflexion (sur ses actes)	Régulation
Estelle	?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Naomi	?	✓	✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓
Annabelle	?		✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓
Océane	?		✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓

Tableau 5 : Caractéristiques d'une haute estime de soi (De Saint-Paul, 2004)

Avec la part de subjectivité que cela comporte, nous avons ci-dessus coché les caractéristiques retrouvées dans les propos de chacune de nos étudiantes. Si, selon notre interprétation, nous voyons que les étudiantes en réussite scolaire brillante possèdent davantage de caractéristiques (24 pour Estelle et 16 pour Naomi) que celles en réussite conforme (12 pour Annabelle et 15 pour Océane), nous pensons surtout qu'il vaille la peine de s'intéresser à ce qui semble faire défaut chez Annabelle et Océane, en vue de comprendre ce qui les prédispose à une estime personnelle de moindre qualité.

Après lecture du tableau, nous constatons donc que fait défaut ce qui touche à la bienveillance et respectueuse prise en compte de soi de même qu'à la capacité à se projeter avec confiance dans l'avenir. Le Plan d'Etudes Romand (2010) précise clairement que le rôle de l'école actuelle n'est plus seulement de développer des facultés scolaires, mais également des compétences sociales, par exemple. Autrement dit, une dimension affective doit également être prise en compte et mobilisée. De plus, comme nous le dit Braconnier (2015), cela amène à adopter davantage d'optimisme, lequel participe grandement à la représentation positive de soi.

Sur ce constat, il est finalement question d'observer et de mettre en évidence ce que les figures enseignantes et parentales peuvent mettre en place pour améliorer la qualité de l'estime de soi des élèves et étudiants. Pour ce faire, nous partirons des attentes-mêmes des quatre personnes interrogées, que nous veillerons alors à rattacher aux apports théoriques.

6.2.6 Impact d'autrui sur la motivation et l'estime de soi

A. L'école, l'enseignant et les pairs : rôle et attentes

a) Motiver

Au-delà de nous-mêmes et de notre rapport au contexte dans lequel nous évoluons, d'autres facteurs sont susceptibles de jouer un rôle dans la qualité de notre motivation. En milieu scolaire n'est pas seulement présente la relation à soi et au savoir. Le rapport à notre enseignant, de même que celui à nos pairs et à notre environnement familial ou intime, influence sur notre motivation propre et personnelle (Vianin, 2007).

Akoun & Pailleau (2013) ont mis en évidence que tout étudiant, en principe, est dans l'attente de retours positifs de son enseignant. Que ces gestes passent par des propos gratifiants, une valorisation constructive ou des encouragements, ils contribuent grandement à soutenir l'étudiant dans ses apprentissages. Annabelle et Océane disent ne pas avoir été suffisamment au bénéfice d'un tel type d'accompagnement, qu'elle jugent pourtant important et enrichissant, aussi bien du point de vue de l'apprenant que du professeur. En milieu scolaire, la valeur de l'apprenant lui est pour l'essentiel communiquée par son enseignant, comme nous le disent les auteurs. Cette trop faible valorisation explique donc, en partie, le faible niveau de motivation des deux étudiantes. Estelle, elle, dit avoir pu être au bénéfice d'attitudes soutenantes et accompagnantes lors de son collège. Il est donc fort probable que cela soit venu nourrir une motivation déjà présente, élargissant en ce sens le fossé entre les très bons élèves et les étudiants en réussite normale, comme cela fut relevé dans les différents propos des étudiantes. La lecture des discours d'Annabelle et d'Océane vont dans le sens des idées relevées par Richoz (2009, pp.396-397) :

Les élèves n'acceptent de s'investir dans le travail scolaire que s'ils se sentent écoutés, compris, reconnus en tant que personnes et acceptés dans leurs difficultés. Seule une relation interpersonnelle de confiance réussit à les motiver à développer une relation au savoir.

b) Développer le sentiment d'efficacité personnelle

Par ailleurs, pour que les élèves puissent nourrir au mieux l'estime qu'ils se portent, l'enseignant peut veiller à ce que ces derniers se sentent compétents, sans pour cela avoir recourt aux résultats chiffrés (Bandura, 2003).

Pour y parvenir pleinement, les étudiantes en réussite scolaire conforme auraient apprécié voir leur insuccès accueillis de manière non-dévalorisante. Ce geste, simple sur le plan théorique, n'est cependant pas suffisamment présent en salle de classe à en croire les propos des personnes interviewées. Cependant, selon Fanget (2006), valoriser le progrès et l'investissement, plus que le résultat final, se montre bien plus riche et constructif pour améliorer le bien-être de l'élève.

Développer le sentiment de compétence, c'est faire émerger la motivation ainsi que la bonne image de soi. Bandura (2003) met en avant les actions possibles permettant d'agir sur le sentiment de compétence : connaître des réussites, être valorisé de façon positive par une tierce personne importante pour nous, voir des individus aux compétences inférieures aux nôtres réussir, définir personnellement et raisonnablement quand est-ce qu'une action peut être qualifiée de réussite et gérer son stress lors d'expériences peu agréables.

Ainsi, concernant nos étudiantes en brillante réussite, il fut plus aisé de développer un sentiment d'efficacité personnelle, ce qui est notamment clairement visible dans le cas d'Estelle. Parce que moins valorisée par autrui, Naomi a quant à elle pu douter davantage d'elle-même.

En revanche, Annabelle et Océane furent moins souvent confrontées aux réussites. En dehors du soutien de quelques-uns de leurs enseignants, toutes deux disent ne pas avoir

pu être suffisamment valorisées. N'ayant donc pas pleinement conscience de leurs facultés, ces dernières ont, selon notre interprétation, pu ressentir davantage d'émotions négatives, ne les invitant probablement pas à mieux réussir et augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle.

En somme, au sein des deux groupes d'étudiantes, un manque au niveau de l'enseignant est constaté. Au travers de leurs mots, nous comprenons que les étudiantes auraient souhaité obtenir davantage de flexibilité et de récompenses positives. Cela semble aller dans le sens de ce que Bandura (2003) nomme « pédagogie de la réussite », laquelle vise à mettre sur pied et agencer des moments d'enseignement-apprentissage permettant aux étudiants de réussir plus fréquemment et, surtout, d'être valorisés pour chaque progression.

c) Donner du sens aux apprentissages

En ce qui concerne les savoirs, les étudiantes relèvent ne pas avoir eu l'occasion de réellement choisir les contenus d'apprentissage ainsi que les manières d'aborder ces derniers. Cela explique en partie une perte de motivation et d'estime de soi chez les plus vulnérables d'entre elles, car, comme nous le dit De Saint Paul (2004), tout objectif d'apprentissage gagnerait à être fixé par l'apprenant lui-même. Conscient qu'au niveau gymnasial cela s'avère plus périlleux à mettre en place, les étudiantes en réussite conforme insistent cependant sur le fait que c'est l'adoption d'une attitude passive qui ne leur permet pas de s'épanouir, et par conséquent de donner du sens aux apprentissages. En revanche, pouvant compter exclusivement ou presque sur elles-mêmes, les étudiantes en brillante réussite scolaire ont moins souffert de cela, ayant pu faire preuve de davantage d'adaptation et de flexibilité.

De plus, le sens donné aux apprentissages peut également dépendre du climat de classe dans lequel les élèves évoluent. André et Lelord (2008) précisent qu'idéalement ce dernier ne devrait être ni trop ni trop peu compétitif. Or, l'ensemble des étudiantes interrogées mit en avant un environnement élitiste ne prenant pas suffisamment en compte l'hétérogénéité présente au sein des classes. Tentées de se comparer à leurs camarades, Annabelle et Océane disent ne s'être parfois pas senties à la hauteur et dotées des compétences nécessaires. Il nous paraît encore important de soulever le fait que même des étudiants aux compétences supérieures peuvent souffrir d'évoluer dans un tel climat. Ce fut en effet le cas de Naomi, qui en est parfois arrivée à se culpabiliser quant à ses réussites et bons résultats, cherchant alors à ne pas se mettre en avant ou à se faire aussi discrète que possible.

