THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ DE NANTES
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ÉCOLE DOCTORALE N° 603
Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : « *Sciences de l'éducation* »

Par Véronique HÉBRARD

Les effets de la résignation apprise sur la compétence de production orale en langue étrangère. Le cas de l'anglais chez les techniciens supérieurs de l'enseignement agricole.

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 15 janvier 2019
Unité de recherche : CREN

Rapporteurs: Pr. Nicole Poteaux, Professeur à l'Université de Strasbourg
Pr. François Ric, Professeur à l'Université de Bordeaux

Présidente de Jury Pr. Nicole Poteaux.

Examinateur: MCF Pierre-Yves Bernard, Maître de conférences à l'Université de Nantes

Directeur de thèse: Pr. Bertrand Bergier, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest, Angers

Ces jours qui te semblent vides
Et perdus pour l'univers
Ont des racines avides
Qui travaillent les déserts
[...]
Patience, patience,
Patience dans l'azur !
Chaque atome de silence
Est la chance d'un fruit mûr !

Paul Valéry-Poésies-

REMERCIEMENTS

À Bertrand Bergier, pour la qualité de son suivi, sa réactivité, sa patience, ses encouragements et sa confiance sans failles.

À Constantin Xypas et à Benoît Raveleau, qui ont orienté mes premières réflexions.

À mes collègues chercheurs et autres séminaristes, pour la richesse de nos échanges.

À Chloé, François, Thibault, Clément, Pascaline, Bastien et tous les autres, pour leur participation et leur intérêt pour la recherche.

À mon école, pour m'avoir fourni les moyens matériels de la recherche.

À Marie-Hélène pour ses tutoriels, et à Anne-Sophie, la fée qui sait tout faire.

À mes collègues de travail, à mes ami(e)s pour leurs encouragements.

À mes parents, qui m'ont transmis le sens du travail et de la persévérance ; à mes proches.

À mon fils Alexandre, pour ses cadeaux de Noël orientés « recherche » et nos discussions ; à ma fille Jeanne pour son soutien constant, son aide précieuse dans la retranscription des entretiens et sa relecture attentive.

À Thierry, mon mari, pour sa patience et nos longues et salutaires promenades au soleil quand l'inspiration venait à manquer.

Tous ont contribué à ce que la recherche aboutisse. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Enfin, j'ai une pensée toute particulière pour les enseignants de la voie professionnelle qui, jour après jour, oeuvrent pour mener leurs élèves vers la réussite.

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur les difficultés liées à la participation orale en cours d'anglais chez des étudiants issus de la voie professionnelle et préparant un brevet de technicien supérieur. Elle s'inscrit dans le contexte de l'arrivée dans les formations post-baccalauréat de publics de plus en plus désireux de poursuivre leurs études (Bernard & Troger, 2015), en dépit de parcours scolaires souvent marqués par les difficultés, notamment dans les matières générales (Cuisinier, Caraglio, Durand, Galicher, & Saguet, 2013) ; et de formations les ayant peu préparés aux exigences du supérieur.

Elle vise à montrer comment les difficultés scolaires, dès lors qu'elles s'installent dans la durée, peuvent faire naître chez les individus concernés des croyances erronées sur leur capacité à faire face aux apprentissages, limitant ainsi leur potentiel de développement.

S'appuyant sur la théorie de la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967 ; Raufelder et al., 2017), la recherche met au travail l'hypothèse selon laquelle un dispositif visant le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Rahayu & Jacobson, 2012) permettrait d'en inverser les effets.

Pour éprouver notre hypothèse, nous nous appuyons sur une expérimentation menée auprès d'une classe d'étudiants des métiers préparant leur brevet de technicien supérieur au sein d'un Centre de Formation des Apprentis.

Les résultats de l'expérimentation nous permettent d'envisager un modèle pédagogique à destination des enseignants de langues souhaitant développer la compétence de production orale chez les élèves présentant des signes de résignation apprise. Au-delà du domaine linguistique, le modèle proposé peut aussi aider à la compréhension des mécanismes qui mènent au décrochage et à la mise en place de dispositifs de prévention et de remédiation dans le cadre des actions récemment menées pour faciliter le retour des décrocheurs à l'école ou en formation (ministère de l'Éducation nationale, 2018).

Mots clés : Anglais, production orale, résignation apprise, sentiment d'efficacité personnelle, voie professionnelle, poursuite d'études, prévention du décrochage, raccrochage.

ABSTRACT

Our research deals with the lack of participation in an English class of students with a vocational education background who are currently preparing a Higher National Diploma. The research was undertaken in the context of an increasing number of students wishing to pursue their studies in higher education institutions (Bernard & Troger, 2015) in spite of school careers marked with learning difficulties in "key" subjects such as French, math and English (Cuisinier, Caraglio, Durand, Galicher, & Saguet, 2013) and in spite of a lack of preparation to meet the demands of higher education.

It aims at showing how learning difficulties, when they have developed over time, can lead individuals to erroneously believe that they cannot progress, thus limiting their learning potentials.

The learned helplessness theory (Seligman & Maier, 1967 ; Raufelder et al., 2017) is at the heart of the research which hypothesizes that a pedagogical approach aimed at developing speaking self-efficacy in English (Bandura, 1997 ; Rahayu & Jacobson, 2012) would reverse the effects of learned helplessness.

To test our hypothesis, we have carried out an experiment with a class of students preparing a Higher National Diploma in a Centre de Formation des Apprentis (Apprenticeship Centre).

Results of the experimentation enable to propose language teachers a teaching model for developing English speaking skills in their learned helpless students.

Beyond the field of languages, the model that we present can also be used to better understand the mechanisms leading to school dropout and to implement prevention and remediation programs within the framework of the actions that have recently been introduced by the French government to encourage students to go back to school or undertake training programs (ministère de l'Éducation nationale, 2018).

Key words : English, speaking skills, learned helplessness, self-efficacy, vocational education, higher education studies, dropout prevention, return to school.

SOMMAIRE

Remerciements i
Résumé en français ii
Résumé en anglais iii
Sommaire iv
Liste des figures vii
Liste des tableaux viii

AVANT-PROPOS 1
INTRODUCTION 4

Première partie
ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Introduction 11

Chapitre I
ENJEU DES LANGUES: PERSPECTIVE HISTORIQUE

Introduction 13

I.1 L'agir social de référence et la place de l'oral dans les différents courants pédagogiques 14

I.2 La dimension européenne des langues 21

I.3 La politique des langues étrangères en France 28
Conclusion 30

Chapitre II
LES NIVEAUX EN LANGUES ÉTRANGÈRES DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS FRANÇAIS

Introduction 32

II.1 Les compétences en anglais selon les niveaux d'études 33
II.2 Le cas particulier de l'oral 45
II.3 L'enjeu des langues dans les filières de l'enseignement supérieur court 48
II.4 Le paradoxe de la poursuite d'études 68
II.5 Réduire les écarts de niveaux, quels enjeux pour les langues ? 77
Conclusion 82

Deuxième partie
DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ORALE

Chapitre III
LES APPORTS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction 88

III.1 Produire et interagir à l'oral : les conditions de la réussite 89
III.2 Un obstacle de taille : l'anxiété 93
III.3 L'anxiété langagière a l'épreuve du groupe 102
III.4 Réduire l'anxiété langagière 106
III.5 Les limites des actions pour les apprenants ciblés par la recherche 110
Conclusion 114

Chapitre IV
LES APPORTS DE LA RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE : LA RESIGNATION APPRISE

Introduction 115

IV.1 Résignation apprise : la théorie d'origine 115
IV.2 Mise en évidence de la résignation apprise chez l'homme 124
IV.3 Les explications alternatives à la résignation apprise 147
IV.4 La résignation apprise dans le domaine scolaire 157
IV.5 Les construits théoriques se rapprochant de la résignation apprise 175
IV.6 L'intérêt de la théorie de la résignation apprise pour la population cible 179
Conclusion 185

Chapitre V
DÉSAPPRENDRE LA RÉSIGNATION APPRISE

Introduction 191

V.1 Développer les compétences dans la matière concernée 193
V.2 Modifier les croyances 194
V.3 Améliorer l'environnement d'apprentissage 201
V.4 Développer le sentiment d'efficacité personnelle de production orale 203
Conclusion 239

Troisième partie
INVESTIGATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Chapitre VI
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction 245

VI.1 Le plan de recherche 247
VI.2 Le statut de la chercheuse 248
VI.3 La population de référence et l'échantillon 248
VI.4 La méthode de collecte des données 253
VI.5 La méthode d'analyse des résultats 325
Conclusion 331

Chapitre VII
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Introduction 334

VII.1 Les effets des conversations privées sur les étudiants résignés du groupe 1 334

VII.2 Les effets des conversations privées sur les étudiants résignés du Groupe 2 408
Conclusion 456

Chapitre VIII
DISCUSSION

Introduction 464

VIII.1 Vérification des hypothèses de recherche 464

CONCLUSION DE LA RECHERCHE 517
ÉPILOGUE 532
Références bibliographiques 534
Table des annexes 585
Table des sigles 587

LISTE DES FIGURES

Figures Page(s)

1- Les échelles de niveaux du CECRL. 27
2- Niveau et place des élèves français en compréhension écrite 35
3- Niveau et place des élèves français en compréhension orale 36
4- Niveau et place des élèves français en expression écrite 37
5- Scores moyens des élèves et étudiants au test TOEIC : compréhension orale et compréhension écrite 39
6- Itinéraire de l'enseignement professionnel en France 52
7- Répartition annuelle des volumes horaires du Bac Pro 56
8- Effectifs de l'enseignement supérieur en France, depuis 2001 69
9- Schéma de la résignation apprise telle que théorisée dans l'étude princeps 123
10- Schéma de la reformulation de la théorie d'origine de la résignation apprise 148
11- Schéma de la causalité triadique réciproque 205
12- Schéma du plan à séquences temporelles multiples avec traitement décalé 259
13- Extrait de l'échelle de mesure du SEP de production orale. 270
14- Schéma évolutif des conversations privées 470

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux Page(s)

1. Résultats au TOEIC de 2150 lycées en 2010 selon les niveaux du CECRL. 40
2. Résultats des épreuves d'anglais pour 2013, 2014 et 2015 41
3. Réussite au CLES 2 anglais en 2015 43
4. Origine scolaire des étudiants entrant en première année de STS 49
5. Origine scolaire des étudiants entrant en IUT 49
6. Les inscrits en STS et IUT : qui sont-ils ? 50
7. Part des bacheliers professionnels dans une génération 55
8. Les compétences linguistiques associées au niveau B2 58
9. Origine sociale des élèves du second degré à la rentrée 2016 59
10. Origine sociale des apprentis selon le diplôme préparé 60
11. Notes obtenues à l'épreuve d'anglais du Bac Pro 68
12. Évolution du taux d'inscrits dans l'enseignement supérieur parmi les bacheliers professionnels. 70
13. Part des bacheliers professionnels inscrits en STS. 72
14. Réussite au BTS selon le baccalauréat d'origine 73
15. Évolution du nombre d'inscrits en licence professionnelle 76
16. Coût d'un étudiant français en fonction de la filière choisie. 81
17. Salaires mensuels minimums dans le cadre de l'apprentissage 134
18. Chronologie des étapes de la recherche pour le Gr. 1. 262
19. Chronologie des étapes de la recherche pour le Gr. 2 263
20. Modifications dans l'ordre des items du questionnaire de SEP 270
21. Mesure du SEP de production orale dans les deux groupes. 282
22. Relevé de notes de Chloé et appréciations des professeurs d'anglais 285
23. Pré-test. Score SEP de Chloé 289
24. Relevé de notes de François et appréciations des professeurs d'anglais 292
25. Pré-test. Score SEP de François. 295
26. Relevé de notes de Clément et appréciations des professeurs d'anglais 297
27. Pré-test. Score SEP de Clément 300
28. Relevé de notes de Thibault et appréciations des professeurs d'anglais. 303
29. Pré-test. Score SEP de Thibault 307
30. Relevé de notes de Pascaline et appréciations des professeurs d'anglais. 310

31. Pré-test. Score SEP de Pascaline 313
32. Relevé de notes de Bastien et appréciations des professeurs d'anglais 315
33. Pré-test. Score SEP de Bastien 318
34. Mesure du SEP de Chloé après trois conversations privées 348
35. Évolution des scores SEP de Chloé par item. 349
36. Mesure du SEP de François après trois conversations privées 368
37. Évolution des scores SEP de François par item. 369
38. Mesure du SEP de Clément après trois conversations privées 384
39. Évolution des scores SEP de Clément par item. 384
40. Mesure du SEP de Thibault après trois conversations privées 400
41. Évolution des scores SEP de Thibault par item. 400
42. Récapitulatif des mesures de SEP des quatre sujets résignés du Gr.1 406
43. Récapitulatif des mesures de SEP des deux sujets résignés du Gr.2 407
44. Récapitulatif des mesures de SEP des autres étudiants du Gr.1 408
45. Récapitulatif des mesures de SEP des autres étudiants du Gr.2 408
46. Les thématiques abordées lors des conversations privées 410
47. Évolution des scores SEP de Pascaline par item 411
48. Évolution des scores SEP de Pascaline entre la première et la troisième mesure 423
49. Évolution des scores SEP de Pascaline par item 423
50. Seconde mesure du SEP pré-expérimentale de Bastien et différence entre SEP1 et SEP2 429
51. Évolution des scores SEP de Bastien de la première à la dernière mesure 445
52. Évolution des scores SEP de Bastien par item 446
53. Tableau récapitulatif des scores SEP des étudiants du Gr.1 451
54. Comparatif des variations des scores des étudiants du Gr.1 selon les items 453
55. Tableau récapitulatif des scores SEP des étudiants du Gr.2 454
56. Récapitulatif des scores SEP des étudiants non résignés du Gr.1 455
57. Récapitulatif des scores SEP des étudiants non résignés du Gr.2 456
58. Tableau récapitulatif des scores SEP des étudiants résignés du Gr.1 de la première à la dernière mesure 493
59. Tableau récapitulatif des scores de Bastien de la première à la dernière mesure 497
60. Origine sociale des étudiants constituant l'échantillon 527

AVANT-PROPOS
À L'ORIGINE DE LA RECHERCHE

Notre expérience professionnelle d'une trentaine d'années nous a amenée à enseigner l'anglais dans des lieux scolaires, universitaires et extra-scolaires regroupant des publics de tous âges et de tous profils, allant des jeunes enfants aux retraités, en passant par les personnels d'entreprises et les catégories socioprofessionnelles dites « intellectuelles supérieures ». Depuis une vingtaine d'années cependant, nous nous sommes spécialisée dans l'apprentissage de l'anglais auprès de publics issus de la voie professionnelle ayant choisi d'étudier par la voie des dispositifs présentiels habituels mais aussi dans des dispositifs de formation à distance, autrement dit en *e-learning*.

Dans la diversité de ces expériences, nous avons constaté que quel que soit le profil des apprenants, l'apprentissage de l'anglais, surtout lorsqu'il s'agit de produire à l'oral, s'accompagne souvent d'une appréhension, voire d'un rejet de la langue ou parfois même de réactions hostiles envers ceux et celles qui l'enseignent. Nous avons aussi constaté que les diplômes les plus élevés ne vont pas toujours de pair avec une assurance de soi sans failles dès lors qu'il s'agit de parler en anglais.

La prise en compte de la dimension affective dans l'apprentissage de la langue étrangère faisait bien partie de nos pratiques pédagogiques quotidiennes. Cependant, l'idée qu'il fallait prendre cette problématique « à bras le corps » s'est imposée à nous à la suite de plusieurs événements, les uns fortuits, les autres contextuels, donnant naissance à nos premiers rapports d'étonnement.

Le premier de ces événements eut lieu il y a quelques années, quand, à la fin d'un cours d'anglais, un de nos étudiants (futur technicien supérieur) vint nous voir pour nous signifier qu'il comprenait tout ce que nous lui disions et répondait « intérieurement » mais ne voulait pas prendre la parole devant la classe, trop habitué qu'il était à essuyer les moqueries de ses pairs.