B. L'environnement familial

En ce qui concerne l'accompagnement et le soutien parental, Akoun et Pailleau (2013) indiquent qu'il s'agit là d'un élément important dans l'émergence de la motivation et de l'estime de soi de l'enfant, ainsi que du jeune étudiant. En effet, Estelle valorise grandement le soutien de ses parents dans ses apprentissages. En la lisant, nous avons le sentiment qu'il était également important pour elle de remercier l'engagement de ces derniers. Akoun et Pailleau (2013) parle en ce sens d'un désir de faire plaisir à la figure parentale. Nous distinguons donc ici ce qui s'apparente à un travail de collaboration, à la fois bienveillant et stimulant. En revanche, les trois autres étudiantes disent ne pas avoir pu réellement compter sur le soutien de leurs proches. Une présence plus appuyée de l'environnement familial aurait été bénéfique, car c'est au travers de regard de personnes que nous estimons que notre propre estime prend également naissance (Banduras, 2003).

Ayant interprété nos résultats, il s'agit à présent de procéder à la conclusion et d'apporter une réponse au questionnement que nous avons posé, à savoir « Dans quelle mesure la

motivation et l'estime de soi se retrouvent-elles à l'œuvre dans le parcours scolaire d'étudiantes en réussite brillante ou conforme ? ».

Pour ce faire, nous proposerons premièrement une synthèse des résultats. Il s'agit ensuite d'établir les limites de ce travail de recherche en veillant à s'en distancer de manière critique. Enfin, nous émettrons des suggestions quant aux prolongements et perspectives possibles.

7. Conclusion

7.1 Synthèse des résultats

Les divers apports théoriques retenus dans le cadre de ce travail de recherche montrent qu'une implication active et responsable des élèves est au service d'une motivation ainsi qu'une estime de soi de qualité. Qu'il s'agisse de la motivation intrinsèque (Vianin, 2007), du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), de la conscience de soi (De Saint Paul, 2004), de l'optimisme (Braconnier, 2015), de l'autonomie (De Saint Paul, 2004) ou encore du sens donné aux apprentissages (André & Lelord, 2008), tous ces éléments sont grandement susceptibles de veiller au développement d'une motivation et d'une estime de soi riches et saines. Pour cela, il faut cependant que la figure enseignante ait à cœur d'agir de manière positive et empathique, ce qui signifie de prendre en compte l'apprenant pour l'humain, et non pas seulement l'élève, qu'il est.

Concernant la motivation tout d'abord, les résultats obtenus démontrent que la distinction entre les étudiantes en brillante réussite scolaire et celles en réussite scolaire conforme est relativement bien dessinée. S'il fut clairement établi que le premier groupe d'étudiantes parvint à être motivé de manière intrinsèque, nous avons constaté que tel ne fut pas le cas pour le second groupe.

L'interprétation des résultats nous permet d'expliquer et de justifier cela par le fait que les étudiantes en brillante réussite scolaire parviennent à trouver du sens dans ce qu'elles étudient, essentiellement en raison du fait qu'elles intègrent les savoirs avec facilité et rapidité. Les réussites auxquelles cela les mène viennent récompenser leur travail et, surtout, leur désir d'aller plus loin. Leurs compétences sont donc, la plupart du temps, valorisées et étoffées.

En revanche, pour les étudiantes ayant rencontré davantage de difficultés, il fut difficile d'être motivées autrement que de manière extrinsèque. En effet, n'ayant souvent pas saisi le sens de leurs apprentissages, elles adoptèrent une attitude passive au travers de laquelle elles effectuèrent les tâches de manière mécanique. N'ayant pas de vision sur le long terme et considérant chaque évaluation sommative comme une pièce détachée, il leur fut difficile de rattacher les différents savoirs disciplinaires entre eux. De plus, l'inconfort provoqué par une perpétuelle remise en question, ainsi qu'un éternel recommencement, vinrent amoindrir leur réelle motivation.

Sur ce premier point, nous pouvons donc dire que la motivation est mise à l'œuvre dans le parcours scolaire des étudiantes en réussite, pour autant que ces dernières puissent soit :

- compter sur de riches compétences et facultés personnelles, capables d'être réinvesties dans de multiples domaines et en contextes différents ; en d'autres termes, il s'agit ici de pouvoir compter sur soi-même (autonomie) ;
- qu'un accompagnement externe bienveillant, qu'une prise en compte de l'hétérogénéité de la classe ainsi qu'un enseignement davantage réfléchi et basé sur le progrès soient proposés.

Une question reste cependant en suspens : « Le collège doit-il veiller au bien-être de ses étudiants, en questionnant son enseignement, ou doit-il simplement former de futurs universitaires, dont seules les résultats sont alors pris en compte ? ». Il s'agit ici d'une réelle question de société.

Si, en terme de motivation, la césure fut clairement visible entre les deux groupes d'étudiantes, nous devons dire que, concernant l'estime de soi, il en est tout autre. Il nous fut en effet ardu d'observer de quelle manière l'estime de soi est à l'œuvre dans le parcours scolaire des étudiantes interrogées. Arrivé au terme de notre recherche, nous faisons le constat qu'il s'agit là d'une dimension bien plus personnelle, par conséquent plus difficile à mettre en lien avec la réussite scolaire, nous concernant.

Cependant, nous pouvons premièrement dire, grâce aux propos d'Estelle, qu'une combinaison de divers facteurs positifs enrichit l'estime de soi que se porte cette étudiante : dotée de belles facultés, bénéficiant du soutien inconditionnel et très présent de ses parents et ayant la possibilité de communiquer et d'interagir avec ses enseignants qui lui témoignèrent leur soutien, Estelle s'est vue enrichie par son travail, ses résultats et les diverses valorisations externes dont nous venons de parler. Cela ne fut pas le cas pour Naomi, qui, d'une part, confie ne pas s'être sentie suffisamment entourée et, d'autre part, se montra très exigeante envers elle-même et trop affectable par le monde extérieur. Selon Raynal & Rieunier (2012) citant Fink (2003), les trop nombreuses attentes personnelles de même que familiales concernant Naomi semblent creuser l'écart entre l'image de soi et le soi idéal de cette étudiante, mettant alors à mal son estime personnelle.

Annabelle et Océane témoignèrent elles aussi d'une relativement basse estime d'elles-mêmes lors de leur collège. Sur la base de nos constats et réflexions, nous supposons que cela puisse être dû notamment à des manquements de l'enseignant ainsi qu'à une absence de sens trouvé dans les apprentissages réalisés.

En conclusion, il nous est tout de même possible de dire que l'estime de soi et la motivation entretiennent un lien étroit. Ainsi, si l'une d'elle fait défaut, l'autre en pâtit, et inversement. Cela va dans le sens de la théorie de Duclos, Laporte & Ross (2004), qui précisent que l'engagement et la persévérance dans les tâches d'apprentissage sont rendus possibles par la présence d'une motivation naissante de l'estime de soi. C'est donc cet enchaînement estime de soi, motivation, puis engagement et persévérance dans l'activité qui permet à l'élève de se sentir efficace et fier de lui-même. Ainsi, cet apport théorique nous permet de dire que l'estime de soi doit, en premier lieu, être prise en compte en milieu scolaire.

7.2 Distance critique

S'agissant d'une recherche, notre travail requiert une critique. Il s'agit donc, dans ce nouveau point, de montrer la valeur ainsi que les limites de cette recherche.

Concernant la valeur de ce travail réalisé, nous pouvons tout d'abord dire qu'il nous permit d'entrer dans une démarche de pratique réflexive. En effet, évoluant dans le monde de l'enseignement, les lectures effectuées, de même que les échanges réalisés sur le terrain nous permirent de questionner notre fonctionnement ainsi que notre identité professionnelle. Bien que cela n'incarne pas le but central de cette recherche, il nous permit personnellement de prendre conscience de l'importance d'enrichir positivement le lien enseignant-apprenant.