Le second événement marquant se produisit quand, à l'occasion d'un voyage scolaire, un étudiant très peu loquace et souvent en retrait en classe se mit à jouer du piano devant ses pairs, performance donnant ensuite lieu à une ovation générale de la part du groupe. Immédiatement après l'événement, l'étudiant habituellement réservé et peu

loquace s'était transformé en une personne bavarde et heureuse de communiquer avec les autres, dans une sorte d'épiphanie comportementale.
Nous avions alors pensé que le simple fait de se voir reconnaître une habilité musicale avait eu des effets sur la capacité de l'élève à interagir avec ses pairs, dans un transfert de compétences d'un domaine vers un autre.

Les derniers de ces événements ont décidé de l'urgence de commencer la recherche.
Depuis ce qu'il est convenu d'appeler la massification de l'enseignement supérieur, nous avons vu arriver, même au sein des sections de techniciens supérieurs, des étudiants certes désireux de poursuivre leurs études et encouragés dans cette voie par les politiques de prévention du décrochage, mais dont le parcours scolaire ne les a pas préparés à ses exigences, les mettant dans un état de vulnérabilité permanente. C'est cette même vulnérabilité que les politiques en question avaient justement pour objectifs de prévenir. Les fondements de la recherche furent ainsi posés quelques années avant qu'elle ne soit effective.
Centrant nos lectures sur les effets de l'échec, nous avons ainsi découvert la théorie de la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967 ; Raufelder et al., 2017), que nous n'avons cessé depuis lors d'étudier dans ses moindres détails. En parallèle, nous nous intéressions aux travaux de Bandura (1997, 2010) sur le sentiment d'efficacité personnelle, chacune des pages de son ouvrage de référence[1] semblant avoir été écrite à propos du public à qui nous enseignions l'anglais depuis de nombreuses années.
Enfin, nous devons avouer que le fait de découvrir des outils conceptuels à même de redonner de l'estime de soi aux étudiants qui en sont le plus souvent dépourvus correspondait aussi à l'idée que nous nous faisons de la fonction enseignante.
La recherche a donc démarré il y a environ sept ans, avec pour seule contrainte de devoir gérer un emploi à plein temps, des connaissances lacunaires en sciences de l'éducation et une thèse en même temps.

Nous avons cueilli, au long du chemin, des idées pédagogiques immédiatement mobilisables dans nos cours et, cherchant les meilleurs moyens de développer la compétence de production orale chez nos étudiants, sommes nous-même sortie de ce

[1] Il s'agit de l'ouvrage « *Self-Efficacy, The Exercise of Control* » (1997) dont le titre français est « *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle* » (2010).

travail augmentée de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences professionnelles. Ce sont ces connaissances que nous proposons maintenant de soumettre à l'approbation de la communauté scientifique.

INTRODUCTION

Notre recherche s'inscrit dans un contexte économique et social qui rend désormais impérative la maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères ; on parle alors de plurilinguisme[2].

Si les enjeux sont les mêmes à échelle du monde, en Europe, les récentes études sur le manque de maîtrise des langues des européens (Commission européenne, 2012) et les conséquences de tels manques sur la capacité des entreprises à s'étendre à l'international (Hagen, 2011) ont amené les instances européennes à redéfinir la place des langues dans les systèmes éducatifs et les moyens pédagogiques visant à développer les compétences linguistiques des élèves.

La France, en tant qu'État membre, a bien entendu adopté les directives européennes en faveur des langues étrangères mais les enjeux, dans notre pays, y sont tout autres : l'étude européenne a en effet montré que les compétences linguistiques des élèves français (et pour ce qui concerne notre recherche, leur niveau d'anglais) ne sont pas au niveau de celles de leurs homologues européens. Parmi les compétences d'ensemble, c'est surtout la compétence de production orale qui pose problème, les élèves français semblant plus inhibés que les autres (Halimi, 2012).

Les politiques actuelles en faveur des langues et l'accent mis sur le champ des compétences orales, les programmes d'échanges entre écoles et les initiatives privées visant la remédiation – on pense notamment aux cours privés – permettent sans doute au plus grand nombre d'acquérir de meilleures capacités linguistiques. Cependant, pour une partie d'entre eux, à savoir les apprenants de la voie professionnelle, les enjeux des langues sont aujourd'hui les mêmes, mais les obstacles plus nombreux. En effet, ce public est plus susceptible d'avoir eu à faire face à des difficultés scolaires, notamment dans les matières générales (Greet, Romani, & Timoteo, 2010).

[2] Selon Beacco (2005) , le terme plurilingue désigne « la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues » (p.19).

Pourtant, en dépit de ces difficultés, de plus en plus d'élèves issus de parcours scolaires qui préparaient habituellement à l'entrée dans le monde du travail, décident aujourd'hui de poursuivre leurs études dans le supérieur.

La recherche s'inscrit en effet dans le contexte de la massification de l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'enseignement supérieur technique, et de l'allongement des études qui a vu arriver dans des classes post-baccalauréat des apprenants ne possédant pas toujours les compétences nécessaires à une intégration réussie dans le supérieur, avec toutes les difficultés d'acculturation que de tels manques laissent supposer.

Ces constats, largement évoqués dans les travaux de recherche en sciences sociales (Béaud & Convert, 2010 ; Béaud & Pialoux, 2001 ; Bernard, 2011 ; Dardier, Laïb, & Robert-Bobée, 2013 ; Blöss & Erlich, 2000 ; Jellab, 2005b ; Lemaire, 2007 ; Merle, 2002 ; Misset, 2009 ; Moreau, 2002 ; Palheta, 2012) ont leurs corollaires au sein des disciplines elles-mêmes, et, pour ce qui concerne notre recherche, au sein de la classe d'anglais.

Cependant, si les travaux portant sur les apprenants de la voie professionnelle sont limités (Béaud, 2010), ceux qui concernent les enjeux de l'apprentissage des langues pour ce même public et dans le cadre de la massification de l'enseignement supérieur sont inexistants. C'est ce qui constitue le premier intérêt de la recherche.

Le second intérêt de notre travail concerne le cadre conceptuel qui est au cœur de notre recherche. L'arrivée dans le supérieur de publics cognitivement et socialement moins préparés à ses exigences nous a amenée à convoquer les travaux de recherche en psychologie cognitive. Nous avons cherché à comprendre quels pouvaient être les effets sur les apprentissages, de parcours scolaires plus ou moins marqués par les difficultés et les échecs. Nous avons vu dans la théorie de la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967 ; Overmier & Seligman, 1967) et dans celle du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) des outils conceptuels opportuns dans le cadre du contexte actuel de poursuite d'études.

Si les travaux sur la résignation apprise scolaire abondent (par exemple Diener & Dweck, 1978 ; Dweck, 1975 ; Mark, 1983) ; ceux qui portent sur la résignation apprise de production orale en langue étrangère chez les apprenants issus de la voie

professionnelle sont également inexistants. C'est là que se situe le second intérêt de notre travail.

Enfin, d'un point de vue empirique, notre recherche s'appuie sur un protocole de développement du sentiment d'efficacité personnelle dont nous n'avons trouvé aucune trace dans la littérature. Les résultats de notre expérimentation semblent laisser envisager de nouvelles pistes de remédiation au service de la communauté des enseignants de langues.

Si le cours d'anglais vise au développement de toutes les compétences[3], nous nous en tiendrons à la compétence de production orale telle qu'elle se déploie dans le cadre d'une classe de langue ; l'oralité mobilisant des sous-capacités qui vont bien au-delà de la seule compétence linguistique.

La recherche sera organisée comme suit :

Dans la première partie nous dresserons un bref historique de l'évolution des pratiques orales des langues étrangères, au regard des enjeux sociétaux, économiques et culturels des époques dans lesquelles elles se sont déployées. Ce sera aussi l'occasion de comparer les enjeux actuels de la maîtrise de l'anglais avec le niveau des élèves et étudiants français, tel qu'avéré dans les récentes études.

Cette partie sera aussi l'occasion de centrer nos propos sur le public ciblé par la recherche, à savoir les apprenants issus de la voie professionnelle.

La problématique posée, la deuxième, partie présentera le cadre conceptuel sur lequel repose la thèse. Il s'agira de passer en revue les travaux de recherche ayant porté sur les conditions les plus à même de développer la compétence de production orale, et d'en expliciter les limites dans le cadre très particulier des apprenants de la voie professionnelle.

[3] Les compétences sont explicitées dans le document servant de référence à l'enseignement des langues en Europe, à savoir le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'agit des compétences de compréhension orale, de production orale en continu et en interaction, de compréhension écrite et de production écrite.

Nous passerons ensuite en revue les deux théories centrales de notre recherche, à savoir la résignation apprise (Overmier & Seligman, 1967 ; Seligman & Maier, 1967) et le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997, 2010).

À l'issue de la deuxième partie, nous serons en mesure de montrer en quoi nos travaux pourraient permettre de faire avancer la recherche sur le développement de la compétence de production orale chez les apprenants plus souvent que d'autres confrontés aux difficultés scolaires.

La troisième partie sera consacrée à l'expérimentation que nous avons mise en place auprès du public ciblé par la recherche. Elle sera l'occasion de présenter les outils utilisés. Parmi ces outils, nous porterons une attention particulière au processus de repérage des étudiants présentant les signes de la résignation apprise selon des critères rigoureux (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). Nous présenterons aussi le questionnaire de mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et le système de codage des discours des étudiants en anglais. Ce faisant, nous prendrons soin de préciser la fonction de chacun de ces outils dans le protocole d'ensemble.

La fin de la troisième partie sera consacrée à la vérification des hypothèses de recherche et à la discussion. À cette occasion, nous serons amenée à convoquer des travaux de recherche dans des domaines variés et non encore abordés dans la thèse. Ils nous permettront une compréhension et une analyse plus fine des résultats de la recherche.

Nous serons à ce moment en mesure de conclure la recherche avec une proposition de modèle pédagogique à destination des enseignants de langues mais aussi d'autres acteurs de l'enseignement et de la formation.

Précisions terminologiques

Notre travail faisant largement référence à des articles et ouvrages écrits en langue anglaise, nous souhaitons, avant de commencer, donner quelques détails sur les choix des mots anglais que nous serons amenée à utiliser ainsi que l'orthographe retenue, selon qu'ils sont acceptés ou non dans la langue française.

Ainsi, nous ne traduirons pas le mot « coping » et le présenterons sans italiques puisque le mot est admis comme tel dans la langue française depuis 1999 (Bruchon-Schweitzer, 2001). Il se trouve aussi que Lecomte, traducteur de l'ouvrage de Bandura (1997, 2010) sur l'auto-efficacité, sur lequel nous nous appuyons largement, utilise lui-même le mot sans italiques.

Le mot « feed-back » est l'équivalent français du mot anglais « *feedback* » et orthographié comme tel dans le dictionnaire fondamental de psychologie (Bloch et al., 1997). Il est également utilisé ainsi par Lecomte. Il est synonyme de rétroaction.

Certaines locutions latines sont couramment utilisées dans la langue française (elles sont francisées) et dans ce cas, elles sont présentées en romain et non en italiques. Chaque fois que nous avons eu des doutes, nous nous en sommes tenue aux préconisations de l'Académie française[4]. C'est par exemple le cas de la locution « sine qua non » qui sera présentée en romain.

Le mot « agentivité » est un néologisme utilisé par Lecomte qui le préfère à son équivalent proposé par Ricoeur (2000, cité par Lecomte, 2010) : « puissance personnelle d'agir ». Nous le reprendrons donc à notre compte.

Un autre néologisme concerne la langue française cette fois. Il s'agit du mot « chercheure ».
Conformément aux préconisations de l'Académie française, nous n'utiliserons pas ce néologisme pour parler de nous, puisque, comme le souligne la prestigieuse assemblée,

[4] Consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.academie-francaise.fr/

il existe bien un féminin régulier correspondant à « chercheur » qui est « chercheuse ». Nous reconnaissons toutefois qu'il ne manque pas de « heurter l'oreille ».

Enfin, il nous faut préciser qu'en dehors de toute mention contraire, les traductions des extraits d'articles ou d'ouvrages sont les nôtres. Elles sont nécessairement de nature interprétative.

Dans un souci d'utilisation de sources primaires essentiellement, nous avons choisi de citer ces extraits dans leur langue d'origine puis de les traduire en français, sauf quand le sens de l'extrait est déjà spécifié dans le texte, de telle sorte qu'une traduction française serait redondante.

Nous prenons aussi quelques libertés sur la norme de présentation d'extraits de moins de trois lignes dans le corps du texte, justifiant notre choix par le fait que la traduction augmente la longueur de l'extrait. Nous avons aussi pensé qu'une telle présentation en rendait la lecture plus agréable.

Première partie

ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

INTRODUCTION

Cette première partie a pour objectif de cerner la problématique de la recherche avec pour question centrale les enjeux de la maîtrise de l'anglais au regard des impératifs économiques et sociaux du monde d'aujourd'hui.

Dans le premier chapitre, nous replacerons la question de l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective historique avec deux objectifs. Tout d'abord nous chercherons à comprendre ce qui, au travers des époques, a guidé les didacticiens des langues dans le choix de telle ou telle méthode d'apprentissage ; cette investigation nous permettant de mettre en lumière la notion d' « agir social de référence » comme point de repère des choix didactiques.

Cette mise en perspective historique sera l'occasion, et c'est là le second objectif, de voir quelle place a occupé l'oralité dans l'apprentissage des langues étrangères selon l'agir social de référence des différentes époques et quelle place elle se doit désormais d'occuper selon cette même logique.

Ce faisant, il se peut que nous trouvions dans les pratiques et points de vue caractéristiques des époques passées quelques explications à ce qui semble constituer une problèmatique bien française : la faible maîtrise de l'anglais, notamment dans sa dimension orale. À l'issue du chapitre un, nous nous demanderons si au vu des enjeux actuels de la maîtrise des langues étrangères, les élèves et les étudiants qui entrent sur le marché du travail sont suffisamment outillés linguistiquement pour relever les défis qui se présentent à eux.

Le contexte ainsi posé, le chapitre deux sera l'occasion de centrer nos propos sur le public ciblé par la recherche, à savoir les techniciens supérieurs issus de la voie professionnelle. Nous tâcherons d'expliquer pourquoi nous nous sommes intéressée à ce public en particulier, quels enjeux la maîtrise de l'anglais revêt pour lui, et quels facteurs entrent en jeu, qui rendent l'enseignement et l'apprentissage de la langue plus problématiques.

La question se posera donc ensuite de savoir comment réduire les écarts entre les compétences linguistiques avérées et les attentes du supérieur et au-delà, du monde du travail.

Chapitre I

ENJEUX DES LANGUES : PERSPECTIVE HISTORIQUE

Introduction

Pour comprendre la valeur et le rôle social attribués à la langue pratiquée par une très large majorité d'élèves européens, à savoir l'anglais (Pilhion, 2008), valeur et rôle liés à sa présence hégémonique dans la plupart des domaines d'activités humaines, lui conférant ainsi le statut de langue standard (Fuchs, 2010), il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de passer en revue les principaux courants qui se sont succédé dans le domaine de la didactique des langues. Nous chercherons ainsi à voir en quoi les contextes économiques, sociaux et politiques qui ont fait l'histoire de la France depuis le Moyen Âge jusqu'à aujourd'hui ont contribué à un changement radical dans le rôle attribué aux langues mais surtout aux apprenants eux-mêmes, les faisant passer du statut d'étudiants de la langue à celui de locuteurs/acteurs, (Kern & Liddocoat, 2008), et accordant de ce fait aux compétences de compréhension et de production orale la primauté des objectifs.

Parce que notre recherche porte plus spécifiquement sur la compétence de production orale (nous aurons l'occasion d'expliciter ce choix dans les développements à venir), ce premier chapitre sera aussi l'occasion de rappeler quelle place a occupé la pratique de l'oral selon les époques. L'arrière-plan contextuel ainsi établi, nous serons mieux en mesure de voir comment se situent les apprenants français à l'égard des enjeux actuels de maîtrise de la langue anglaise, dans sa dimension orale, et ce que cela signifie en termes d'enseignement et d'apprentissages au sein du groupe classe.

Avant de replacer l'apprentissage de l'anglais dans son contexte historique, quelques précisions terminologiques s'imposent. Notre travail, dans ses premiers chapitres,

s'inspirera largement des travaux de Puren (1988, 2006), de Galisson (1980, 1993), et de Germain (1993), trois auteurs ayant consacré des ouvrages à l'évolution des méthodes de langues.

Même si Puren (1988) fait la distinction entre les termes « méthode » et « méthodologie », par commodité, et aussi parce que notre propos n'est pas d'analyser les courants didactiques en profondeur, nous nous contenterons, à la suite de Tardieu (2008) d'utiliser le mot « méthode » pour désigner à la fois le courant didactique lui-même (la méthodologie), mais aussi les procédés et techniques de classe utilisés par l'enseignant (la méthode).

Conformément aux conventions utilisées dans le domaine de la recherche en acquisition des langues (Hilton, 2009), on utilisera L1 pour parler de la langue maternelle, et L2 pour parler de la langue étrangère apprise ensuite.

I.1 L'AGIR SOCIAL DE RÉFÉRENCE ET LA PLACE DE L'ORAL DANS LES DIFFÉRENTS COURANTS PÉDAGOGIQUES

Les systèmes éducatifs, quels que soient les continents, ont toujours accompagné les évolutions des sociétés dans lesquelles ils se sont déployés, et cela vaut pour les langues étrangères. Puren (2006) précise à ce propos que les différentes méthodes de langues

> se sont constituées en fonction d'un certain agir social de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. (p. 39)

Dans les développements qui vont suivre, nous tenterons donc de faire un bref parallèle entre l'agir social de référence des différentes époques et les méthodes de langues correspondantes. Ce faisant, nous mettrons l'accent sur les changements que cela a engendré sur le rôle des apprenants et les attentes des enseignants à leur égard, nous

attachant plus précisément à la compétence de production orale devenue depuis quelques années une priorité nationale.

I.1.1. La méthode *grammaire/traduction*

Il n'y a pas eu, en didactique des langues étrangères, une succession strictement chronologique des différentes méthodes ; néanmoins, il est possible de synthétiser les quelques cinq-mille ans d'histoire de l'enseignement des langues[5] en courants majeurs.
Germain (1993), retraçant l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, rappelle que jusqu'en 1960-1970, malgré l'introduction d'autres approches, c'est la méthode traditionnelle qui reviendra régulièrement au-devant de la scène. Cette méthode, aussi appelée *méthode grammaire/traduction*, ou encore *méthode grammaire/thème* repose essentiellement sur la pratique de l'écrit, et est directement calquée sur la méthode d'enseignement du latin, dont l'étude était le cœur des enseignements du Moyen Âge jusqu'au XVIIIe siècle (Venard, 2003). Comme pour le latin, l'exercice le plus souvent proposé pour l'apprentissage des langues vivantes est la traduction, activité nécessitant un travail important de la grammaire. L'accent est essentiellement mis sur la forme (déclinaisons, conjugaison, syntaxe) et le lexique.

C'est cette conception de l'enseignement du latin, qu'on étudie dans « l'immobilité et le silence » (Jacquet-Froncillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010, p. 217) mais aussi dans la solitude (Chartier, 1996) « qui va désormais servir de modèle standard à l'enseignement des langues modernes[6] : celles-ci seront traitées comme des langues mortes » (Germain, 1993, p. 101).
Le peu d'importance accordée à l'oral, pour le latin comme pour les langues étrangères, repose sur le fait que l'agir social de référence de l'époque, c'est l'écrit et, selon Puren (1988) :

[5] Ce chiffre fait référence au titre de l'ouvrage de Claude Germain (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*.
[6] L'adjectif *moderne* fait référence à la période allant de 1860 à 1930.

> Toute priorité, même momentanée accordée à l'oral en classe, allait à l'encontre de cette certitude, forgée par des siècles de culture écrite que, comme le dit le proverbe latin, « *verba volant, scripta manent* » (les mots s'envolent, les écrits restent). [p. 56, souligné par l'auteur]

L'écrit, pour les enseignants de l'époque, est synonyme de réflexion intense et d'effort. Pour Puren (2006),

> « Tout ce qui pouvait faciliter la tâche des élèves, ou même simplement la leur rendre plus agréable, allait contre le sacro-saint principe de l'effort, sans lequel aucune instruction n'était réputée formative ni aucune acquisition durable. » (p. 58)

L'oral, jouit quant à lui d'un statut inférieur. Il est le moyen de transmission des classes populaires, tandis que les classes dominantes sont nourries des œuvres écrites classiques. Peut-être peut-on voir dans cet état de fait l'origine du statut inférieur généralement conféré à l'oralité. Kerbrat-Orecchioni (2006), dans une perspective historique, résume l'opposition écrit/oral en ces termes :

> L'écrit est souvent opposé à l'oral en terme d'ordre *vs* chaos, pensée logique *vs* prélogique, correction *vs* faute, richesse *vs* pauvreté, densité *vs* délayage, cohérence *vs* inc*ohérence*, maîtrise *vs* relâchement (on pourrait même dire civilisation *vs* barbarie). [p. 40, souligné par l'auteur]

Autre caractéristique des enseignements de l'époque : ces derniers, hérités des principes humanistes, sont détachés de tout objectif pratique. C'est de là que semble se créer le fossé entre les arts mécaniques (qu'on appellerait aujourd'hui, le *travail manuel*), et les arts doctrinaux (la grammaire, la logique, les mathématiques, la musique) [Vénard, 2003, p. 179]. Pour Vénard, ce « mépris jeté par les humanistes […] sur les activités "viles et mécaniques" devait avoir de lourdes et durables conséquences dans l'histoire de l'éducation » (p. 179, souligné par l'auteur).

Ainsi donc, jusqu'au début du XXe siècle, la pratique des langues étrangères porte avant tout sur les aspects formels de ces langues. Elles sont objet d'étude. On parle peu la langue, on parle *à propos de la langue* (Galisson, 1980, p. 14 ; voir aussi Bange, 2005).

I.1.2. *La méthode directe* : oralité contenue et lexique de proximité

Vers le milieu du XVIIIe siècle, le français a remplacé le latin, et on assiste à l'émergence d'une demande sociale de connaissances pratiques des langues étrangères dans le but de répondre aux besoins des entreprises de tous types. Les méthodes de langues vont donc évoluer et accorder une large place aux lexiques relatifs aux situations de la vie courante. En même temps, on assistera à une limitation de l'importance de la grammaire (sans que la méthode grammaire/traduction ne disparaisse cependant), et à l'introduction de la dimension orale des langues sous la forme d'exercices de prononciation, de lecture, et de restitutions orales. Ce dernier exercice est à resituer dans le contexte de l'époque, restitution orale signifiant « récitation mécanique après apprentissage par cœur » (Puren, 1988, p. 74).

Néanmoins, la langue étrangère acquiert peu à peu un nouveau statut. Elle était un « instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle » (Puren, 1988, p. 97), elle devient instrument de communication.
Comme le remarque Puren, la méthode traditionnelle ayant prouvé ses insuffisances à produire des sujets capables de parler, ces nouveaux besoins vont mener à l'élaboration d'une nouvelle méthode au tout début du XXe siècle : *la méthode directe*, dont le principe est d'enseigner la langue étrangère sans l'intermédiaire d'une autre langue (Colin, 1904, cité par Puren, 1988). L'objectif général est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer en « plongeant » l'élève dans un bain linguistique (Tardieu, 2008). L'oral prime sur l'écrit et on suscite l'activité de l'élève pour lui faire commenter des documents. L'agir social de référence est le « *parler sur* », ou « *à propos de* ». Selon Puren, l'élève, dans ce cas, entretient ses connaissances de la langue et de la culture du pays qui la parle.

Parce que la méthode repose sur une utilisation de l'environnement proche des élèves, les détracteurs de la méthode directe souligneront le caractère artificiel de leur faire produire des énoncés de type « je vais à la porte ; j'ouvre la porte », énoncés très improbables dans une vraie situation de communication.
Ils critiqueront aussi les limites d'un « jeu bien réglé de demandes et de réponses » (Hirtz, cité par Puren, 1988, p. 220).

I.1.3. Les méthodes *audio-orale et audio-visuelle* : une approche mécaniste de la production orale

Nous faisons ensuite sciemment un bond de quarante ans dans l'histoire de la didactique des langues pour aborder deux approches marquantes dans l'enseignement des langues étrangères : les méthodes audio-orale (1950-1960) et audio-visuelle (1960-1970).
Pour comprendre en quoi ces méthodes s'avèreront très réductrices du potentiel d'expression et viseront principalement l'acquisition rapide d'automatismes, il est important de rappeler que la méthode audio-orale (de laquelle s'inspire la méthode audio-visuelle), est née aux États-Unis pendant la seconde guerre mondiale, et de l'urgence de devoir faire apprendre rapidement les langues européennes aux armées vouées à être envoyées en Europe (Tardieu, 2008).

Les méthodes audio-orale et audio-visuelle[7] sont appelées ainsi parce qu'elles introduisent dans le cours toute une panoplie d'auxiliaires techniques tels qu'enregistrements magnétiques, films, diapositives et images. Elles correspondent aussi à l'avènement, en 1967, des laboratoires de langues qui vont s'avérer être les outils idéaux pour mettre en application, dans le domaine des langues, les théories psychologiques et linguistiques de l'époque.
Dans le domaine de la psychologie, le schéma *stimulus/réponse* skinnérien, lui-même hérité des travaux de Watson (1919) sur le behaviorisme ; et dans celui de la linguistique, les travaux de Saussure (1916) sur le structuralisme et de Bloomfield

[7] En France, les méthodes audio-orale et audio-visuelle seront regroupées dans ce qu'on appelle la *méthode audio-visuelle structuro-globale*.

(1933) sur le distributionnalisme[8]; vont influencer le type d'exercices proposés aux apprenants des langues[9].

Les *drills*[10], exercices très utilisés dans les années 1940-1950 (Bailly, 1975)[11] ; sont en effet une conséquence directe de la grammaire structurale tandis que la conception de ces exercices sous forme de réponses à fournir dès la survenue du stimulus est clairement d'influence behavioriste.

L'oralité, dans le cas du laboratoire de langues[12], se limite à un dialogue homme-machine ayant pour effet un apprentissage mécaniste de la langue (Galisson, 1980 ; Tardieu, 2008) et une focalisation sur les aspects codiques du langage – c'est-à-dire sur son fonctionnement – accordant de fait au sens une importance moindre.

L'oralité existe bien entendu en dehors de l'utilisation du laboratoire de langues, et dans ce cas, Galisson rappelle que l'acquisition de mécanismes langagiers se fait « sur la base du schéma Stimulus – Réponse – Renforcement » (p. 7), l'élève étant amené à répéter des extraits d'un enregistrement sonore.

Les *drills* ont aussi pour effet de limiter le potentiel d'expression des apprenants. En effet la linguistique de laquelle ils s'inspirent s'attache à l'étude du fonctionnement de la phrase, unité de mesure du structuralisme (Galisson, 1980, p. 43), le principe de base étant la répétition de *patterns*[13] de mots et de phrases (Bange, 2005). En outre, le laboratoire de langues ne permet qu'un temps limité d'expression dans un intervalle de temps supposé être adapté au rythme de la plupart des élèves. Le dispositif repose sur une auto-évaluation de sa production par l'élève lui-même en comparaison avec un

[8] Le structuralisme saussurien et le distributionnalisme de Bloomfield ont ceci de commun qu'ils vont travailler sur la forme des énoncés à l'exclusion de toute considération de sens (Fuchs, s.d.). Les travaux des représentants de ces courants vont porter sur la façon dont, dans un énoncé, certains éléments peuvent être substitués par d'autres, ayant la même fonction.

[9] Tardieu (2008) mentionne l'exemple d'une classe dans laquelle le professeur « déclenche une cassette sur laquelle sont enregistrés les exercices et les élèves doivent procéder aux transformations suggérées par le modèle » (p. 36). Par exemple, si l'objectif de l'exercice est de remplacer des noms par des pronoms, quand l'enregistrement dit « *Jane bought a book* » (Jane a acheté un livre), l'élève doit dire, juste après l'enregistrement « *She bought it* » (Elle l'a acheté) [Julié, cité par Tardieu, 2008].

[10] Le mot *drills* signifie *exercices* en anglais.

[11] Selon Galisson (1980), les exercices structuraux les plus fréquemment proposés sont les exercices de répétition, de substitution, de transformation, de complétion ou les dialogues dirigés.

[12] Un laboratoire de langue est constitué de cabines individuelles, dans lesquelles l'élève prend place pour écouter des documents sonores à partir de cassettes. Il est pour cela équipé d'un casque. Certains exercices ne sont pas de simples écoutes mais permettent à l'élève de parler avec la machine.

[13] Le mot anglais *pattern* signifie *modèle*.

corrigé-type préenregistré. L'élève a ainsi du potentiel de la langue, une vision très limitée et il a peu d'occasions de prendre des risques, linguistiquement parlant (Tardieu, 2008).

Selon Galisson (1980), l'époque (du point de vue de l'apprentissage) est caractérisée par la « sélection, la réduction, l'économie et l'universalisme » (p. 23). L'élève n'est pas considéré comme un sujet singulier ; il fait partie d'un groupe qu'on suppose homogène. Galisson rappelle à ce propos que les quelques ouvrages de référence qui se partagent le marché des méthodes de langues à cette époque sont conçus « à l'intention du plus grand nombre d'enseignés » (p. 85) ; leurs contenus étant les mêmes quels que soient les besoins des élèves. La centration est sur la méthode, pas sur l'élève.

En fait, tant dans la conception structuraliste que dans l'approche behavioriste des apprentissages, tout se passe comme si le sujet était exclu de la situation d'énonciation. Suso López (2006) rappelle à ce propos que le fait même que la linguistique structurale ait pour objet l'étude de la langue, et non pas l'usage que font les hommes de la langue, exclut de la recherche linguistique le sujet lui-même :

> En excluant l'usage, le structuralisme fait disparaître d'emblée le sujet de la parole […]. Pour le structuralisme, le sujet n'est que le siège de la parole, et celle-ci n'est pas objet d'étude de la linguistique […] cela entraîne donc une disparition/négation du rôle du sujet individuel de la langue. (p. 36)

Pour ce qui concerne la production orale, elle est, d'après Galisson (1980), reproduction plutôt que production; mais, fait plus marquant, la conception skinnérienne de l'apprentissage, et notamment la *loi de l'essai/erreur* et la *loi de l'effet*[14] génèrent de l'insécurité linguistique et psychologique puisque le but recherché est un apprentissage sans erreurs (Gaonac'h, 1991). Galisson décrit ce qu'il nomme la « traque à la faute » en ces termes :

[14] La loi de l'essai et erreur est une des lois de l'apprentissage élaborée par les psychologues behavioristes. Selon cette loi, indique Janitza (2003) « On apprend à force d'essayer et de se tromper. », et selon la loi de l'effet, « on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif. » (p. 144).

> Au nom de la *correction grammaticale*, et sous prétexte qu'il faut traquer la faute à chaud pour l'empêcher de se reproduire, l'enseignant interrompt à tout propos le discours qu'il a sollicité. Ses *interventions réitérées*, *censurantes*, mettent l'amour-propre de l'élève à rude épreuve et constituent pour celui-ci un dangereux facteur d'inhibition. (p. 50, souligné par l'auteur)

Selon le même auteur, la centration est sur l'enseignant, modèle à imiter, plus que sur l'apprenant. Les termes utilisés dans les documents de référence sont d'ailleurs révélateurs : on ne parle pas d'apprentissage de la langue mais d'enseignement (Galisson, 1980).

Enfin, la conception même du laboratoire de langues sous la forme de cabines individuelles – Galisson les nomme des *cellules* – enferme l'élève « dans un face à face avec lui-même et sa production, sans interférences avec autrui » (p. 50). L'approche skinnérienne des apprentissages marquera longtemps et durablement la didactique des langues étrangères (Bailly, 1975).