Plus objectivement, la recherche menée permet de mettre en lumière, nous semble-t-il, que de nombreux concepts s'avèrent être indépendants les uns des autres. En ce sens, l'élaboration de ce mémoire nous fit prendre conscience de l'importance de ne pas se

focaliser exclusivement sur une problématique (telle que l'absence de motivation, par exemple), lorsque c'est précisément celle-ci qui semble poser problème. En effet, une mise en réseau, rendue possible par l'adoption d'une vision plus globale, permet de mieux saisir la venue d'un comportement ou d'une difficulté. Nous pourrions donc remédier à ce manque de motivation en allant questionner d'autres domaines, tels que celui de l'estime de soi, du rôle de l'enseignant ou du soutien familial, par exemple. En somme, la valeur de ce mémoire réside également dans le fait qu'elle favorise l'ouverture d'esprit et la volonté de comprendre un phénomène par prise en compte de ses multiples données.

Enfin, la recherche menée est riche en cela qu'elle est authentique, concrète et centrée sur une problématique actuelle, qui plus est nous touche personnellement. Elle ne fait, de plus, l'objet d'aucun autre travail de recherche mené de la sorte à ce jour.

S'il a eu le mérite de nous offrir la possibilité de pouvoir travailler et questionner des thématiques nous intéressant, s'il va contribuer à notre développement professionnel en tant que futur enseignant et s'il permet de constater, une nouvelle fois, l'importance de placer l'élève au centre de ses apprentissages, ce travail nous confronte cependant à plusieurs limites.

La question de recherche posée nous paraissant sensée et intéressante, nous estimons qu'un travail plus conséquent que celui-ci aurait été nécessaire pour y apporter de plus riches réponses. A posteriori, nous estimons donc qu'il aurait été bénéfique, dans le cadre d'un travail de Bachelor tel que celui-ci, de se focaliser soit sur la motivation, soit sur l'estime de soi. A notre sens, cela aurait permis de mieux cibler la recherche et d'étoffer les résultats obtenus. Le contenu de cette recherche nous semble donc à la fois trop dense et, sans doute, parfois non suffisamment approfondi. Ainsi, nous avons le sentiment d'obtenir de nombreuses informations, restant cependant parfois non suffisamment exploitées.

En ce qui concerne l'échantillon, nous avons pu compter sur la présence d'anciennes collégiennes ayant toutes effectué leur parcours gymnasial en même temps et au sein du même établissement, pour trois d'entre elles. Les conditions d'études furent donc, en principe, relativement similaires. En revanche, nous pensons qu'il aurait été également intéressant d'interroger des sujets masculins, de sorte à pouvoir établir une comparaison au niveau du sexe. Pour cela, il aurait fallu que nous interrogiions davantage d'étudiants, ce qui, selon nous, serait venu complexifier encore davantage l'analyse et l'interprétation des propos.

En ce qui concerne l'entretien semi-directif, il nous semble s'agir là de l'outil adéquat pour obtenir des réponses aux questions que nous nous posions. A la fois libres et recadrées quand cela fut nécessaire, par l'utilisation de questions de relance notamment, les étudiantes ont, à notre sens, eu l'occasion de se montrer authentiques, ce qui enrichit le caractère concret de notre travail. Par ailleurs, il nous est arrivé de ne pas poser quelques-unes de nos questions, ce qui vint ensuite rendre plus difficile l'exercice de l'analyse et de l'interprétation.

Enfin, notre guide d'entretien nous semble constructif, en cela qu'il a été réalisé à partir des apports présents dans notre problématique et notre cadre conceptuel. Bien qu'il fut testé au préalable, nous nous sommes rendus compte, au fil des entretiens, que de nombreuses questions s'avèrent très proches. De ce fait, les propos des étudiantes semblent parfois se répéter, et ce à juste titre. Si cela ne nous semble pas réellement problématique, il fut pour nous davantage compliqué de trier, puis d'organiser les informations récoltées.

En somme, selon nous, notre recherche gagnerait à être mieux ciblée. Cela aurait en effet permis de certes récolter moins d'informations, mais d'approfondir davantage leur analyse ainsi que leur interprétation. Pour permettre ce cadrage, sans doute aurait-il été bénéfique

de définir des hypothèses de recherche. Ainsi, nous aurions eu une base claire sur laquelle focaliser notre attention ainsi que nos investigations.

7.3 Prolongements et perspectives

Bien que la direction prise dans le cadre de ce travail fasse sens pour nous, nous estimons tout de même que d'autres choix, potentiellement de meilleure qualité, auraient pu être pris. Dans ce dernier paragraphe, il s'agit donc pour nous de mettre en lumière les autres formes ou directions que cette recherche aurait pu prendre.

Premièrement, il nous paraît aujourd'hui plus que jamais intéressant et constructif de traiter de cette thématique dans un cadre de psychologie positive. S'il cela fut trop complexe pour nous dans le cadre de ce travail de Bachelor, comme nous l'évoquions dans notre problématique, nous pensons aujourd'hui qu'une telle orientation permettrait de mettre en évidence encore davantage de comportements bienveillants de l'enseignant. Cela permettrait également de revoir la conception de l'enseignement, invitant alors à questionner avec comme premier but, toujours, le bien-être des élèves et étudiants.

Nous pensons également qu'il serait intéressant de questionner une nouvelle fois les quatre étudiantes ayant participé à cette recherche, une fois leur formation professionnelle terminée. Cela serait l'occasion d'établir une comparaison entre deux niveaux de formation que sont le Secondaire II et le Tertiaire. A plus grande échelle, et sur un nombre d'années bien plus important, nous pourrions imaginer de suivre des élèves dans l'ensemble de leur parcours scolaire. Evidemment, il s'agit là d'un prolongement visant un travail de recherche plus conséquent que le nôtre.

Enfin, nous pourrions également imaginer d'interroger des étudiants HEP en tout début et en fin de formation, de manière à recueillir puis comparer leurs représentations sur la motivation scolaire, l'estime de soi ainsi que le rôle joué par la figure enseignante dans l'émergence de ces derniers.

Nous le constatons, les prolongements et perspectives s'avèrent multiples et variés. A titre personnel, nous souhaitons donner une suite à ce travail. Cela se traduira par l'élaboration d'un petit livret contenant de simples gestes professionnels permettant de susciter et maintenir la motivation ainsi que l'estime de soi de nos futurs apprenants. Ces gestes professionnels seront inspirés des différentes lectures effectuées dans le cadre de cette recherche.

8. Références bibliographiques

- Akoun, A. & Pailleau, I. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : à la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris : Eyrolles.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(82), 26-30. Consulté le 10 octobre 2016 dans : <http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm>
- André, C. (2009). *Imparfais, libres et heureux – pratiques de l'estime de soi*. Paris : Odile Jacob
- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi – s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Bandura, A. (2003). Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête : méthode et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin
- Braconnier, A. (2015). *L'enfant optimiste : en famille et à l'école*. Paris : Odile Jacob
- Caudron, H. (2004). *Faire aimer l'école*. Paris : Hachette
- De Saint Paul, J. (2004). *Estime de soi, confiance en soi : s'aimer, s'apprécier et croire en soi*. Paris : InterEditions
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2004). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Fanget, F. (2006). *Oser : thérapie de la confiance en soi*. Paris : Odile Jacob
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod
- Lecomte, J. (2009). Introduction à la psychologie positive. Paris : Dunod
- Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?. *Formation Emploi*, 72(1), 35-47
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod
- Mecca, A., Smelser, N., & Vasconcellos, J. (1989). *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley : University of California Press. Consulté le 06 novembre 2016 dans : <http://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft6c6006v5;chunk.id=0;doc.view=w=print>
- Maslow, A. (2010). *Devenir le meilleur de soi-même – besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles
- Nuttin, J. (1984). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF
- Perrez, M., Minsal, B., & Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir – une école psychologique pour les parents, enseignants et éducateurs*. Bruxelles : Labor.
- Plan d'Etudes Romand (PER). (2010). Neuchâtel : CIIP
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Raynal, F. & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Richoz, J-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

9. Liste des annexes

- Guide d'entretien
- Grilles d'analyse des entretiens

9.1 Annexe I – Guide d'entretien

Discours introductif

Bonjour, je m'appelle Grégoire Arlettaz. Je suis actuellement ma troisième et dernière année de formation initiale à la HEP Valais de St-Maurice.