I.2 LA DIMENSION EUROPÉENNE DES LANGUES

I.2.1. L'*approche communicative* : parler avec autrui, agir sur autrui

Les années qui ont suivi la seconde guerre mondiale se sont caractérisées par une période de reconstruction suivie d'une forte croissance économique, qui se poursuivra pendant les Trente Glorieuses. Cette période donnera naissance à l'idée d'une Europe unifiée, avec la création de la Communauté économique européenne en 1957 et la création d'un marché commun permettant la libre circulation des biens et des personnes (Brasseul, 2003). Cela aura pour conséquence de donner aux entreprises une dimension internationale (Brasseul, 2010), avec, pour effets directs, une mobilité accrue des citoyens européens et un « raffermissement du lien entre l'éducation et l'économie » (Malet, 2010, p. 94). Les nations seront en effet désormais contraintes de rendre performants et compétitifs les systèmes éducatifs au niveau international (Hingel & Kuzma, 2008).

Dans ce nouvel espace-monde, les langues jouent bien évidemment un rôle prépondérant et on assiste, depuis les années 1970, à une multiplication, à échelle européenne, des ouvrages de référence. Tous mettent les langues au cœur de l'identité européenne leur octroyant ainsi un caractère officiel (Zarate, Levy, & Kramsch, 2008).

Comme conséquence logique de la diffusion de ces textes de référence, on assiste aussi à une profonde transformation du champ de la didactique des langues, et plus spécifiquement du statut de l'apprenant, de son rôle, de son rapport à autrui, à la langue étrangère et à l'oralité.

Le Conseil de l'Europe est convaincu qu'une meilleure compréhension d'autres cultures passe par la communication et donc la connaissance des langues étrangères. Il va donc, dès sa création en 1949, changer le panorama de l'enseignement des langues en Europe de façon importante (Suso López, 2006) en favorisant la publication d'ouvrages destinés à la formation linguistique des adultes amenés à vivre une expérience transfrontalière. L'objectif sera désormais de fournir à ces apprenants un bagage linguistique minimum, utile à leur intégration dans le pays de destination. Ce bagage minimum sera qualifié de *niveau seuil*. Les enjeux, les contenus et l'approche pédagogique préconisée pour l'atteinte de ce niveau seront consignés dans l'ouvrage éponyme *Un niveau seuil,* publié en 1976.

Selon Suso López, l'ouvrage, qui vise à permettre à l'apprenant de mobiliser la langue étrangère dans le but d'obtenir quelque chose du co-locuteur étranger, est une application directe de la théorie des actes de langage d'Austin (1962) et de Searle (1969) pour lesquels parler, c'est aussi agir sur autrui (cités par Martinez, 2008).
Parce qu'il a pour objet d'outiller le voyageur européen pour lui permettre de rentrer en contact avec les locuteurs natifs du pays visité (l'agir social de référence), l'apprentissage linguistique visera désormais une utilisation fonctionnelle de la langue.

Les années 1970-1980, sous l'influence des théories linguistiques et sociolinguistiques de l'époque, verront en effet l'avènement, dans l'ensemble des pays européens, de ce

que la didactique des langues nomme l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères.

En linguistique en effet, la grammaire générative de Chomsky (1970), en mettant l'accent sur le potentiel créatif du langage et, selon une formule mainte fois répétée, « la capacité du sujet de générer ou de comprendre des phrases jamais produites ou entendues auparavant » (Suso López, 2006, p. 36), remet en question les théories linguistiques précédentes. Ce qui constitue cependant l'essentiel de l'approche communicative, c'est que ce dernier doit être capable de communiquer avec autrui.

Si la grammaire distributionnaliste des méthodes précédentes visait une compétence linguistique avant tout, l'approche communicative quant à elle vise la compétence de communication (Galisson, 1980). On passe donc, selon l'auteur, d'une linguistique de l'énoncé (micro-linguistique), focalisée sur le message principalement, à une linguistique de l'énonciation[15] (macro-linguistique), cette dernière prenant en compte les métalangages constitués par les signes non verbaux tels que le regard, les gestes et les mimiques d'un interlocuteur.

L'approche communicative, en mobilisant les compétences de l'apprenant au service d'un acte communicatif met donc en avant la performance langagière, au sens chomskien du terme[16]. La parole est donc située, c'est-à-dire destinée à une personne en particulier, avec ses caractéristiques propres et dans une situation et un temps spécifiques. Il convient donc au locuteur et à son co-locuteur de prendre cela en considération.

Pour ce qui est du champ des compétences orales (compréhension et production), là où les méthodes précédentes mettaient l'accent sur l'*input*, c'est-à-dire les données de la langue cible auxquelles on expose l'apprenant, l'approche communicative se préoccupe de plus en plus de l'*output*, c'est-à-dire de la production.

---

[15] L'énonciation est définie par Benveniste (cité par Neveu, 2004) comme « la mise en fonctionnement de la langue au moyen d'un acte individuel d'utilisation, un acte pris en charge par un énonciateur donné, dans un cadre spatio-temporel donné, et destiné à un co-énonciateur donné » (p. 119).

[16] Chomsky (1970, cité par Neveu, 2004) distingue la compétence de la langue, « système de règles appelé grammaire intériorisée […] qui permet aux sujets parlants de produire et de comprendre des phrases » ; et la performance qui correspond à la « mise en application effective de ces connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production des énoncés » (p. 73). Une telle opposition était déjà présente chez Saussure (Mounin, 2004) qui distinguait la langue (la compétence chomskyenne) et la parole (la performance chomskyenne).

Cet objectif a bien sûr des implications didactiques en ce sens que désormais, l'enseignant doit accorder plus d'importance à la compétence de production orale chez l'apprenant des langues, ce qui engendre une plus importante sollicitation orale au sein du groupe.

Dans la classe de langues, les exercices conçus dans cette optique sont en lien direct avec l'agir social de référence. Le *pair work* (travail en binôme), comme son nom l'indique, suppose une interaction entre deux élèves.
Dans l'approche communicative, précise Puren (2006), « l'agir social de référence […] est un agir **sur** l'autre par la langue » (p. 3, souligné par nous), le tout visant à développer « la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers » (p. 39).
Cependant, comme le souligne Bourguignon (2006), l'approche communicative, bien que constituant une évolution importante dans la place accordée à la production orale, continue de faire de la langue une réalité extérieure au sujet, ce dernier étant soumis à des énoncés stéréotypés, fruits d'un répertoire de situations de communications limité et présenté dans l'ouvrage de référence que nous avons déjà évoqué.

I.2.2. Le *courant interactionniste* : parler pour vivre et travailler avec autrui

Les manuels de langues désormais édités sont conçus pour répondre aux préconisations du dernier ouvrage publié par le Conseil de l'Europe : le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). Cet ouvrage, daté de 2001, se définit ainsi :

> Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. (Conseil de l'Europe, p. 9)

Comme le rappelle Kelly (2008), il vise un objectif très simple : améliorer les capacités linguistiques des européens puisque les langues constituent « l'une des cinq compétences de base pour favoriser la croissance économique et l'emploi » (p.46) ; la politique européenne en matière de langues faisant aussi partie de la stratégie de Lisbonne de 2000[17] (Pilhion, 2008).

Le CECRL s'inscrit dans la continuité du *Niveau Seuil* pour ce qui est de l'accent mis sur l'approche communicative (Puren, 2006). Deux autres principes sont cependant au cœur de l'ouvrage : *l'approche actionnelle* de la langue, à laquelle tous les ouvrages depuis 2001 et jusqu'à aujourd'hui font référence et *l'échelle de niveaux de compétences en langues*, commune à tous les États membres de l'Union européenne.

Pour ce qui concerne l'approche actionnelle, le CECRL en donne la définition suivante :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

L'interaction sociale est donc au cœur de l'approche interactionniste de l'acquisition, et elle a même un rôle constitutif (Pekarek Doehler, 2000).

Ce courant prend ses racines dans l'interactionnisme social (Schutz, Goffman, & Garfinkel, cités par Pekarek Doehler), la linguistique interactionniste, et la psychologie vygotskienne[18] que la recherche se réapproprie dans les années 1990.

Pour Pekarek Doehler (2000), toutes ces approches ont en commun

[17] La stratégie de Lisbonne 2000, a été élaborée par les États européens et visait à faire de l'Union européenne en 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Gaillard, 2013, para. 1). Cela passait notamment par l'emploi des femmes, des jeunes et des seniors.

[18] Selon Pekarek Doehler (2000), « l'approche interactionniste […] se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant » (para. 11).

> une décomposition radicale des dichotomies traditionnelles tracées non seulement entre l'individuel et le social, mais entre la compétence et la performance, entre le rationnel et le discursif, entre le savoir comme système stable et le savoir fluctuant, variable, contextuel. (para.1)

L'approche actionnelle se situe donc dans la continuité de l'approche communicative mais requiert de l'apprenant de la langue, des compétences plus larges.

En effet, si, dans l'approche communicative, la langue servait à parler avec autrui, dans le temps très restreint du séjour ; dans la perspective actionnelle, on prépare l'élève non seulement à *parler avec* mais aussi à *agir avec* ; l'agir social de référence étant le travail de longue durée au sein d'une équipe multiculturelle avec qui on doit mener à bien des projets.

En ce sens, la compétence langagière est mobilisée au même titre que d'autres dans la réalisation d'une tâche[19] concrète. Les autres compétences convoquées reposent sur les savoirs de plusieurs ordres parmi lesquels les savoirs de type encyclopédique (connaissances déclaratives) et les savoir-faire (connaissances procédurales)[20].

Ce qu'il faut donc déduire d'une telle approche, c'est que désormais, le locuteur ne s'attache pas seulement au sens qu'il veut donner à ses énoncés et à la correction grammaticale de la langue, mais il doit aussi prendre en compte la dimension sociale de l'interaction : il doit faire en sorte de mener à bien la tâche qui lui a été confiée tout en étant attentif aux faits et gestes d'un éventuel co-locuteur/co-acteur. En outre, on lui demande également de tenir compte des caractéristiques sociales et culturelles du co-locuteur, du registre de langue qu'il utilise ou encore de l'humeur de ce dernier, entre autres exemples.

L'approche actionnelle, en générant *de facto* un phénomène de partage attentionnel, suppose donc que les compétences langagières soient convoquées facilement et rapidement.

---

[19] Le CECRL cite quelques exemples de tâches : « déplacer une armoire, [...] écrire un livre […] emporter la décision dans la négociation d'un contrat [...] faire une partie de carte […] commander un repas dans un restaurant […] traduire un texte en langue étrangère ou […] préparer en groupe un journal de classe » (2001, p. 16).

[20] En guise d'exemple, le CECRL cite la conduite d'une voiture qui mobilise des compétences automatiques, effectuées de façon inconsciente ; et suggère qu'une analogie est à faire entre ces automatismes procéduraux et les automatismes liés au fonctionnement de la langue (prononciation, grammaire, conjugaison des verbes).

Comme le souligne Bourguignon (2006), dans l'approche actionnelle, apprentissage de la L2 et usage social de la L2 sont décloisonnés. Elle ajoute à ce propos : « L'apprentissage des langues ne signifie plus accumuler des connaissances. Il s'agit de mettre en place des stratégies cognitives d'un niveau toujours plus élevé […] » (p. 60).

D'une telle affirmation, nous pouvons déduire que communiquer, dans l'approche actionnelle, n'est pas seulement comprendre et parler. C'est un processus complexe[21], et qui requiert que l'attention nécessaire à la tâche à effectuer ne soit pas tout entière mobilisée sur les outils langagiers. Une telle capacité suppose à son tour une maîtrise correcte de la langue, ou du moins une automatisation de certaines sous-tâches (Gaonac'h, 1991), comme l'a montré la théorie des *skills*[22] de Levelt (1978) et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

I.2.3. L'harmonisation des niveaux à échelle européenne

En plus d'être un document de référence commun aux États membres, le CECRL propose aussi une échelle de niveaux (six au total), décrivant les compétences langagières atteintes par l'apprenant à un niveau donné. Ces six niveaux sont regroupés en une arborescence de trois niveaux généraux (Cf. Figure 1).

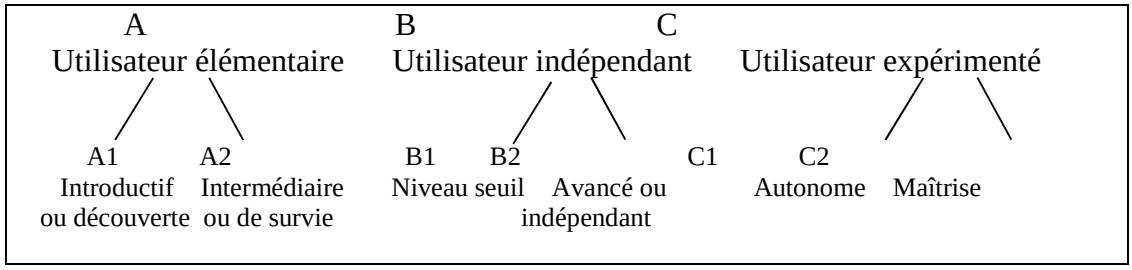

Figure 1. Les échelles de niveaux du CECRL.

[21] Par *complexe*, nous nous référons à la définition de Levelt (1978) pour lequel « *A task is complex if it requires the execution of a variety of operations in accurate temporal integration. Language behavior is certainly complex in this sense* » (p. 54). [Une tâche est dite complexe si elle requiert l'exécution d'opérations multiples et dans le cadre temporel adéquat. En ce sens, on peut dire que le langage est complexe].

[22] *Skills* signifie « *compétences* » en anglais.

À échelle de la France, pour se repérer dans les niveaux, il suffit de garder en mémoire qu'à la fin du collège, c'est le niveau A2 qui doit être atteint (ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2008) ; à la fin du lycée général, technologique et professionnel, c'est le niveau B2 (MEN, 2010a). Nous reviendrons sur les compétences associées à ces niveaux ultérieurement.

L'échelle des niveaux est commune à tous les États membres de l'Union européenne et elle présente les avantages suivants :

- en explicitant de façon très détaillée les compétences d'un apprenant à un niveau donné, elle fournit en quelque sorte un guide de travail à l'enseignant ;
- son existence même permet une prise de conscience par l'enseignant comme par l'apprenant, des niveaux attendus de ses élèves à la fin de la période d'apprentissage (Rosen, 2007) ;
- elle rend instantanément lisibles et compréhensibles les compétences de tout locuteur, que ce soit dans le domaine scolaire/universitaire ou professionnel ;
- c'est cette même visibilité accrue des niveaux attendus qui peut mettre en lumière le fossé entre les acquis des plus faibles et ceux des plus linguistiquement dotés, les frontières entre les niveaux étant auparavant demeurés plus flous.

I.3 LA POLITIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

Sous l'impulsion des Institutions européennes, depuis quelques années, les actions du gouvernement français en faveur de la pratique des langues étrangères dans les établissements scolaires ont été le reflet des préoccupations socio-économiques au cœur des débats politiques. Citons ainsi quelques événements majeurs :

- en 2002, les chefs d'États et de gouvernements européens réunis à l'occasion du Conseil européen de Barcelone affirment la nécessité pour les écoliers de maîtriser au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ;

- en 2005, en France, la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* instaure le Socle commun de connaissances qui prévoit la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- en 2006, le *plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* constituera un tournant décisif dans la mise en place d'actions visant à faire progresser le niveau de langues des élèves français. Le plan prévoit en effet de prendre désormais pour référence le CECRL et ses échelles de niveaux ; la mise en place de groupes de compétences destinés à pallier les lacunes des apprenants de la langue dans une compétence en particulier ; l'allègement des effectifs de langues, limitant le nombre d'élèves à 20 ; l'utilisation des Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (TICE) et la possibilité de certifications externes. Le plan se poursuivra en 2008, et préconisera que les langues étrangères à l'école primaire commencent dès le cours préparatoire.
- en 2010 seront proposées dans les lycées de nouvelles modalités d'enseignement telles que les périodes intensives d'enseignement, qui offrent aux lycéens la possibilité de stages de langues pendant les vacances scolaires et les enseignements en langue étrangère de disciplines autres que linguistiques. Les évolutions seront aussi d'ordre technologique : mise en place d'espaces dédiés au visionnage de films, de séries et émissions en version originale et mise à disposition d'outils nomades numériques (baladodiffusion) ; tout ceci visant à développer le champ des compétences orale. Dans le même ordre d'idée, des jumelages numériques avec des établissements partenaires étrangers seront développés[23].

Nous verrons cependant bientôt que les mesures prises ne visent pas la simple harmonisation à échelle européenne. Elles ont surtout pour enjeu premier d'augmenter le niveau de maîtrise des élèves français.