Dans le cadre de mes études, et pour obtenir mon Bachelor, je suis amené à réaliser un travail de recherche. De ce fait, il m'importe de savoir ***dans quelle mesure la motivation et l'estime de soi sont à l'œuvre dans le parcours scolaire d'étudiants en réussite conforme ou brillante.***

Je vous remercie donc de prendre part à cette recherche en ayant accepté de répondre à mes questions. Afin de conserver vos dires et en vue de pouvoir les analyser, il m'est nécessaire d'enregistrer notre échange. Pour ce faire, il me faut votre accord oral. Acceptez-vous donc que j'enregistre notre conversation ?

Thèmes	Questions	Approfondissements ou relances
Profil	1. Pouvez-vous vous présenter et décrire brièvement votre parcours scolaire et professionnel ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quel âge avez-vous ? ✓ Où avez-vous suivi votre scolarité primaire et vos études secondaires (CO et collège) ? ✓ Étiez-vous en « réussite conforme » ou en « grande réussite » ? ✓ Quelle formation effectuez-vous actuellement ? Pour quelle(s) raison(s) ? ✓ Comment expliquez-vous votre choix professionnel ? Sur quoi repose-t-il ? ✓ Dans quelle mesure donnez-vous du sens à ce que vous êtes en train d'accomplir ?
Effets de la motivation	2. De manière générale, au cours de votre scolarité, avez-vous été motivée ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De quelle manière cela s'est-il vu ou comment cela s'est-il manifesté (<i>par ex. dynamisme, mouvement, mise en route, force, agissements et actions, réalisation des tâches demandées et attendues, etc.</i>) ? Par qui cela a-t-il été constaté ? ✓ Qu'est-ce qui a déclenché, puis soutenu cette motivation (<i>but ? finalité ? objectif ?</i>) ? ✓ En somme, qu'est-ce qu'« être motivé » pour vous ?

Motivations intrinsèque et extrinsèque	3. Quelle était l'origine de votre motivation durant votre parcours scolaire ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Par quoi, pour quoi et de quelle manière étiez-vous motivée ? ✓ Quels facteurs (<i>par ex. vous-même, votre enseignant, vos parents, vos amis, votre envie de réussir, etc.</i>) vous poussaient à entrer en apprentissage ? ✓ Étaient-ce les disciplines (<i>par ex. Mathématiques, Français, Biologie, etc.</i>) et leurs contenus, ou alors l'obtention de bons résultats (<i>par ex. appréciations, notes, moyennes annuelles, récompenses, etc.</i>) qui vous motivaient avant tout ? Pour quelle(s) raison(s) ?
Sentiment de compétence et attribution causale	4.1 En cas de réussite scolaire, à qui et à quoi accordiez-vous cet accomplissement ? 4.2 Inversement, que vous disiez-vous lors d'un échec ou d'une performance jugée moyenne ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que pensiez-vous de vos bons/mauvais résultats ? ✓ Comment les ressentiez-vous ? ✓ Comment les expliquiez-vous ou les analysiez-vous ? ✓ A qui et à quoi étaient-ils dus selon vous ? ✓ Attribuez-vous vos réussites plutôt à des causes internes (<i>par ex. intelligence, capacités, compétences développées, etc.</i>) ou externes (<i>par ex. facilité des tâches demandées, faible niveau d'exigence, etc.</i>) ? ✓ Attribuez-vous vos non-réussites plutôt à des causes internes (<i>par ex. fatigue, investissement insuffisant, etc.</i>) ou externes (<i>par ex. mauvaises conditions de travail, tâches d'apprentissage inadaptées, etc.</i>) ? ✓ Attribuez-vous vos réussites / non-réussites plutôt à des causes passagères (<i>par ex. importante implication / investissement insuffisant</i>) ou permanentes (<i>par ex. sentiment d'être douée dans tel domaine ou pour telle activité / sentiment de ne pas être intelligente</i>) ? ✓ Pensiez-vous pouvoir agir et intervenir personnellement sur vos réussites et non-réussites ? Aviez-vous le sentiment d'avoir le contrôle ? Dans quelle mesure ?
Conception humaniste	5. Durant votre scolarité, avez-vous eu la	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vos enseignants ont-ils veillé à intégrer vos intérêts personnels dans leur

(perspective positive)	<p>possibilité d'exprimer vos intérêts, affects et désirs personnels ?</p> <p>Ont-il pu être pris en compte dans l'enseignement qui vous a été donné ? Pourriez-vous exemplifier ?</p> <p>De quelle manière cela a-t-il exercé une influence sur votre motivation ?</p>	<p>enseignement (par ex. Avez-vous eu la possibilité de choisir certains contenus d'enseignement ? Aviez-vous l'occasion d'appréhender les savoirs sous différentes formes (différenciation ?) ?, etc.) ?</p> <p>✓ Vos professeurs cherchaient-ils à ce que votre motivation soit intrinsèque plutôt qu'extrinsèque ? Comment procédaient-ils ? Pensez-vous que cela soit important pour entrer en apprentissage (par ex. sens donné aux apprentissages, statut actif de l'apprenant, plaisir, etc.) ? Pourquoi ?</p> <p>✓ Considérez-vous la motivation et l'estime de soi comme des besoins humains ? Pour quelle(s) raison(s) ?</p>
Relation Apprenant-Enseignant	<p>6. Vos professeurs veillaient-ils à ce que vous soyez motivée ?</p> <p>6.1 Si oui, dans quelle mesure cette attitude vous a-t-elle été bénéfique ?</p> <p>6.2 Si non, qu'auriez-vous attendu de leur part ?</p>	<p>✓ Estimez-vous avoir été encouragée et valorisée par vos professeurs ? Dans quelle mesure ? D'après vos souvenirs, était-ce pour vos enseignants une préoccupation centrale que de vous accompagner dans le développement de votre motivation ?</p> <p>✓ Etait-il important d'être valorisée par les figures enseignantes ? Pour quelle(s) raison(s) ? Incarnaient-elles pour vous des figures de référence ?</p> <p>✓ 6.1 De quelle manière (<i>actes, paroles, gestes</i>) les enseignants soutenaient-ils votre motivation ? Cela vous a-t-il permis d'être davantage motivée ? Pour quelle(s) raison(s) ?</p> <p>✓ 6.2 A-t-on déjà imputé un manque de motivation à vos difficultés ou non-réussites scolaires ? Comment justifiez-vous cela et qu'avez-vous ressenti ?</p> <p>✓ 6.2 En quoi une attention de vos enseignants portée à votre motivation aurait-elle été soutenante pour vous ?</p>
Accomplissement de performances	<p>7.1 Lors de votre scolarité, dans quelle mesure étiez-vous consciente de vos forces, richesses et compétences ?</p> <p>7.2 Possédiez-vous une bonne image de vous-</p>	<p>✓ 7.1 En quoi cela était visible ?</p> <p>✓ 7.1 Qu'est-ce qui vous soutenait dans cette conscience ?</p> <p>✓ 7.1 De quoi auriez-vous eu besoin pour l'être davantage ?</p> <p>✓ 7.1 Vous attribuiez-vous le mérite de vos réussites et performances ?</p>