[23] Pour une description complète des dispositifs envisagés par la circulaire, on se réfèrera au Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010.

CONCLUSION

Ce premier chapitre a été l'occasion pour nous de replacer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective historique. Cela nous a permis de comprendre que la façon dont les systèmes éducatifs ont abordé l'enseignement des langues a toujours été liée à l'agir social de référence (Puren, 2006) propre aux époques et aux contextes.

On est ainsi passé d'une extrême centration sur l'écrit à une extrême centration sur l'oral ; d'une focalisation sur le fonctionnement de la langue à une focalisation sur ses usages sociaux, faisant de la compétence de production orale une opération toujours plus complexe et dont la réussite repose sur l'automatisation d'un certain nombre de processus de base (Levelt, 1978) et la capacité à interagir à l'oral tout en menant à bien une tâche actionnelle.

Si les premières approches pédagogiques attachaient peu d'importance au sujet parlant (Suso López (2006), aujourd'hui, il est au centre de l'attention, ce qui a pour effet une plus grande sollicitation au sein de la classe.

Nous avons aussi vu qu'à échelle européenne s'était opérée une normalisation des niveaux et des compétences linguistiques, impliquant de doter les apprenants français de solides compétences linguistiques valorisables à l'étranger. Cependant, en rendant visibles les attendus, cette normalisation a aussi contribué à rendre plus saillants les écarts de niveaux entre les plus faibles et les plus forts des élèves.

Nous avons aussi constaté que la France a déployé des moyens importants pour se conformer aux normes européennes et aux exigences d'atteinte des niveaux standards.

En somme, si les époques ont eu leur propre agir social de référence, celle qui nous concerne suppose des individus parlant les langues étrangères au sein d'équipes professionnelles plurilingues et pluriculturelles et au profit de tâches actionnelles (Conseil de l'Europe, 2001).

Cette compétence, on l’a vu, suppose que des automatismes langagiers soient bien en place et que le locuteur ait une maîtrise suffisante de la langue pour être en mesure d’agir et d’interagir en même temps.

La question est maintenant de savoir si les élèves et étudiants français sortent des systèmes éducatifs en étant en mesure de répondre linguistiquement à cet agir social de référence. C’est ce que nous nous proposons de voir dans le chapitre deux.

Chapitre II

LES NIVEAUX EN LANGUES ÉTRANGÈRES DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS FRANÇAIS

Introduction

Le premier chapitre a été l'occasion de dresser un état des lieux de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais au cours des siècles et surtout de la place de la pratique orale dans les différentes méthodes. Il nous a permis de constater l'importance croissante des langues étrangères dans les activités humaines ainsi que dans les systèmes éducatifs internationaux.

Dans le présent chapitre, nous passerons en revue des études et bilans (CLES, 2005 ; Commission européenne, 2012 ; *Educational Testing Service*, 2009) ayant porté sur les compétences linguistiques des élèves et des étudiants français.

Nous nous intéresserons par ailleurs à des enquêtes (Chancelade et al., 2016 ; Direction générale de l'éducation et de la culture, 2011) menées auprès d'entreprises françaises et visant à répertorier les besoins de ces entreprises en termes de compétences linguistiques. Ce faisant, nous tenterons de savoir si, linguistiquement parlant, les élèves et étudiants français sont en mesure de relever les défis sociaux et économiques actuels, et ce qu'il en est spécifiquement du champ des compétences orales, compréhension et production.

Après nous être attachée à dresser le bilan des compétences linguistiques des apprenants qui évoluent dans la voie générale, nous recentrerons notre problématique sur le public qui concerne plus spécifiquement notre recherche, à savoir les bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études dans le supérieur. Nous verrons ainsi ce qui les distingue et les rapproche des apprenants de la voie générale et quels enjeux la maîtrise de l'anglais revêt pour ces derniers.

II.1 LES COMPÉTENCES EN ANGLAIS SELON LES NIVEAUX D'ÉTUDES

La nécessité pour les États de former des individus capables de mobiliser une ou plusieurs langues étrangères, et parmi celles-ci l'anglais, s'inscrit, nous l'avons déjà mentionné, dans le contexte de compétitivité internationale accrue.

Cependant, une étude commandée en 2005 par la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne, portant sur les incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne[24], a révélé que « les entreprises européennes subissent de fortes pertes commerciales, faute de disposer de compétences linguistiques suffisantes » (p. 5, citée par Orban, 2008). Sans grande surprise, l'étude confirme que la langue anglaise est utilisée dans les entreprises, plus que les autres langues.

En France, les lois et les réformes (loi d'orientation et de programme 2005 ; plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, 2006-2008) portant sur l'enseignement des langues sont allées de pair avec la tendance générale de l'ensemble des gouvernements européens à allouer des moyens plus importants à l'enseignement des langues. Elles sont toutefois le résultat du constat récurrent depuis quelques années, du faible niveau de langues des élèves français par rapport aux autres pays européens[25].

Goullier (2008) considère d'ailleurs que l'adoption rapide du CECRL par la France visait une amélioration de l'efficacité de l'enseignement des langues et qu'il était un élément de réponses « à ses faiblesses », ou encore que sa finalité était de « rehausser le niveau général de performance des élèves » (p. 56).

[24] L'étude a été nommée *ELAN* : *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*. Elle a permis d'étudier deux mille petites et moyennes entreprises dans vingt-neuf pays de l'Union européenne (Commission européenne, 2006).

[25] Le constat n'est cependant pas nouveau. En 1998 déjà, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) publiait les résultats d'une enquête portant sur les compétences en langues des personnes de quinze ans et plus vivant en France. On y apprend que 63,2% des personnes interrogées déclaraient ne pas être en mesure de lire un journal en langue étrangère ; 63,1% ne pas pouvoir écrire une lettre et 62,6% ne pas être capable de participer à une conversation courante.

Jusqu'en 2011, date à laquelle a été réalisée la première étude sur le niveau de langues des élèves européens, situant ces niveaux selon les échelles du CECRL, les données relatives aux performances des élèves français étaient le fait d'organismes d'évaluation privés qui publiaient régulièrement leurs statistiques, et ce, à échelle internationale[26].
Dès publication de ces résultats, on pouvait lire dans la presse des articles assez cinglants sur les faibles performances linguistiques françaises. *Le Monde de l'éducation* titrait par exemple en février 2002 : « *Langues vivantes. Le mal français* » [27] ; puis en 2009 : « *Les étudiants français toujours aussi nuls en anglais* »[28], et enfin en juillet 2012 : « *L'élève français, ce cancre en langues étrangères* »[29].

II.1.1. Le niveau d'anglais des collégiens

Les statistiques viennent cependant confirmer les mauvaises compétences linguistiques des élèves français.

En 2011, en effet, la Commission européenne, a réalisé une première étude[30] sur les niveaux de maîtrise des langues chez 53000 collégiens (classe de troisième) et lycéens (classe de première) dans seize pays européens au travers d'un test évaluant trois compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite ; les niveaux de référence étant les niveaux A1 à B2 du CECRL.

En France, ce sont des collégiens des classes de troisième qui ont été évalués, le niveau de référence, conformément aux directives de l'Éducation nationale étant le niveau A2[31].

---

[26] C'est souvent l'organisme *Educational Testing Service* (ETS), créateur du *Test of English for International Communication* (TOEIC) qui a été à l'origine de la publication des statistiques sur les résultats des étudiants français au TOEIC.
[27] *Le Monde de l'éducation* (Février 2013).
[28] Édition du 25 août 2009. Consultable sur http://www.lemonde.fr. Consulté le 23 janvier 2012.
[29] Édition du 22 juillet 2012. Consultable sur http://www.lemonde.fr. Consulté le 21 octobre 2013.
[30] *First European Survey on Language Competences. Final report*. European Commission, 2012.
[31] Selon Le CECRL, un apprenant de niveau A2 est capable de « comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Il peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats (Commission européenne, 2012, p. 25).

Cette étude a dressé le bilan des compétences en langues des élèves français, que nous présentons ci-après.

Nous nous attacherons d'abord aux données établissant le niveau d'anglais en tant que première langue étrangère étudiée.

II.1.1.1. Le niveau des collégiens en compréhension écrite

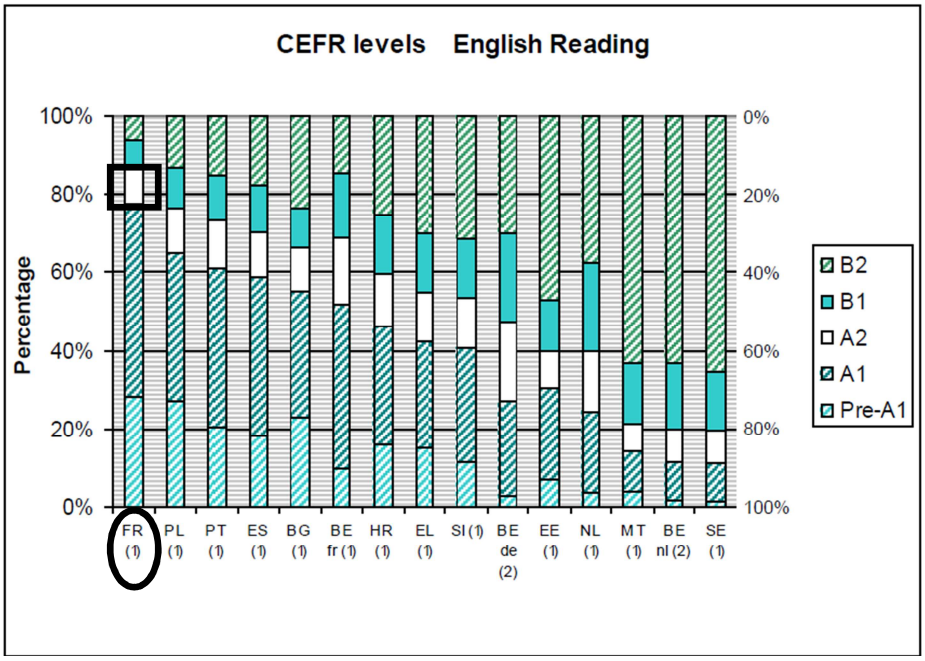

Figure 2. Niveau et place des élèves français pour la compétence de compréhension écrite (Commission européenne, 2012, p. 42).

Lecture : En compréhension écrite, les élèves français (FR- Ellipse sous le tableau) sont pour une large majorité d'entre eux (78% environ) en dessous du niveau A2 attendu en fin de collège. Ils sont 10% environ au niveau A2 (rectangle dans le tableau) ; 5% environ au niveau B1 et 5% environ au niveau B2.

Dans la Figure 2, on remarque que seuls 10% des collégiens ont atteint le niveau attendu d'eux (niveau A2) en fin de collège; les plaçant ainsi en dernière position des quinze pays évalués[32].

[32] Le Royaume-Uni ne figure pas dans le graphique puisque l'anglais ne constitue pas une langue étrangère pour les élèves britanniques.

Si on procède maintenant à une lecture plus fine des résultats, on remarque que la France a aussi le pourcentage le plus élevé d'élèves classés en Pre-A1 (c'est-à-dire n'ayant pas atteint le niveau A1[33]). Pour rappel, le niveau A1 est dit « *introductif* » ou encore de « *découverte* ». Il correspond à la première année du collège.

II.1.1.2. Le niveau des collégiens en compréhension orale

La France (Cf. Figure 3) est à nouveau la dernière des États évalués avec sensiblement le même pourcentage d'élèves (environ 75%), en dessous du niveau A2 et avec cette fois 40% des collégiens (donc une majorité) au niveau Pre-A1 dit « *introductif* ».

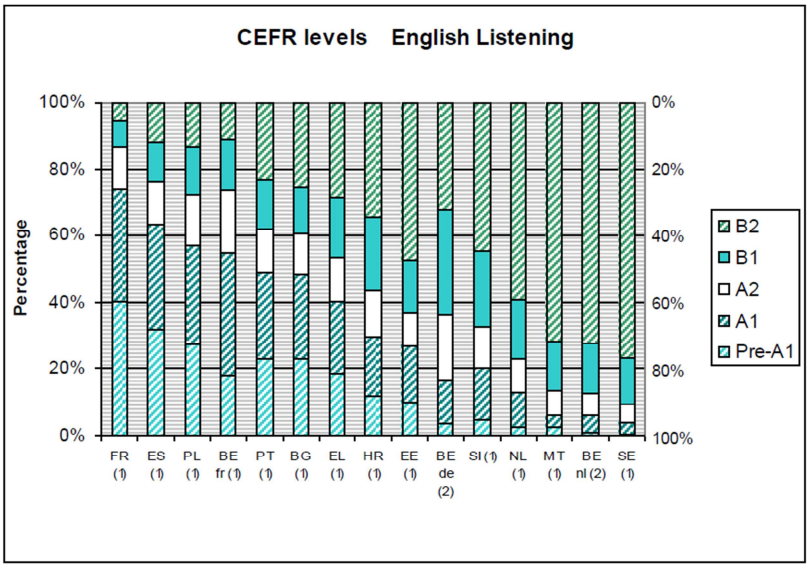

Figure 3. Niveau et place des élèves français en compréhension orale (Commission européenne, 2012, p. 42).

Lecture : En compréhension orale de l'anglais, une grande majorité des collégiens français (75% environ) est en dessous du niveau A2 attendu en fin de collège.

[33] L'étude précise en effet : « *The pre-A1 category denotes students who have not achieved A1*» (p. 39). [La catégorie Pre-A1 correspond aux élèves n'ayant pas atteint le niveau A1].

II.1.1.3. Le niveau des collégiens en expression écrite

La France est à nouveau en dernière position avec 60% des élèves en dessous du niveau A2 (Cf. Figure 4).

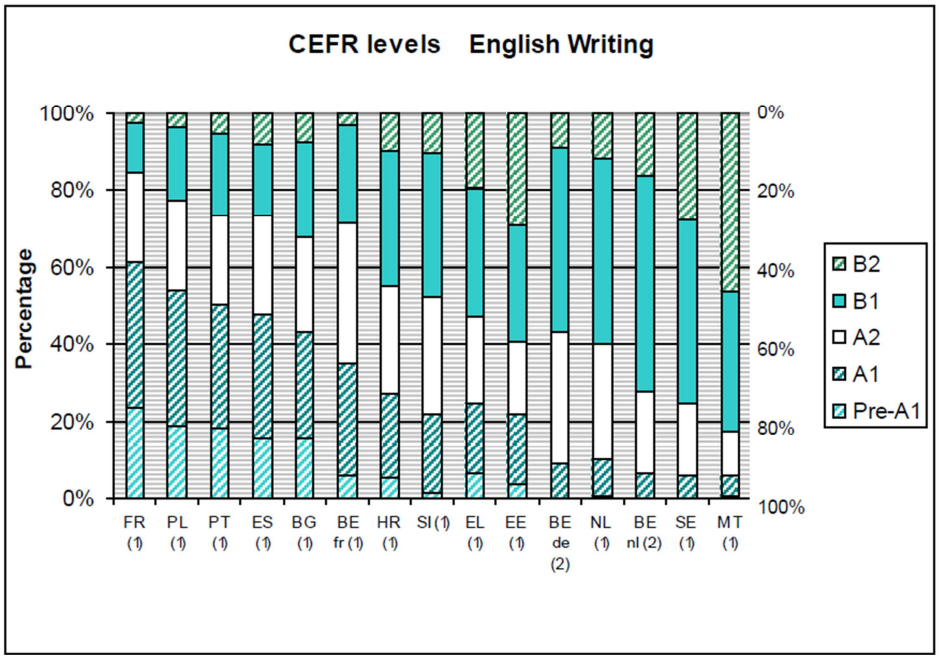

Figure 4. Niveau et place des élèves français en expression écrite (Commission européenne, 2012, p. 38).

En conclusion, on peut voir qu'il n'y a aucune compétence parmi celles qui ont été évaluées, dans lesquelles les élèves français sont meilleurs que leurs homologues dans les autres pays européens participant à l'étude. Il s'agit donc bien d'un niveau général globalement moins élevé que dans ces autres pays.