	même ?	<p>Parveniez-vous à être fière de vous-même, à vous valoriser ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 7.2 Aviez-vous conscience de votre valeur ? ✓ 7.2 Portiez-vous une attention particulière à votre épanouissement, votre bien-être et votre santé ? ✓ 7.2 Quel regard posiez-vous sur vos forces et faiblesses ? De quelle manière les accueilliez-vous ? A présent, estimez-vous avoir été objective et juste avec vous-même ?
Reconnais- sance sociale	8. Quel était votre rapport aux autres ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dans quelle mesure était-il important pour vous d'être appréciée de vos amis et camarades, de faire partie d'un groupe ? ✓ De quelle nature étaient vos relations amicales (<i>par ex. plus ou moins proches, plus ou moins soutenantes et profondes, etc.</i>) ? ✓ En quoi le regard de vos amis était-il important ? ✓ Etiez-vous en mesure d'échanger et de vous aider mutuellement ? Cela a-t-il contribué à votre bien-être et à votre réussite ? Dans quelle mesure ?
Dimension « stabilité » Confiance en soi	<p>9.1 Avez-vous le sentiment que votre estime personnelle ait varié au cours de votre scolarité ?</p> <p>9.2 Etes-vous sûre et convaincue des compétences et richesses que vous possédez ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 9.1 Si vous avez remarqué des fluctuations, à quoi étaient-elles dues selon vous (<i>par ex. : qualité des performances, qualité du rapport à autrui, nature de la relation à l'enseignant, etc.</i>) ? ✓ 9.2 Pour quelle(s) raison(s) parvenez-vous ou non à être sûre de vos compétences et qualités en toute circonstance ? ✓ 9.2 Quels sont les facteurs ou éléments qui vous permettent de trouver un certain équilibre dans l'estime et la confiance que vous vous portez (<i>par ex. l'expérience, la confiance en soi, le recul critique, le regard d'autrui, etc.</i>) ? ✓ 9.2 De manière plus générale, comment qualifieriez-vous votre estime personnelle aujourd'hui (<i>par ex. auto-valorisation ? conviction de sa propre valeur ? implication active et motivée</i>) ?

		<i>dans sa formation actuelle ? ambitions et objectifs personnels ?, etc.) ? Vous semble-t-elle harmonieuse (se retrouve-t-elle dans différents domaines de votre existence (vie privée, vie professionnelle, vie familiale, etc.) ?) ?</i>
Influence de l'enseignant	<p>10. Dans vos souvenirs, l'enseignant a-t-il eu une influence sur votre estime personnelle ?</p> <p>En quoi cette influence était-elle positive ou, inversement, négative ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A-t-on fait preuve de bienveillance à votre égard ? S'est-on montré tolérant et compréhensif envers vous (notamment lorsque vous rencontriez des difficultés) ? Vous a-t-on encouragée ? De quelle manière ? Quels ont été les effets et les conséquences de ces comportements ? ✓ A-t-on cru en vous ? Vous a-t-on communiqué cette croyance ? Selon vous, pour quelle(s) raison(s) croyait-on en vous (<i>par ex. bons résultats, compétences supérieures à celles de vos pairs, croyance en votre potentiel quel qu'il soit, désir de vous faire progresser, etc.</i>) ? ✓ Avez-vous tantôt eu le sentiment d'être évaluée ou jugée en tant que personne (et non pour vos actes) par un professionnel de l'enseignement ? ✓ Si tel fut le cas, quels effets cela a-t-il eu sur vous et sur le regard que vous posiez sur votre propre personne ? ✓ Vous êtes-vous senti déstabilisée ? Pourquoi ? ✓ Comment accueilliez-vous l'erreur et l'échec ? Pour quelle(s) raison(s) les accueilliez-vous ainsi ? ✓ Vous considérait-on au-delà de vos compétences et performances (<i>par ex. en prenant en compte la personne humaine que vous êtes, vos affects, votre sensibilité, etc.</i>) ?
Influence du milieu scolaire	<p>11. Quelle fut l'influence du milieu scolaire sur votre estime de vous ?</p> <p>De quelle manière cela s'est-il manifesté ?</p> <p>Quelles ont été les conséquences ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'école a-t-elle incarné pour vous un milieu sûr et sécurisé, en cela qu'elle vous a accordé une confiance sans condition ? ✓ A-t-on spontanément accepté vos défauts, manques, échecs et erreurs ? Vous a-t-on valorisée ? ✓ Au contraire, avez-vous eu l'impression

		<p>de toujours avoir à faire vos preuves pour obtenir de la confiance ?</p> <p>✓ Dans quelle mesure cela a-t-il eu un impact ou non (positif ou négatif) sur votre image de vous-même ?</p>
Acceptation de soi, affirmation de soi, confiance en soi	<p>12. Comment définiriez-vous, de manière personnelle, les concepts d'« acceptation de soi » et d'« affirmation de soi » ?</p> <p>12.1 De quelle nature était votre acceptation de vous ? En quoi cela se percevait-il ? Quelle incidence sur vous et vos activités ?</p> <p>12.2 De quelle nature était votre affirmation de vous ? En quoi cela se percevait-il ? Quelle incidence sur vous et vos activités ?</p> <p>12.3 Parveniez-vous à accueillir les échecs de manière constructive et non-dévalorisante (sans remettre en cause la totalité de votre personne) ? Parveniez-vous à vous affirmer ?</p>	<p>✓ Etes-vous convaincue de votre valeur et de votre importance ? Pour quelle(s) raison(s) ?</p> <p>✓ Lors de difficultés ou de non-réussites, quels étaient vos sentiments et pensées ? Vous jugiez-vous ? Jugiez-vous vos actions, vos comportements ?</p>
Optimisme	<p>13. Qu'est-ce que l'optimisme pour vous ? Etiez-vous optimiste ? Pourquoi ?</p> <p>Comment cela se percevait-il ?</p> <p>Quel est le lien entre optimisme et réussite scolaire ? Dans quel sens ce lien s'opère-t-il ?</p>	<p>✓ Etiez-vous structurée et organisée dans vos apprentissages ? Parveniez-vous à vous fixer des objectifs de manière autonome ?</p> <p>✓ Aviez-vous la conviction que, quelles que soient les situations rencontrées, une issue favorable existait ?</p> <p>✓ La difficulté était-elle pour vous source de persévérance ou de découragement ? Pour quelle(s) raison(s) et de quelle(s) manière(s) ?</p>
Optimisme	<p>14. Quelle vision de votre propre avenir possédiez-vous ? Était-elle positive ou</p>	<p>✓ Etiez-vous consciente de votre potentiel ? Saviez-vous le reconnaître ?</p> <p>✓ Etiez-vous plutôt attirée par la réussite</p>

	négative ? Pourquoi ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Qu'est-ce qui soutient votre optimisme ? Quelles sont ses racines ?	ou le non-échec ? Pour quelle(s) raison(s) ? Comment expliquez-vous cela aujourd'hui ?
Elargissement	15. Enfin, pensez-vous que l'école et l'enseignant (niveaux primaire et secondaire I et II) exercent une influence sur le développement de la motivation, de l'estime de soi et de l'optimisme chez les élèves ? Dans quelle mesure et grâce à quoi ? Que pensez-vous utile de mettre en place ? Idéalement, quels comportements sont à attendre des professionnels de l'enseignement ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De qui dépend la motivation de l'élève ou de l'étudiant selon vous ? ✓ Quelles sont les conditions permettant le développement de la motivation, de l'estime de soi et de l'optimisme ? ✓ Comment ces notions s'articulent-elles entre elles selon vous ? De quelle manière sont-elles liées ou interdépendantes ?

Désirez-vous ajouter d'autres éléments ?

Je vous remercie une nouvelle fois de m'avoir consacré du temps et d'avoir répondu à mes questions. Si vous le souhaitez, je vous ferai parvenir les résultats de ma recherche une fois celle-ci terminée.

9.2 Annexe II – Grilles d'analyse des entretiens

9.2.1 Motivation

Motivation		Entretien n°1 - Estelle
Thématiques	Eléments du discours (brillante réussite)	
<i>Motivation(s) de type intrinsèque</i>	Je me sentais capable de le faire, donc à chaque fois je suis un peu motivée. J'me suis dit que j'avais l'envie quand même de trouver un boulot qui valait quelque chose ! Y avaient quand même certaines branches dont les Maths, l'Economie et tout ça qui m'intéressaient. Et c'est pour ça que j'ai continué dans cette branche-là.	
<i>Motivation(s) de type extrinsèque</i>	J'étudie, je vois que j'ai des bons résultats, donc automatiquement ça me pousse toujours plus.	