Les auteurs de l'étude (Commission européenne, 2012) font d'ailleurs le constat suivant :

> In the lowest performing systems, the majority of students do not exceed A1 in these skills. (Commission européenne, 2012, p. 38)
>
> Dans les systèmes éducatifs les moins performants, la majorité des élèves n'atteint pas le niveau A1 dans les trois compétences évaluées.

Il est tout aussi intéressant de constater que lorsqu'on évalue le niveau des élèves français dans la seconde langue étudiée après l'anglais – majoritairement l'espagnol – même si le niveau de maîtrise est meilleur, ces derniers occupent la 10e position (sur seize pays cette fois) en compréhension écrite et la 12e en compréhension orale et en expression écrite. Les auteurs de l'étude écrivent en conclusion :

> Three educational systems fall in the bottom half of the ranking for both first target language and second target language (France, Poland, Portugal). [Commission européenne, 2012, p. 4]
>
> Trois systèmes éducatifs arrivent en dernière position du classement tant pour leur niveau de première langue étrangère étudiée que pour celui de la seconde langue (ce sont la France, la Pologne et le Portugal).

Dans un rapport intitulé « *Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères* », Monnanteuil et Jardin (2016) relèvent les lacunes des élèves français en ces termes : « Les élèves français ont des résultats nettement inférieurs à la moyenne européenne en anglais » (p. 1). Concernant le niveau de compréhension orale, seule compétence évaluée dans l'étude, ils ajoutent :

> C'est en compréhension de l'oral que les élèves français sont le plus en difficulté : ils sont 41 % à ne pas atteindre le niveau d'un utilisateur élémentaire (A1) en anglais alors que la moyenne européenne pour cette activité langagière dans la première langue étudiée est 17 %. Un tel écart suscite évidemment beaucoup d'interrogations. (p. 1)

II.1.2. Le niveau d'anglais des lycéens

Pour trouver des indicateurs du niveau d'anglais des lycéens selon les niveaux européens**,** faute d'autres sources disponibles, nous avons consulté les bilans d'ETS[34], l'organisme créateur et gestionnaire du test TOEIC (*Test of English for International Communication*)[35].

[34] ETS est l'acronyme de *Educational Testing Service.*
[35] ETS ne fait pas la distinction entre lycée général et lycée professionnel.

En 2009, ETS a publié un bilan des résultats des tests passés entre septembre 2008 et juillet 2009. Entre autres informations, on apprend que 71,95% (soit sept lycéens sur dix) « ont atteint et dépassé le niveau minimum requis ‘‘B1’’ » (Cf. Figure 5). Si ce chiffre est considéré comme encourageant par ETS, il demeure néanmoins que le niveau attendu en fin de terminale est le niveau B2[36] et le graphique (Cf. Figure 5) montre bien que le score moyen est en dessous.

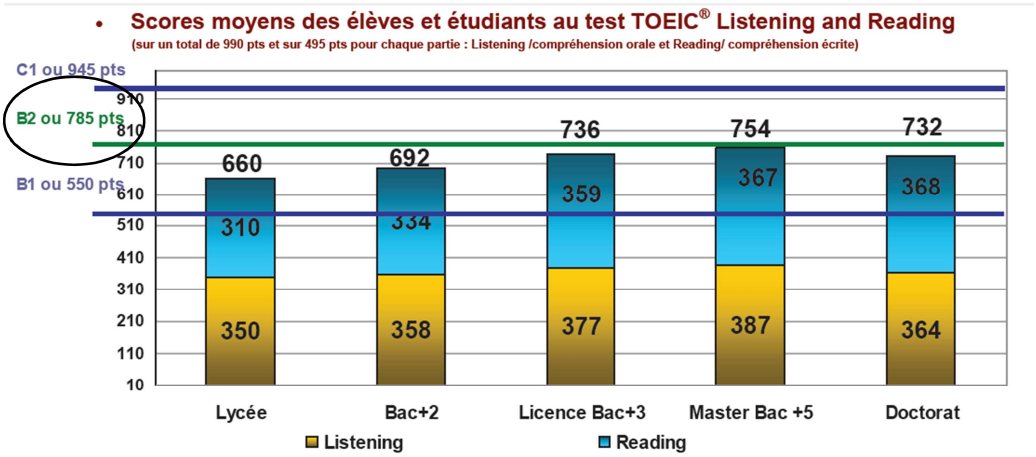

Figure 5. Scores moyens des élèves et étudiants au test TOEIC : compréhension orale et compréhension écrite (ETS, 2009).

Lecture **:** Pour l’année scolaire 2008-2009, le score moyen des lycéens a été de 660, qui le situe 125 points en dessous du niveau B2 (Cf. ellipse) pour lequel il faut obtenir un score de 785.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement les étudiants ayant complété une formation de deux ans après le baccalauréat[37], ETS commente les résultats ainsi : « Il apparaît que seuls 34,4% des étudiants testés avec le test TOEIC dans une filière Bac +2 disposent du socle de connaissance linguistique demandé au baccalauréat. 44,30% des étudiants de ces filières courtes sont encore au niveau B1 »[38] (2009, p. 3).

[36] Le site education.gouv.fr précise en effet : « Niveau B2 : niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat ».
[37] Les Bac+2 dans la Figure 5.
[38] Le bilan d’ETS inclut les techniciens supérieurs **et** les étudiants des IUT (Instituts Supérieurs Technologiques) dans l’item BAC+2.

Par ailleurs, en avril 2011, la création du comité stratégique des langues[39] a été l'occasion de dresser un rapide bilan sur les niveaux d'anglais des lycéens tels qu'évalués par le TOEIC pour l'année 2010. Si, comme les auteurs du bilan l'indiquent, « ces résultats n'ont pas vocation à traduire le niveau moyen d'anglais des lycéens français » (MEN, 2011, para. Résultats des élèves) parce qu'ils sont réalisés à partir d'un échantillon restreint, ils constituent cependant un indicateur intéressant (Cf. Tableau 1).

Les auteurs du bilan estiment ainsi que « 3 lycéens sur 10 obtiennent un niveau B2, niveau visé au baccalauréat » (MEN, 2011)

Tableau 1

Résultats au TOEIC de 2150 lycéens pour l'année 2010 selon les niveaux du CECRL (MEN, 2011)

Niveau du CECRL	**Pourcentage de réussite**
C1	3,77%
B2	24,74 %
B1	43,44 %
A2	27,91 %
A1	0,14 %

Lecture : 24,74% de l'échantillon de lycéens (*n* =2150) qui ont passé le TOEIC en 2010 ont atteint un score équivalent au niveau B2.

Enfin, le ministère de l'Éducation nationale publie chaque année les taux de réussite au baccalauréat. Nous avons pu obtenir les résultats moyens pour l'épreuve d'anglais étudié comme première langue étrangère pour les sessions 2013, 2014, et 2015 pour les baccalauréats général et technologique [désormais Bac général et Bac Techno[40]]. Les

[39] C'est le ministre de l'Éducation nationale de l'époque (Luc Chatel) qui a créé ce comité en 2011. Il vise à renouveler les actions en faveur de l'apprentissage des langues.
[40] On écrira cependant « Bacs Technos » dès lors qu'il s'agira de distinguer les différentes spécialités du Bac Techno.

résultats (Cf. Tableau 2) concernent l'écrit et le champ des compétences orales (compréhension, expression et interaction) sans distinguer cependant les notes moyennes obtenues dans chacune de ces compétences.

Tableau 2

Résultats des épreuves d'anglais en tant que première langue vivante étudiée, pour les baccalauréats général et technologiques, pour 2013, 2014 et 2015 (Adapté de MENESR-DEPP, s.d., voir Annexe 1)

Bac général	Moyenne des résultats pour l'épreuve écrite : séries ES, L et S		
	2013	**2014**	**2015**
	12,33	11,33	11,86
	Moyenne des résultats pour les épreuves orales (compréhension, expression en continu, expression en interaction)		
	11,4	11,63	12,46
Bacs Technos	Moyenne des résultats pour l'épreuve écrite toutes séries confondues		
	10,76	12,6	11,68
	Moyenne pour l'épreuve orale toutes séries confondues		
	9,5	9,6	9,84

Note : Pour les Bacs Technos, il s'agit des séries STI2D, STL, STMG, ST2S et STD2A[41]. Nous avons omis la série hôtellerie car la note ne distingue pas l'écrit de l'oral.

Lecture : En 2013, la moyenne des résultats du Bac général, toutes séries confondues, était 12,33 pour l'écrit et 11,4 pour l'oral, tous champs des compétences orales confondus. Pour la même année, la moyenne des résultats des Bacs Technos, toutes séries confondues, était 10,76 pour l'écrit et 9,5 pour l'oral.

Concernant le Bac général, on remarque qu'en 2013, les résultats des épreuves orales étaient inférieurs aux résultats de l'épreuve écrite, mais qu'à partir de 2014, la tendance s'inverse, sans doute du fait de plus grands moyens alloués au développement du champ des compétences orales en vue de l'épreuve de baccalauréat[42].

[41] STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
STL : sciences et technologies de laboratoire
STMG : sciences et technologies du management et de la gestion
ST2S : sciences et technologies de la santé et du social
STD2A : sciences et technologies du design et des arts appliqués

[42] C'est à partir de 2013 que la production orale sera évaluée au Bac général.

On note aussi que si les Bacs Technos ont des moyennes d'épreuves écrites globalement similaires, il n'en va pas de même à l'oral. Pour les années 2013, 2014, et 2015, la moyenne des épreuves orales pour ces derniers est de 9,64 sur 20.

II.1.3. Le niveau d'anglais des étudiants

En mai 2000, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) ; certification nationale qui permet d'évaluer les compétences des étudiants du supérieur en langues étrangères. À l'issue d'un test évaluant les cinq compétences habituelles : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production écrite, production orale en continu et en interaction, les étudiants se voient attribuer un certificat de compétences valorisable à la fois dans le cadre de séjours à l'étranger et pour la recherche d'emploi.

Le CLES se décline en trois niveaux : a) CLES 1 qui correspond au niveau B1 du CECRL ; b) CLES 2 qui correspond au niveau B2 ; c) CLES 3 qui correspond au niveau C1.

Les résultats aux tests CLES sont publiés chaque année, et ce, à échelle nationale. Ces derniers se révèlent être un précieux indicateur du niveau des étudiants français.

Nous nous sommes procurée les résultats du CLES 2 (niveau B2) pour l'anglais, pour l'année 2015[43] (Cf. Tableau 3[44]). Ces résultats montrent que seuls 47,13% des étudiants ont obtenu le CLES 2, ce qui revient à dire qu'ils ont atteint le niveau B2 du CECRL.

[43] Voir le Tableau complet en annexe 2.
[44] Voir l'annexe 2 pour l'ensemble des résultats.

Tableau 3

Réussite au CLES 2 anglais en 2015 (Niveau B2 du CECRL)

Nombre de candidats ayant passé le test	Nombre de candidats ayant réussi	Taux de réussite
17969	8469	47,13%

II.1.4. Le niveau d'anglais des candidats à l'emploi à la sortie du supérieur

En 2006, une étude intitulée *ELAN* (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in enterprise*[45]), commanditée par la Commission européenne, a mesuré les conséquences des manques de compétences linguistiques des personnels d'entreprises sur l'économie européenne[46], la France faisant partie des pays concernés par l'enquête.

Elle a révélé que 11% des 2000 entreprises européennes évaluées avaient perdu des contrats à l'exportation à cause du manque de compétences linguistiques de leurs employés, la France se situant dans les cinq pays les plus impactés[47].

L'étude a aussi montré que parmi toutes les compétences, c'est la capacité des personnels à parler (*speaking skills*, p. 19) qui est principalement mentionnée comme constituant le premier obstacle au commerce avec l'étranger.

Plus récemment, une enquête du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq) intitulée *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères*, publiée en février 2016, a mis en lumière le « décalage entre le niveau linguistique attendu par les entreprises françaises et le

[45] Effets sur l'économie européenne des manques de compétences linguistiques dans les entreprises.
[46] L'étude a porté sur 2000 petites et moyennes entreprises exportatrices dans 29 États membres.
[47] À la question de savoir si l'entreprise était passée à côté de contrats à cause du manque de compétences linguistiques de ses employés, 13% des entreprises françaises évaluées ont répondu « oui », se situant en cinquième position après la République tchèque (15%) ; le Danemark (21%) ; L'Islande (22%), et la Finlande (26%).

niveau réel des postulants » (Chancelade et al., 2016), préconisant que les écoles et les universités « prennent mieux en compte les questions de langue dans leur cursus » (p. 6).

Elle a aussi investigué les modes d'évaluation des compétences en langues des candidats au moment de l'entretien de recrutement, les situations où les langues étrangères sont mobilisées dans les entreprises, et le profil des salariés qui sont amenés à les utiliser.

Sur le premier point : l'évaluation des langues au moment du recrutement, il s'avère que 50% des entreprises interrogées (801 au total) recherchent une compétence en langue au moment du recrutement ; « à compétences égales, le critère linguistique [faisant] la différence » (Chancelade et al., 2016, dans l'introduction).

Par ailleurs, on apprend que parmi les offres d'emploi qui font mention de la langue étrangère, deux sur cinq précisent que la maîtrise de deux langues est un atout supplémentaire.

De même, lorsque les langues sont mobilisées, elles le sont à l'écrit comme à l'oral mais avec une légère priorité pour la compréhension et l'expression orales.

Concernant enfin les potentiels utilisateurs des langues en entreprise, l'enquête indique que tous les personnels, des employés jusqu'aux cadres et dirigeants, sont susceptibles de pratiquer une ou plusieurs langues ; cette éventualité allant croissant selon le niveau de poste occupé.

S'agissant enfin du point de vue des employeurs sur le niveau de langue des candidats, l'enquête indique qu'un tiers d'entre eux font état de « difficultés à recruter un postulant ayant les compétences linguistiques requises pour le poste visé (Chancelade et al., 2016, p. 18). Interrogés sur les raisons de ces difficultés, les employeurs pointent majoritairement la faiblesse de la formation linguistique à échelle scolaire et universitaire, l'inadéquation entre la formation et les besoins concrets de l'entreprise, mettant en cause un enseignement trop littéraire des langues, et un défaut de motivation des candidats.

Le rapport conclut ainsi : « L'enseignement des langues étrangères en France n'est pas adapté au besoin des entreprises » [et] « ne répond pas aux exigences et niveaux requis dans les entreprises internationales » (p. 19).

II.2 LE CAS PARTICULIER DE L'ORAL

L'enquête européenne de 2012 sur le niveau d'anglais des collégiens n'a pas évalué le champ des compétences orales dans sa totalité, puisque seuls sont mentionnés les résultats des évaluations en compréhension orale. Rappelons que dans cette compétence, 70% des élèves français se situent au niveau A1, les plaçant en dernière position des quinze pays évalués.

Dans le rapport intitulé *Apprendre les langues, Apprendre le monde* (Halimi, 2012), publié par le comité stratégique des langues, on peut cependant lire : « Trop d'élèves sont encore inhibés, ce qui est une entrave de taille dans l'acquisition d'une langue » (p. 15) ; et le document de rappeler les propos de Luc Chatel, ministre de l'Éducation de l'époque qui déclarait :

> Force est de constater la faiblesse fondamentale des Français vis-à-vis de la pratique orale des langues étrangères. J'y vois une cause principale : l'inhibition, cette même peur qui paralyse nos élèves dans les tests internationaux : la peur de se tromper...C'est là un enjeu éducatif majeur[48]. (2011, cité par Halimi, 2012, p. 15)

L'inhibition des élèves peut aussi être un frein à l'expression au-delà des interactions de classe : un rapport publié par le Conseil économique, social et environnemental (CESE), portant sur la mobilité des jeunes, considère que l'encouragement à la mobilité des élèves français passe aussi par « un véritable effort en faveur de l'apprentissage des langues prenant mieux en compte l'expression orale » (Bernardin, 2011, p. 28), laissant entendre que si les élèves parlaient mieux, ils voyageraient plus.

Si ces études commencent à dater, l'enquête du Céreq, datée de février 2016, rapporte les propos d'employeurs français qui déplorent le « manque de pratique à l'oral » des candidats qu'ils reçoivent à l'occasion d'entretiens d'embauche ainsi que de leurs employés ; faiblesses se manifestant par des « ânonnements, hésitations et fautes grossières » (Chancelade et al., 2016, p. 19), dus selon les employeurs, à des lacunes en vocabulaire et en grammaire.