	<p>J'avais quand même mes parents qui me donnaient deux-trois petits sous à la fin par rapport au bulletin scolaire. Ça boostait !</p> <p>Je dois dire que les notes c'est quand même super important. On voit que notre travail a porté notre fruit.</p>
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>On a eu l'occasion parfois de choisir quelle méthode on voulait, plutôt tel ou tel sujet, mais c'est vrai que ça reste quand même assez rare... Mais c'est très appréciable !</p> <p>Il y a [des professeurs] qui nous poussaient, qui nous demandaient plus de fois si on avait bien compris, qui étaient vraiment disponibles s'il y avait des questions. Ils avaient toujours une manière de nous féliciter quand on faisait une bonne note. Ils s'inquiétaient, nous demandaient si ça va et nous boostaient.</p> <p>Si le prof est derrière nous, qu'il nous explique bien, qu'il nous montre, qu'il nous pousse... On se sent capable ! On est soutenu.</p> <p>J'ai l'impression que [certains] voulaient juste donner leur cours, (...) sans forcément tenir compte de ce qu'on pense, de comment améliorer leurs cours. Ils ne se remettaient pas en question en fait !</p>
<i>Ecole et pairs</i>	<p>On est tous dans le même sac !</p> <p>Si je pouvais aider [mes camarades], je les aidais. Si eux pouvaient m'aider, on s'aidait. J'ai jamais refusé d'aider quelqu'un. Pour moi c'est assez important ; chacun apporte ses fruits, et c'est vrai qu'on avance aussi comme ça.</p>
<i>Famille</i>	<p>J'ai toujours eu la chance d'avoir mes parents qui étaient là pour m'aider et me booster aussi.</p> <p>Je dirais que [ma motivation] a commencé en voyant ma sœur qui est partie [au collège] et qui a réussi. J'me suis dit que c'était certainement faisable pour moi.</p>

Motivation	Entretien n°1 - Naomi
Thématiques	Eléments du discours (brillante réussite)
<i>Motivation(s) de type intrinsèque</i>	<p>Je pense que ma motivation, c'est plus d'être capable de réussir. Mon objectif c'était de réussir les exercices pour montrer mes capacités.</p> <p>[Les notes], en soit, ça va pas me suffire pour réussir à bien travailler pour un examen. J'ai quand même besoin de trouver autre chose dans la matière.</p> <p>J'ai besoin d'aimer ce que je fais, sinon j'mets pas assez d'intérêt et pas... assez de capacités.</p>
<i>Motivation(s) de type extrinsèque</i>	<p>Les cours ils ont besoin d'être ludiques, sinon... C'est là où je trouve ma motivation !</p> <p>J'ai jamais supporté de faire une note en dessous de la moyenne. Tant que c'était pas 5 et mieux, c'était pas suffisant pour moi. Donc j'pense niveau réussite, [les notes] c'est quand même</p>

	quelque chose d'important pour moi.
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>Y a plus vraiment de motivation à la réussite. Au collège, j'ai l'impression que les profs sont là pour donner leur cours, et après on en fait ce qu'on en veut. Qu'on comprenait ou qu'on comprenait pas, ça leur était égal. Moi, j'arrivais souvent à comprendre, donc ça allait, mais pour beaucoup de personnes c'est ce qui posait problème.</p> <p>Ils nous motivaient pour obtenir le diplôme, pour réussir l'examen, ce qui ne me parle pas forcément à moi... Les diplômes ont pas été si importants dans ma vie jusqu'à maintenant.</p> <p>J'ai pas l'impression d'avoir eu beaucoup de profs qui disent « Ah, t'es vraiment douée dans ce domaine-là ! ». Au collège, ça manquait un peu. On avait peu de façon de s'orienter dans les matières où on était vraiment bon, à part les notes, mais qui, en soit, ne sont pas vraiment représentatives.</p> <p>J pense que les choses positives passent plus facilement à la trappe que les choses négatives.</p>
<i>Ecole et pairs</i>	<p>Je suis quand même quelqu'un qui fonctionne assez seule. Pour beaucoup de choses, j'ai appris par moi-même, en essayant de comprendre.</p> <p>Des fois, tu te fais presque mal voir quand tu réussis trop bien.</p>
<i>Famille</i>	Mes parents sont fiers de moi, mais ils ne vont jamais le montrer.

Motivation	Entretien n°1 - Annabelle
Thématiques	Eléments du discours (réussite conforme)
<i>Motivation(s) de type intrinsèque</i>	<p>Je pense [avoir été motivée] particulièrement pendant mon école primaire. J'aimais bien participer. On avait tendance à faire des petits jeux, quelque chose de plus concret, une activité ludique ; ça motive plus. J'aimais aussi les activités en petits groupes, où il y a moins aussi peut-être de monde.</p> <p>L'Allemand, [au collège], ça je réussissais mieux, et ça me motivait plus, et j'avais plus envie d'apprendre.</p>
<i>Motivation(s) de type extrinsèque</i>	<p>Si on a un enseignant qu'on apprécie davantage, je pense qu'on va plus s'impliquer durant son cours.</p> <p>[Au collège, j'étais plutôt motivée] par les résultats, je pense. J'ai fait le collège pour avoir mon diplôme et ensuite pour pouvoir partir à la HEP. J'avais envie d'avoir des bonnes notes.</p>
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>Quelques professeurs permettaient à certains élèves, de niveau inférieur, de se rattraper en faisant soit des petites feuilles, soit des notes-cadeaux, des notes-bonus.</p> <p>[Au collège], je n'ai pas le souvenir d'avoir pu vraiment m'exprimer</p>

	<p>ou dire ce que je ressentais.</p> <p>Dans mes souvenirs, c'était vraiment l'enseignant qui disait « Bon, on fait ça de telle manière. ». Et puis, pour ceux qui arrivent à suivre, ils suivent ; il réexpliquait quelques fois, mais pour ceux qui arrivent pas à suivre, tant pis.</p> <p>Ils donnaient leur cours. On pourrait pas dire du « gavage », mais c'était plus comme ça. Ils donnent la matière, nous on essaie de recevoir la matière et d'en faire ce qu'on peut avec les capacités qu'on a.</p>
<i>Ecole et pairs</i>	Si on doit travailler la même chose, quand on est deux, on peut échanger ; ça me motivait plus.
<i>Famille</i>	Mes parents, ils ont moins été derrière moi, donc [je travaillais] plutôt pour moi.

Motivation		Entretien n°1 - Océane
Thématiques	Eléments du discours (réussite conforme)	
<i>Motivation(s) de type intrinsèque</i>	<p>Au début, alors oui, j'étais complètement à fond sur l'école ! En primaire, j'ai toujours eu de la facilité. Pour moi, l'école c'est trop bien, j'adorais ça. Après, [au cycle et au collège], ça s'est dégradé au fil des ans. Les apprentissages étaient beaucoup plus durs ; j'avais plus de peine à suivre.</p>	
<i>Motivation(s) de type extrinsèque</i>	<p>En primaire, j'étais des bonnes notes, donc j'étais contente. Ça faisait du bien de réussir.</p> <p>Quand t'as des bonnes notes, ben t'es satisfaite, c'est le fruit de ton travail. Ça te motive à travailler encore plus, à aller de l'avant.</p> <p>Au collège, c'était plus les notes et l'idée d'avoir mon diplôme à la fin [qui me motivaient].</p>	
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT		
<i>Enseignant</i>	<p>J'ai eu des bons enseignants. On était encouragé quand même un peu. C'était juste pour qu'ils aient leur salaire à la fin du mois. Les profs qui cherchaient à me motiver étaient des cas isolés.</p> <p>Certains profs ne me donnaient pas envie d'apprendre. Des profs qui sont juste là pour blablater leurs théories, et toi tu copies. Il y a pas d'interactions enseignant-élèves. J'avais l'impression d'être un entonnoir qu'on fourre !</p> <p>Les contenus étaient imposés. Tu serais peut-être plus intéressée par d'autres sujets, mais t'as pas ton mot à dire. Tu comprends pas forcément, tu vois pas le sens.</p> <p>A certaines périodes, j'avais vraiment besoin d'être valorisée, et je l'étais pas. Du coup, c'est encore moins motivant de venir en cours.</p> <p>C'est un peu barbant.</p>	
<i>Ecole et pairs</i>	J'ai eu des bons camarades, j'ai eu du plaisir à aller à l'école, voir mes amis.	

	[Lors de mon année de maturité, les garçons de ma classe] étaient très bruyants, pas très studieux et foutaient un peu le bordel. C'était pas un climat propice pour moi, pour que je puisse apprendre. Ça j'acceptais pas du tout, ça allait pas.
<i>Famille</i>	Au niveau familial, je pense qu'il me manque aussi quelque chose. J'avais pas non plus l'impression d'être valorisée à la maison.

9.2.2 Estime de soi

Estime de soi		Entretien n°1 - Estelle	
Thématiques		Eléments du discours (brillante réussite)	
Conscience de soi, sentiment de compétence et attributions causales		<p>Je pensais être capable. Je savais que j'avais bossé pour ça, donc je me dis « Voilà, ça a payé ! ».</p> <p>Je pense avoir suffisamment bossé pour réussir.</p> <p>Au collège, les exigences étaient élevées. Je pense qu'en travaillant j'ai réussi à le faire. Donc c'est quand même dû à moi.</p> <p>J'ai énormément travaillé, et ça a payé.</p>	
Stabilité de l'estime de soi		<p>J'ai l'impression que plus j'avancais, plus j'avais confiance, surtout au collège. Plus les années passent, plus ça devient difficile ; et comme chaque année tu vois que t'arrives, ben tu as encore plus confiance en toi.</p> <p>[Aujourd'hui], pour moi, [mon estime] est bonne, mais elle pourrait être mieux quand même ! En fait, c'est les responsabilités qui me font peur pour la suite.</p> <p>De manière générale, [je pense que mon estime de moi est harmonieuse].</p>	
Statut de l'échec et accueil de l'échec		<p>On a tous des faiblesses, on fait avec, ça fait pas toujours plaisir, mais bon, on peut pas toujours être parfait !</p> <p>C'est quand même assez frustrant, parce que tu sais que tu bosses, tu passes des heures sur un truc et, au final, t'as pas vraiment ce que tu mérites !</p> <p>Ça frustre un peu, évidemment, mais ça n'a jamais été insupportable.</p> <p>Ça va passer quoi !</p> <p>J'essayais de vivre avec.</p>	
Optimisme		<p>Oui, pour moi je suis optimiste, parce que j'ai confiance, je me suis toujours dit que j'ai toujours réussi jusque-là, donc pourquoi ça flancherait ?</p> <p>Je me dit qu'il n'y a pas que [l'école/les études] dans la vie, et quand bien même il y a un échec, il y a d'autres choses où je vais réussir.</p>	
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT			
Enseignant		<p>[l'enseignante] me disait vraiment qu'il ne fallait pas paniquer, que, de toute façon, j'avais les capacités, que ça allait jouer, que j'avais bien appris. ... Donc automatiquement, on se donne</p>	

	<p>confiance.</p> <p>Mais après, je dirais pas que [l'influence des enseignants] était fantastique et que c'est grâce à ça que j'ai eu confiance en moi.</p> <p>Ils sont respectueux. Ils aidaient même les gens qui étaient en échec. A mon avis, ils soutenaient tout le monde ; c'est pas seulement une question de notes.</p> <p>On m'a jamais fait de reproches. On m'a toujours dit : « Ben voilà, ça arrive, c'est très bien quand même. ».</p>
<i>Ecole et pairs</i>	<p>C'était important [d'être appréciée de mes camarades], parce que tu vis cinq jours par semaine avec eux ! Donc c'est aussi l'ambiance qu'il y a dans la classe. Si t'arrives à l'école et que t'es pas bien, tu peux pas bien apprendre pour moi.</p> <p>J'veux pas forcément qu'ils disent « Wouah ! », qu'ils soient à genoux parce que j'ai fait des bonnes notes. Après, ce qui est bien aussi, c'est le côté où si t'as des moins bonnes notes, tu te soutiens un peu, tu sais que ça ira mieux après, que c'est pas grave, qu'il faut pas baisser les bras pour ça !</p>
<i>Famille</i>	<p>D'autre part, [mes réussites sont dues] à mon papa, qui m'a énormément aidé pour tout ce que je savais pas.</p> <p>Je voyais que [ma sœur] réussissait, donc je me suis dit que je n'étais pas plus bête qu'elle. Et j'ai toujours eu mes parents aussi derrière qui me disaient que j'avais les capacités.</p>

Estime de soi		Entretien n°1 - Naomi
Thématiques	Eléments du discours (brillante réussite)	
<i>Conscience de soi, sentiment de compétence et attributions causales</i>	<p>J'suis assez perfectionniste, donc j'me disais toujours que je pouvais faire mieux, que c'était jamais suffisant.</p> <p>J'étais quand même contente, fière de moi.</p> <p>Je me suis aussi donné les capacités pour avoir toujours une bonne marge et passer [les années].</p> <p>J'ai quand même toujours été consciente que j'avais de la facilité à l'école. Mais vu l'état et la fatigue psychologiques que j'avais à la fin du collège, j'étais plus du tout consciente de ce que j'étais capable de faire. Maintenant, je sais de quoi je suis capable.</p> <p>J'me valorise pas beaucoup, j'pense pas que c'est toujours moi qui réussis bien.</p>	
<i>Stabilité de l'estime de soi</i>	<p>Je pense que j'ai quand même évolué. Je suis un peu plus consciente de mes capacités, mais c'est pas encore parfait. J'me laisse beaucoup moins affecter par les facteurs extérieurs.</p> <p>[Mon estime de moi] est quand même améliorable. J'pense qu'elle est entre moyenne et bonne, alors qu'au collège elle était vraiment très basse. Aujourd'hui, je pense [qu'elle est harmonieuse].</p>	
<i>Statut de l'échec et accueil de l'échec</i>	<p>J'refuse l'échec, et j'en ai très peu eu dans ma vie. Si j'avais un mauvais résultat, j'étais tellement énervée contre moi-même que ça allait de soi que j'devais faire des bons résultats.</p>	

	<p>Pour moi, [l'échec] c'est même pas imaginable ! C'est pas possible, je peux pas.</p> <p>J'ai besoin d'être douée dans ce que je fais ; j'aime même pas être dans la moyenne, j'ai besoin d'être douée ! J'ai toujours été dans les meilleurs toute ma vie, j'ai un besoin de prouver mes capacités et mes valeurs.</p>
<i>Optimisme</i>	<p>J'ai toujours essayé de trouver le bien des choses et de pas trop voir négativement les événements.</p> <p>Je pense que mon optimisme était quand même pas mal diminué au collège. Je me sentais pas bien en moi, pas bien avec mon environnement.</p> <p>Maintenant, je pense que je suis vraiment très optimiste. J'vois vraiment tout du bon côté, et j'essaie de faire prendre conscience aux autres aussi des belles choses de la vie.</p>
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>Poser des questions à un enseignant, c'est presque un échec. Du coup, je ne le faisais pas.</p> <p>J'ai pas l'impression que mes enseignants croyaient en moi. Mais par des discussions avec eux [je me rendais compte qu'] ils croyaient en moi. Ils me considéraient comme une bonne élève, vu que j'avais des bonnes notes. On est beaucoup focalisé sur les résultats.</p>
<i>Ecole et pairs</i>	<p>[Le collège] était un environnement un peu élitiste malgré tout, et c'est pas l'environnement que j'affectionne le plus. Qu'on valorise la compréhension plus que le résultat</p> <p>Au collège, [le rapport aux autres], c'est ce qui m'a permis de tenir ; d'être avec des gens gentils, qui te supportent, qui sont là pour toi. Je pense que, au collège, la majorité de la classe n'était pas mature, ce qui fait qu'on peut pas avancer, que c'est beaucoup plus dur de compter sur quelqu'un d'autre. Il y avait aussi de la jalousie.</p> <p>J pense que si on avait été plus soudé, on aurait réussi à passer par-dessus, par le groupe, la collectivité.</p>
<i>Famille</i>	<p>Mes parents, ils m'ont jamais appris à me dire que j'étais douée dans quelque chose. C'est dans mon éducation de montrer que c'est autre chose qui va t'amener à la réussite que toi. On s'met pas trop en avant.</p>