[48] Discours de Luc Chatel, Expolangues, 2011.

Selon la même enquête, si toutes les compétences linguistiques sont nécessaires au bon fonctionnement d'une entreprise, les employeurs interrogés indiquent que l'oral est légèrement « privilégié par rapport à l'écrit » (Chancelade et al., 2016, p. 25). Pour ces entreprises, les langues étrangères sont principalement mobilisées à l'occasion de conversations téléphoniques, mais aussi dans le cadre de l'accueil de visiteurs étrangers[49], situations qui nécessitent de comprendre autant que de produire à l'oral.

II.2.1. La reconnaissance officielle des lacunes en langues

L'étude sur le niveau de langue des collégiens européens a eu des échos à échelle nationale : dans l'avant-propos du rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale par le comité stratégique des langues en janvier 2012, il est question des « problèmes que pose, dans notre pays, l'enseignement des langues, à l'heure de la construction européenne et de la mondialisation » (Halimi, 2012, p. 5). Pointant les dysfonctionnements des dispositifs liés à l'apprentissage des langues, le rapport déclare « préoccupant, l'écart entre les niveaux attendus (CECRL) et les performances constatées des élèves »; et, prenant pour référence l'étude de 2012, on peut lire :

> Les enquêtes les plus récentes conduites aux niveaux national[50] et européen donnent à penser que les performances de nos élèves sont insuffisantes. Le niveau A2 du cadre européen, qui devrait être atteint à la fin de la 5e, ne l'est pas pour une partie des apprenants. (Halimi, 2012, p. 14)

Pour tenter d'inverser la tendance, les textes officiels français, conformément aux préconisations du CECRL, mettent désormais la production orale au cœur des objectifs des programmes de langue. Le bulletin officiel de juin 2006 est la première d'une longue série d'annonces de rénovations de l'enseignement des langues vivantes

[49] Les activités professionnelles en langue étrangère sont pour 69% d'entre elles des conversations téléphoniques, 61%, l'envoi de courriels et 59% l'accueil d'étrangers (Chancelade et al., 2016, p. 26).

[50] Il s'agit de l'évaluation des compétences en langues vivantes étrangères des élèves en fin de collège, menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en mai 2010 et qui a mis en évidence « la faiblesse du niveau général des élèves en langues, avec une forte proportion d'élèves aux plus bas niveaux de l'échelle et plus particulièrement en compréhension de l'oral » (ministère de l'Éducation nationale (DEPP, 2012), Note d'information 12.11. Juin 2012, p. 3).

étrangères. Il insiste fortement sur la priorité à donner à la pratique orale dans l'enseignement des langues en primaire et secondaire :

> Il s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier *l'apprentissage de l'oral***,** notamment au cours de la scolarité obligatoire. (MENESR, 2006, souligné par nous)

Le bulletin officiel du 4 février 2010 porte quant à lui sur la rénovation des langues au lycée. Là encore, c'est la compétence orale qu'elle affiche comme priorité : « L'élévation du niveau des élèves, en particulier de leurs capacités de *compréhension et d'expression orales*, doit être considérée par chacun comme une priorité nationale (dans l'introduction, souligné par nous). C'est ce même texte qui préconise que soient organisés dans les lycées des « stages de langue axés sur la *pratique intensive de l'oral* et organisés en groupes restreints pendant les vacances scolaires » (MEN, 2010a, souligné par nous)

Pour finir, c'est dans la circulaire de mars 2012 qu'est annoncé le changement opéré en 2013 dans l'épreuve de langue du Bac général et technologique, changement qui prévoit de tester la compétence de production orale : « Les nouvelles épreuves de langues au baccalauréat ont évolué et prennent en compte les compétences de *communication orale*. De fait, les compétences de compréhension, d'expression et d'interaction orales seront évaluées à compter de la session 2013 » (MEN, 2012, n.p., souligné par nous).

II.3 L'ENJEU DES LANGUES DANS LES FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COURT

II.3.1. Précisions sur la population ciblée par la recherche

Notre recherche porte sur les étudiants issus de la voie professionnelle et accédant à des formations supérieures courtes après avoir obtenu un diplôme de niveau IV (baccalauréat professionnel ou Brevet professionnel) dans la nomenclature interministérielle des niveaux de formation[51].

Ces formations sont principalement les sections de techniciens supérieurs (désormais STS), qui accueillaient 249 641 étudiants en 2015-2016 et les instituts universitaires technologiques (désormais IUT)[52] qui en accueillaient 116 261 à la même période (Lefebvre, Caradec, Marchegay, Dauphin, & Péan, 2014).

Nous avons cependant sciemment choisi d'exclure de notre recherche les étudiants des IUT, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, STS et IUT ne sont pas « alimentées de la même façon » (Grelet, Romani, & Timoteo, 2010, p. 9). Comme on le voit dans le Tableau 4, les détenteurs d'un Bac Techno sont plus nombreux dans les STS que les détenteurs d'un Bac pro, puis d'un Bac général (DEPP, 2017a).

[51] Les diplômes professionnels délivrés par le ministère de l'Éducation nationale sont classés par niveaux ; allant du niveau V (le plus bas), sanctionné par un diplôme de type certificat d'aptitude professionnelle au niveau I (le plus élevé), sanctionné quant à lui par les diplômes de type master et au-delà.

[52] Il existe d'autres formations techniques courtes dans le supérieur : la formation menant au diplôme des métiers d'arts (qui accueillaient 1470 étudiants en 2015-2016) ; la formation au diplôme de conseiller en économie sociale familiale, qui en accueillait 1216, et les classes de mise à niveau avant le BTS, qui durent un an, et qui accueillaient à la même époque 5936 étudiants (MESRI, s.d.)

Tableau 4
Origine scolaire des étudiants entrant en première année de STS en 2016-2017 (DEPP, 2017a)

Bacs Technos	**Bac Pro**	**Bac général**
34,7%	28%	16,9%

En revanche, les détenteurs d'un Bac Pro sont plus nombreux dans les STS que dans les IUT, principalement alimentés par les étudiants ayant obtenu un Bac général ou un Bac Techno, comme le montre le Tableau 5.

Tableau 5
Origine scolaire des étudiants entrant en IUT en 2016-2017 (RES, 2017)

Bac général	**Bacs Technos**	**Bac Pro**
65,3%	30,2%	2%

Au-delà de ces chiffres, il existe des différences importantes dans le profil social et scolaire des étudiants des STS et ceux des IUT.

Les STS sont des filières qui accueillent des jeunes d'origine plus modeste. Grelet et ses collègues (2010) précisent à ce propos : « Avec environ 30 % d'enfants de cadres, DEUG[53] et IUT accueillent des étudiants provenant des mêmes catégories sociales. Les élèves de STS s'en démarquent nettement, puisque seuls 17 % d'entre eux appartiennent à cette catégorie » (p. 17).

[53] Diplôme d'études universitaires générales

Les étudiants des STS se distinguent aussi par leurs trajectoires scolaires.

Selon Grelet et al., les inscrits en STS sont aussi « ceux qui ont connu les parcours les plus incertains avant d'accéder à l'enseignement supérieur, et c'est en cela que ces derniers se distinguent fortement des étudiants des IUT » (p. 17).

Par « incertains », il faut comprendre qu'ils ont souvent eu des difficultés scolaires et sont plus susceptibles d'avoir redoublé avant d'accéder aux STS. Grelet et ses collaborateurs précisent en effet que « près de 9 % d'entre eux sont entrés au collège en retard (sur l'âge normal) soit quatre points de plus que les nouveaux inscrits en IUT » (p. 17).

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 6), ce chiffre est environ deux fois moins élevé pour les étudiants des IUT.

Tableau 6

Les inscrits en STS et IUT : qui sont-ils ? (Grelet et al., 2010, p. 60)

Âge lors de la première inscription en 6ème	**Inscrits après la terminale en**	
	IUT	STS
Âge normal	91.1%	87.4%
En avance	4.2%	4.0%
En retard	4.6%	8.6%

Lecture : La proportion d'étudiants inscrits en STS et en retard sur l'âge normal d'inscription est de 8,6% contre 4,6% des inscrits en IUT.

En outre, il semble que, de par leur origine scolaire, et de par leurs parcours plus ou moins chaotiques, les étudiants des STS soient aussi plus à risque de décrochage ou d'échec à l'examen.

Selon Grelet et al. (2010), le décrochage concerne plus particulièrement les étudiants d'origine modeste, ceux qui sont en retard scolaire à l'entrée en 6e, ceux qui ont emprunté la voie professionnelle à l'issue de la 3e ; et les bacheliers professionnels et technologiques (p. 27, voir aussi Beaupère, Chalumeau, Gury, & Hugrée, 2007 ; Cnesco, 2016 ; Lerminiaux, 2015 ; Thomas, 2003).

Concernant le décrochage dans le supérieur court, Grelet et ses collaborateurs précisent : « En STS, [en 2004] 22% des étudiants ont décroché sans atteindre le diplôme, tandis qu'en IUT ils ne sont que 12% » (2010, p. 1). Nous avons vu précédemment que les Bac Pro qui poursuivent leurs études vont principalement vers les STS. Pour peu qu'ils se soient retrouvés dans les établissements de la voie professionnelle à cause de leurs difficultés scolaires, ils ont le profil des décrocheurs, tel que décrit par Grelet et al.

Ces données justifient selon nous qu'on s'intéresse tout particulièrement à ces profils d'étudiants. Grelet et ses collaborateurs (2010) considèrent d'ailleurs qu'ils sont une priorité :

> C'est pourquoi le traitement du décrochage devient une priorité brûlante à considérer avant toute autre, avant même celle du développement de la poursuite d'études des jeunes de bac+2 à des niveaux supérieurs. Cette population de jeunes abandonnant la filière STS devrait être ainsi une cible prioritaire des initiatives publiques locales ou nationales de lutte contre le décrochage dans l'enseignement supérieur. (p. 42)

II.3.2. L'accès à l'enseignement professionnel du secondaire en France

Avant d'aller plus loin dans la description des profils des élèves qui étudient dans l'enseignement professionnel, il nous semble important de rappeler brièvement ce que

nous entendons par ce terme et comment s'effectue le parcours menant à l'enseignement professionnel du secondaire en France (Cf. Figure 6).

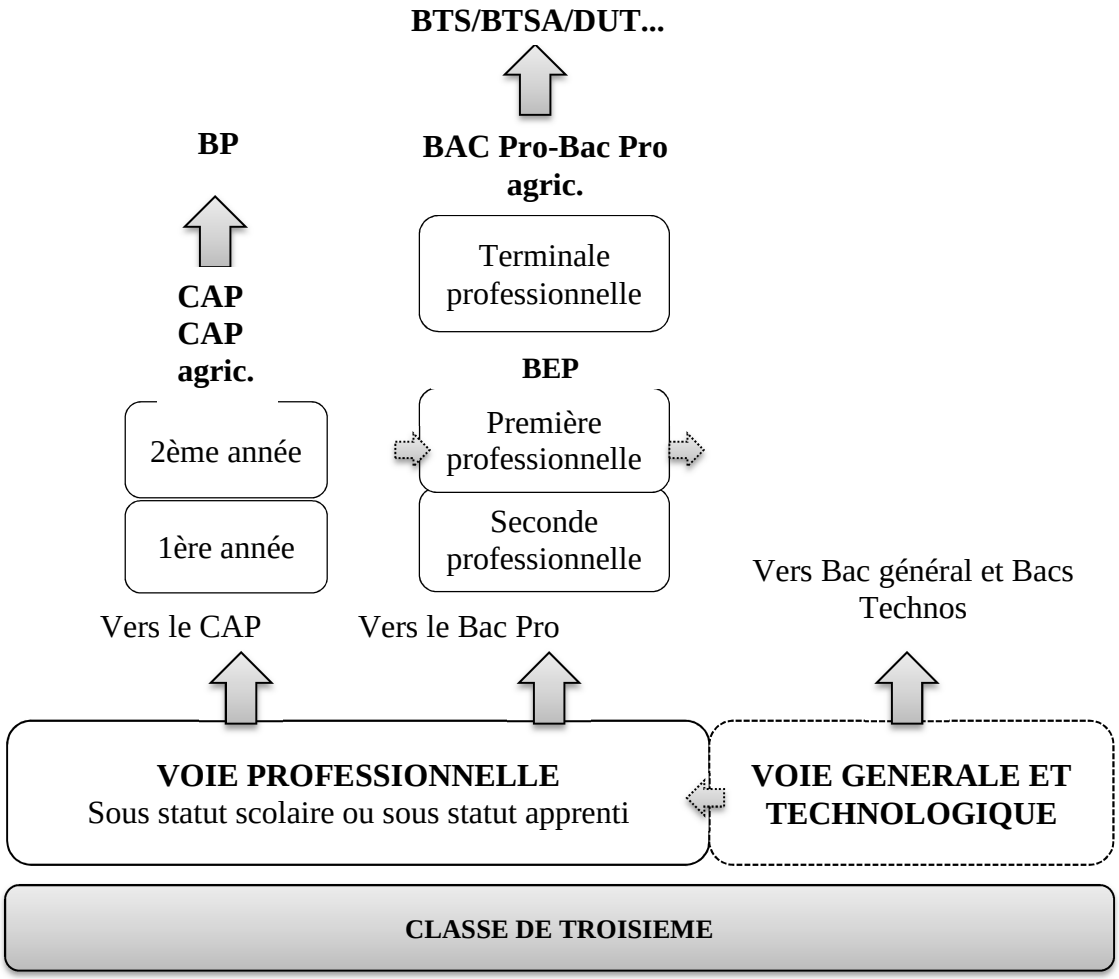

Figure 6. Itinéraire de l'enseignement professionnel en France (D'après MEN, MESRI, 2018).

On appelle « enseignement professionnel du secondaire » l'ensemble des formations qui préparent les élèves aux diplômes professionnels qui leur permettront une entrée rapide dans le monde du travail : brevet d'études professionnelles (désormais BEP) et certificat d'aptitude professionnelle (désormais CAP), deux certifications de niveau V et enfin le Brevet professionnel (BP) et le Bac Pro, tous deux de niveau IV.

Selon Di Paola, Jellab, Moullet, Olympio, et Verdier (2016), 40% des élèves qui sortent du premier cycle du secondaire (de la classe de troisième) choisissent d'entrer dans l'enseignement professionnel.

Après la classe de troisième en effet, trois perspectives s'offrent au collégien qui fait ce choix[54].

S'il vise une entrée rapide dans le monde du travail, il peut préparer un CAP[55], formation d'une durée de deux ans. Il peut aussi viser un Bac Pro[56] mais dans ce cas la formation dure trois ans. Le CAP et le Bac Pro sont aussi proposés dans le domaine agricole et mènent à un CAP agricole ou un Bac Pro agricole.

Ces trois diplômes peuvent être préparés sous statut scolaire, dans des lycées professionnels (désormais LP), des lycées polyvalents[57] et dans certains lycées d'enseignement général et technologique ; ou bien sous statut apprenti, dans un Centre de Formation d'Apprentis (désormais CFA)[58]. Enfin, ces diplômes peuvent être validés via la formation à distance, la formation professionnelle continue ou la validation des acquis de l'expérience (Eduscol, 2009, cité par Feyfant, 2009).

S'ils préparent un Bac Pro, entre la seconde et la terminale professionnelle, les lycéens obtiennent une certification intermédiaire : le BEP. Il est obligatoire pour les élèves sous statut scolaire mais facultatif pour les apprentis. Dans le domaine agricole, il s'agit du BEPA (brevet d'études professionnelles agricoles).

[54] L'orientation vers la voie professionnelle peut cependant advenir avant la classe de 3ème, au premier cycle du secondaire donc, dans les dispositifs d'initiation aux métiers en alternance (DIMA). Ces dispositifs ont été mis en place dans le cadre des politiques d'inclusion mises en œuvre par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 (Bouzignac, Capdevielle-Mougnibas, & Léonardis, 2017). Ils permettent aux élèves, dès la classe de 4ème, de poursuivre leur scolarité au collège tout en effectuant des stages en entreprise, en lien avec leur projet professionnel selon le principe de l'alternance. À l'issue de cette période, ils peuvent intégrer un dispositif de formation au CAP ou au Bac Pro. La classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel, permet quant à elle à des élèves de 3ème de voir leur scolarité complétée par des enseignements professionnels, stages et visites d'entreprises à raison de six heures par semaine. Enfin, les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel) préparent aussi à une orientation vers la voie professionnelle, souvent vers le CAP.