Estime de soi	Entretien n°1 - Annabelle
Thématiques	Eléments du discours (réussite conforme)
<i>Conscience de soi, sentiment de compétence et attributions causales</i>	<p>J'avais de la peine à me valoriser.</p> <p>J'étais toujours trop exigeante ; dès que j'avais réussi quelque chose, pour moi, c'était vite derrière et j'affrontais une autre chose.</p> <p>C'était plutôt parce que j'avais travaillé. C'était quand même parce</p>

	<p>que je m'étais donné la peine de réussir. Je m'impliquais quand même bien.</p> <p>[En cas d'échec], je me disais plutôt « J'ai pas assez compris. »</p> <p>C'est sûr que quand je travaillais bien, à part certaines branches qui sont un peu complexes, c'était à peu près récompensé. Ou alors c'était récompensé plus tard.</p>
<i>Stabilité de l'estime de soi</i>	<p>A l'école primaire et au cycle, j'avais une meilleure estime, parce que je réussissais mieux. Après, au collège, j'ai eu une sacrée baisse d'estime, parce qu'il y a eu une chute des notes, je me sentais pas très à l'aise, je me sentais assez nulle. Je me suis pris une porte, donc je me suis dit directement « Je vaud pas grand chose. ». Ensuite, à la HEP, je pense qu'elle remonte un peu.</p> <p>Elle est un peu moyenne mon estime de moi. Mais sinon, je pense qu'elle est assez semblable [dans les différents domaines de ma vie]. Ça se tient.</p>
<i>Statut de l'échec et accueil de l'échec</i>	<p>J'ai de la difficulté à accepter l'échec, donc je remettais des fois en cause mon travail ou même ma personne.</p> <p>L'échec, c'est jamais très motivant.</p>
<i>Optimisme</i>	<p>Il fallait que je travaille avec certaines difficultés, et puis que j'essaie de remédier à ces difficultés.</p> <p>Je pense que j'atteindrai vraiment jamais le sommet de l'estime de soi de toute façon.</p> <p>De toute façon, on ne peut pas changer.</p> <p>J'ai peut-être plus de peine à recevoir, ou à simplement montrer, le positif. Je prends plus en compte le négatif. Du temps que je réussissais, j'étais positive. Dès qu'il y avait de petits échecs, j'étais plus négative.</p>
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>Une enseignante m'a redonné un peu confiance en moi ; elle me donnait des bonnes notes, m'encourageait, était derrière moi. Donc ça m'a valorisé, je pense. A part cette prof, les autres ne croyaient pas forcément en moi. [Les encouragements], c'était plutôt pour toute la classe ; c'était pas individuel.</p> <p>Des enseignants plus à l'écoute, ça aurait été important, je trouve. Qu'on puisse dire ce qu'on pense, être plus valorisé, pour avoir une meilleure estime de nous-mêmes. J'ai plutôt l'impression d'avoir été cassée par mes enseignants que d'avoir été valorisée.</p> <p>De toute façon, on m'avait dit de changer de voie.</p> <p>L'enseignant est supérieur à nous ; il montrait bien aussi l'écart entre lui-même et nous, j'ai l'impression. Au collège, ils sont même capables de nous rabaisser un peu.</p> <p>J'ai réussi à avoir tellement peu d'estime que je me disais « Elle a peut-être raison, je vaud rien. ». Ça m'a pas mal anéantie, parce qu'après on généralise à sa vie privée. On se dit « Je suis pas forcément une bonne personne. » ou « En fait, je vaud rien au niveau scolaire, mais je vaud rien non plus dans la vie de tous les jours. ».</p>

<i>Ecole et pairs</i>	<p>On était tous dans le même bateau, on devait tous réussir notre maturité. Je me sentais entourée ; on pouvait travailler ensemble, [mes amis] essayaient de m'aider, [ce que] j'appréciais beaucoup. J'avais une écoute, un soutien ; je me sentais aussi un peu plus forte.</p> <p>En fonction des autres élèves, vu qu'ils avaient souvent de très très bonnes notes, je me disais souvent « Je vau pas grand chose. ».</p> <p>Je me suis souvent comparée aux autres, donc je me sentais inférieure.</p> <p>J'étais un peu envieuse de ceux qui arrivaient très facilement. J'étais déçue de m'investir autant et de ne pas forcément réussir.</p>
<i>Famille</i>	<p>Mes parents m'ont mis un peu de pression. Ils ont jamais été trop derrière moi, mais ils attendaient que je réussisse. Je me mettais une certaine pression pour ne décevoir personne.</p>

Estime de soi		Entretien n°1 - Océane
Thématiques	Eléments du discours (réussite conforme)	
<i>Conscience de soi, sentiment de compétence et attributions causales</i>	<p>[J'accordais mes réussites] principalement à moi, parce que j'ai beaucoup travaillé. Je me donnais les moyens pour réussir.</p> <p>De manière générale, [j'attribuais mes réussites] plutôt à moi-même quand même. Et aussi pour les non-réussites.</p> <p>Pour moi, c'est logique [d'avoir le contrôle sur mes performances]. C'est naturel ; t'es maître de ta vie, t'es maître de ce que tu fais et c'est toi qui décides si tu vas réussir ou pas réussir.</p> <p>J'essayais de trouver des solutions pour m'améliorer.</p> <p>Oui, [j'ai conscience de mon potentiel et sais le reconnaître].</p>	
<i>Stabilité de l'estime de soi</i>	<p>Mon estime de moi a varié durant mon parcours scolaire pour des raisons personnelles.</p> <p>J'ai pas une super bonne estime de moi, mais j'ai pas une extrême mauvaise estime de moi non plus. Je trouve qu'elle est plutôt stable.</p>	
<i>Statut de l'échec et accueil de l'échec</i>	<p>Moi j'aime pas l'échec ; ça me frustre, surtout quand il y a du travail derrière. C'est démoralisant, c'est frustrant, c'est démotivant.</p> <p>Après, si j'avais vraiment pas travaillé, je me disais « Bon là tu peux t'en prendre qu'à toi-même ! » ; c'était normal.</p>	
<i>Optimisme</i>	<p>Je remarque que je suis toujours en train de penser à la partie négative de la chose, alors que je pourrais la prendre plus positivement.</p> <p>[Au collège, la vision de mon avenir] était négative, parce que j'ai pas eu une bonne expérience au collège. J'savais pas trop où j'allais, j'savais pas trop ce que j'avais appris, à quoi ça allait me servir dans ce que je voulais faire. ». Je voyais pas vraiment d'issue favorable avec le collège. [Maintenant], ça a évolué. Je le vois plus optimiste, parce que ce que j'ai appris, c'est concret,</p>	

	c'est lié à la pratique. Après, je le vois pas tout beau tout rose.
INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT	
<i>Enseignant</i>	<p>Il y a des profs qui voulaient te faire sentir comme de la m... Il y avait pas l'aspect social pour eux, j'ai l'impression.</p> <p>Si je regarde sur les cinq ans [de mon collège], j'ai pas vraiment l'impression que [mes enseignants ont cru en moi].</p> <p>Il y en avait d'autres qui, quand même, essayaient de te valoriser quand tu faisais quelque chose de bien, et ils voyaient que t'en avais besoin.</p>
<i>Ecole et pairs</i>	<p>[C'était important d'être appréciée par les camarades avec qui je m'entendais], parce que tu passes quand même presque tout ta journée à l'école. C'est important de ne pas être seule. T'as besoin aussi un peu des autres, de voir que t'es appréciée, de pouvoir parler et échanger, etc. Ça crée des liens, tu peux t'entraider. On est humain, on a besoin des autres.</p> <p>Au bout d'un moment, il faut aussi s'aérer la tête et ne pas être 24h/24h à étudier, étudier ; ça te bousille la santé après.</p>
<i>Famille</i>	<p>Comme mes parents ils n'ont pas fait d'études, ils ont pas pu m'aider. Scolairement, ils en avaient aucune idée ! ma sœur n'a pas fait le collège, donc elle ne pouvait pas m'aider non plus. Alors, à la maison, j'étais un peu abandonnée à moi-même.</p>

10. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 15 février 2017

Signature : _____