[55] Il existe 190 spécialités pour le CAP et 4 spécialités pour le CAP agricole.

[56] Il existe 91 spécialités pour le Bac Pro (MEN-MESRI, 2018).

[57] Le lycée polyvalent réunit des formations générales, technologiques et professionnelles.

[58] Selon Moreau (2000), 25% des CAP, BEP et Bac Pro sont préparés par la voie de l'apprentissage.

Des passerelles existent entre la voie professionnelle et la voie générale et technologique et inversement.

Le CAP et le CAP agricole peuvent ouvrir vers de nouvelles formations courtes préparant au certificat de spécialisation agricole (d'une durée d'un an), au brevet technique des métiers (d'une durée de deux ans) ou au BP, entre autres exemples.
L'obtention du Bac Pro peut quant à lui donner lieu à une poursuite d'études dans le supérieur, vers des formations menant au BTS, au BTS agricole (BTSA) ou au diplôme universitaire de technologie (DUT). Il est à noter cependant que l'accès à une STS n'est pas conditionné à l'obtention d'un Bac Pro ou d'un BP. Tout élève pouvant se prévaloir d'un niveau IV peut accéder au STS (MEN, MESRI, s.d.).

II.3.3. Enjeux du Bac Pro et place des langues

La seconde explosion scolaire après celle des années 1960 a eu lieu entre les années 1980 et 1990 (Béaud, 2003), lorsque les instances politiques ont été contraintes de trouver des solutions à la situation préoccupante de jeunes sortant de l'école sans diplôme ni qualification, ceci les rendant plus fragiles sur le marché du travail[59]. Dès lors, l'insertion professionnelle de ces jeunes deviendra un enjeu majeur et plusieurs événements marquants dans l'évolution de l'enseignement professionnel vont se succéder.

Le premier de ces événements est en effet, en 1985, la création du Bac Pro, qui voit le nombre de bacheliers doubler entre 1986 et 1992, élargissant l'horizon scolaire et social des familles populaires (Palheta, 2012) et visant ainsi une revalorisation des lycées professionnels et de leurs enseignants (Cart & Toutin, 2005).

À cette perspective s'ajoute aussi, depuis que le cursus Bac Pro est passé de quatre à trois ans[60], ce que Bernard et Troger (2011) appellent l'« égalité symbolique » que

[59] C'est le rapport *Schwartz* de 1981 qui sera à l'origine du constat de la difficulté d'un certain nombre de jeunes à trouver du travail dès lors qu'ils ne sont pas qualifiés.
[60] Le Bac Pro a été créé en en 1985 et a fait l'objet d'une rénovation en 2009. Avant cette rénovation, les collégiens accédaient au Bac Pro après un BEP d'une durée de deux ans, ou un certificat d'aptitude (CAP) de la même durée. Le Bac Pro avait une durée de deux ans lui aussi. La rénovation a modifié ce

représente, pour les aspirants au Bac Pro et leurs familles, le fait qu'un cursus en trois ans ressemble symboliquement à celui qui mène au baccalauréat général et au Bac Techno et qui le rend donc hautement désirable.

Le deuxième événement marquant sera la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 avec son célèbre slogan des « 80% d'une génération au niveau du bac en 2000 »[61]. Cette annonce, et les moyens matériels[62] de mise en œuvre de cette volonté, ont eu pour effet une augmentation du nombre d'élèves accédant au baccalauréat. Elle a aussi fait naître, au sein des familles populaires, une « aspiration aux études longues et l'accentuation des rêves d'évasion hors du monde ouvrier » (Terrail, 1990, cité par Misset, 2009 ; voir aussi Palheta, 2012).

Le nombre de bacheliers professionnels dans une génération va aller croissant[63], tout comme le nombre de bacheliers généraux (Cf. Tableau 7).

Tableau 7
Part des bacheliers professionnels dans une génération64 (MESRI65, 2017).

1990	2000	2010	2012	2013	2014	2015	2016
2,8%	11,4%	14,4%	24,4/%	20,4	24,2	22,3	22,6

Si le diplôme vise à préparer l'entrée immédiate sur le marché du travail (Lemaire, 2007), accordant de fait une place prépondérante aux enseignements professionnels, les matières générales sont néanmoins fortement présentes, au point que cela constitue, selon Moreau (2008) un véritable paradoxe. Ce dernier met en évidence le fait que

schéma en permettant aux collégiens de suivre le parcours Bac Pro dès la sortie de troisième. Le Bac Pro qui s'obtenait en quatre ans auparavant, se prépare désormais en trois ans. Par voie de conséquence, les collégiens obtiennent désormais un Bac Pro avec un an d'études en moins, c'est-à-dire à 18 ans au lieu de 19 ans auparavant, à condition bien entendu qu'ils n'aient jamais redoublé.

[61] On doit ces mots à Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale.

[62] La loi prévoyait aussi la construction de nouveaux lycées et cela a joué, selon le ministre lui-même, dans la promotion des études longues.

[63] Depuis 2012, ce nombre diminue cependant.

[64] Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation précise que les chiffres mentionnés sont susceptibles d'évoluer car établis selon « des estimations provisoires de population à partir de 2014 » (MESRI, 2017. Tableau 7.3, consulté le 2 novembre 2017).

[65] Ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.

l'essor de l'apprentissage, à partir des années 1970, est allé de pair avec l'impératif d'une formation générale accrue (à raison de huit heures par semaine), contribuant ainsi à « l'aligner sur les voies scolaires » (Kergoat, 2002, cité par Moreau), dans une paradoxale scolarisation de l'apprentissage.

Ainsi, concernant le Bac Pro, les 896 heures constituant une année de formation se déclinent par matières comme suit (Cf. Figure 7) :

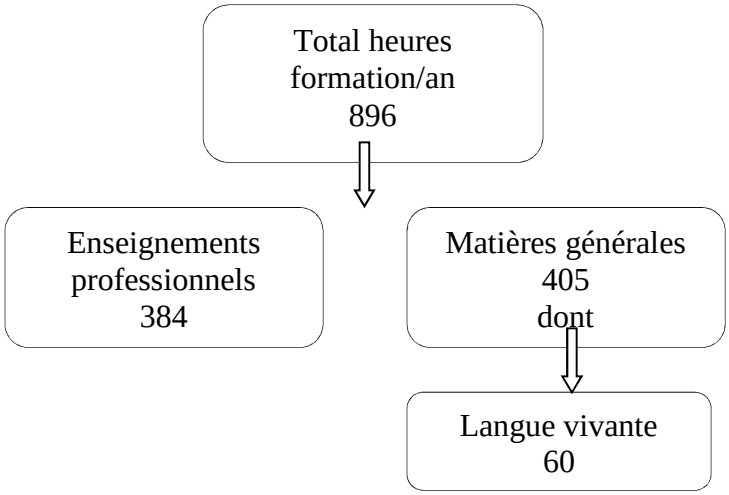

Figure 7. Répartition annuelle des volumes horaires du Bac Pro (Adapté de Legifrance, 2009[66])

On remarque, au travers de ce schéma, que les matières générales (405) excèdent en nombre d'heures consacrées à leurs enseignements les heures consacrées aux enseignements professionnels (384).

Concernant plus spécifiquement les langues étrangères, la majorité des formations menant au Bac Pro ne prévoit qu'une langue vivante[67]. Seuls les Bac Pro préparant aux

[66] Arrêté du 10 février 2009 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel.

[67] En 2013, la première langue vivante étrangère étudiée en lycée professionnel était l'anglais, suivie de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien. D'autres langues (russe, chinois, langues régionales) sont choisies en première langue vivante étudiée mais le tableau qui fait référence n'en fournit pas de détails (DEPP, 2014).

métiers du commerce et de la comptabilité ont inscrit une deuxième langue étrangère à leurs programmes[68].

Si dans l'Union européenne, la plupart des établissements professionnels mettent moins l'accent sur les langues étrangères que ne le font les établissements de la voie générale (Rakocevic, 2013), on peut regretter, en France, la pratique d'une seule langue étrangère quand on sait que toute langue supplémentaire étudiée a des effets sur la maîtrise des autres langues (Castellotti, 2001 ; Chini, 2009) ; et que le fait de parler une langue étrangère a aussi des effets bénéfiques sur la maîtrise de la langue maternelle (Gaonac'h, 2010).
Par ailleurs on sait aussi qu'à compétences égales, toute langue étrangère supplémentaire assure de meilleures chances d'emploi et de promotion dans l'entreprise (Chancelade et al., 2016).

Le niveau visé en fin de terminale professionnelle est le niveau B2 du CECRL mais c'est le niveau B1+ qui constitue le niveau minimum à atteindre[69].

Il se situe juste en dessous du B2, niveau que doivent atteindre les bacheliers généraux (MEN, 2012).

Le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 8) synthétise les compétences linguistiques associées au niveau B2, dans le champ des compétences orales[70] :

[68] Le pourcentage d'élèves étudiant une 2ème langue vivante dans le second cycle professionnel était de 34, 2% en 2013. C'est l'espagnol qui est majoritairement choisi, suivi de l'allemand, puis de l'italien et de l'anglais. D'autres langues étrangères sont choisies mais pour lesquelles le document de référence ne donne pas de précisions (DEPP, 2014).
[69] Le texte de référence dit précisément : Conformément aux dispositions de l'article D. 312-16 du code de l'éducation, le niveau B2 (utilisateur indépendant de niveau avancé) pour la fin des études secondaires est l'objectif visé à la fin du cursus menant au diplôme du baccalauréat professionnel, le niveau B1+ dans les cinq activités langagières constituant le seuil minimal exigé pour la validation de l'unité « langues vivantes » du diplôme.
[70] Voir l'Annexe 3 pour le document original.

Tableau 8
Les compétences linguistiques associées au niveau B2 (Adapté du CECRL, Conseil de l'Europe, 2001, p. 27)

Niveau B2	
En compréhension orale l'élève...	En production orale l'élève...
peut comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet est relativement familier ; peut comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations ; peut comprendre la plupart des films en langue standard.	peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif ; peut participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre des opinions.
Compétences linguistiques transversales : l'élève**...**	
• possède une gamme étendue de langue qui lui permet de ne pas chercher ses mots ; • montre un degré assez élevé de contrôle grammatical ; • peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; • peut prendre l'initiative de la parole.	

Si l'on s'en réfère à ce tableau synthétisé, on peut voir qu'un élève de niveau B1+, un élève qui obtient donc son Bac Pro, est capable, pour ce qui concerne la compétence de compréhension orale en anglais, de suivre une conférence au contenu complexe, ou encore un bulletin d'informations ou un film.

En production orale, il doit être capable de participer à une conversation, avec spontanéité et aisance, ce qui suppose qu'il possède un lexique étendu et qu'il maîtrise bien la grammaire.

II.3.4. Le profil social et scolaire des élèves de la voie professionnelle

II.3.4.1. Le profil social

L'accès au lycée professionnel concerne majoritairement une population socialement moins favorisée (Lemaire, 2007). Selon la DEPP (2017a), dans l'ensemble des lycées professionnels publics, 57,2% des élèves sont d'origine défavorisée (Cf. Tableau 9), tandis que ce pourcentage s'élève à 29,6% dans les lycées généraux et technologiques. La proportion d'élèves d'origine défavorisée est moins importante mais toutefois élevée dans les lycées professionnels privés (36,3%).

Tableau 9
Origine sociale des élèves du second degré à la rentrée 2016 (en %) [Adapté de DEPP, 2017a]

	Établissements publics		Établissements privés	
	favorisée[71]	défavorisée	favorisée	défavorisée
Formation générale et technologique en lycée	27,1	29,6	25,5	12,4
Formations professionnelles en lycée	26,4	57,2	33,3	36,3

Lecture : À la rentrée 2016, dans l'ensemble des lycées d'enseignement général et technologique publics, le pourcentage d'élèves d'origine sociale défavorisée s'élève à 29,6%. Il est de 57,2% dans les lycées professionnels publics.

[71] La catégorie « favorisée » comprend les chefs d'entreprises, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les instituteurs et les professeurs des écoles, les professions intermédiaires et les retraités-cadres. La catégorie défavorisée comprend les ouvriers, les retraités ouvriers et employés inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle). [DEPP, 2016].

En outre, selon le Snesco (2016) « un tiers des élèves de l'enseignement professionnel sont boursiers, soit le double des élèves de l'enseignement général » (p. 3).

Concernant les CFA, le portrait social des élèves est plus diversifié. Moreau (2008) rappelle en effet que l'apprenti est « polymorphe » puisque ce statut concerne aussi bien les élèves préparant un CAP ou un BAC Pro que ceux qui visent l'obtention d'une licence professionnelle, un master ou un diplôme d'ingénieur. Moreau qualifie d'ailleurs ces diplômes de « figures de proue » de l'apprentissage contribuant, selon lui, à « (re)construire son image » (para. 20, souligné par l'auteur).

Cependant, pour ce qui concerne l'origine sociale des apprentis, il souligne l'existence d'un « plafond de verre » (para. 27) au-dessus et au-dessous duquel deux univers sociaux sont bien séparés, dans ce qu'il nomme un « éclatement social de l'apprentissage » (para. 24).

Ainsi, comme le montre le Tableau 10, plus en descend dans le diplôme préparé, plus l'apprenti est susceptible d'être issu d'un milieu social défavorisé, « la part des enfants de cadres et de professions intermédiaires sui[vant] le chemin inverse » (para.24).

Tableau 10

Origine sociale des apprentis selon le diplôme préparé (adapté de Moreau 2008)

Part des apprentis ayant un père ouvrier				
CAP	BEP	BAC PRO	BTS	Autres formations du supérieur
64%	56%	52%	38%	27%
Part des apprentis ayant un père cadre ou de profession intermédiaire				
CAP	BEP	BAC PRO	BTS	Autres formations du supérieur
11%	15%	18%	30%	37%

Moreau (2000) précise aussi que dans les formations qui suivent le Bac Pro (en STS notamment), « les enfants des professions intermédiaires voire supérieures, jusque-là absents de l'apprentissage » sont plus nombreux que par le passé. (p. 68). Pour Orange

toutefois (2010), les STS continuent d'être les « "terres" de prédilection des enfants des classes populaires » (p. 32, souligné par l'auteur).

II.3.4.2. Le profil scolaire

Concernant la trajectoire scolaire des lycéens professionnels, de nombreuses études ont montré que la probabilité d'entrer au lycée professionnel est d'autant plus forte que le lycéen a eu un parcours chaotique avec des difficultés, voire de grandes difficultés scolaires (Snesco, 2016), qui ont souvent mené à un ou parfois plusieurs redoublements[72] (Alet & Bonnal, 2011 ; Lemaire, 2007 ; Palheta, 2012).
Par exemple, le lycéen professionnel est plus souvent susceptible d'avoir suivi une classe spécialisée au collège (Alet & Bonnal, 2011), et d'avoir été orienté vers la voie professionnelle souvent par défaut (Cristofoli, 2015 ; de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006 ; Perrier, 2008, cité par Feyfant 2009) ; cette orientation étant souvent mal vécue par l'élève et la voie professionnelle socialement considérée comme une voie de relégation dévalorisée[73]. (Cnesco, 2016 ; Jellab, 2005c ; Feyfant, 2009 ; Mariette, 2011).

Pour ce qui concerne les apprentis, même si ceux qui préparent un CAP ou un BEP possèdent un capital scolaire plus élevé que par le passé (Arrighi & Brochier, 2005), Moreau (2008) constate à nouveau qu'il y a deux « marchés de l'apprentissage » (para. 27).
Les apprentis préparant un diplôme de niveau IV (type CAP) et de niveau V (type Bac Pro) ont en effet plus souvent redoublé au primaire (respectivement 41% et 22% d'entre eux) que les apprentis préparant un BTS (8%), ces derniers ayant plutôt eu des difficultés au collège. Les aspirants au CAP et au Bac Pro ont aussi plus souvent redoublé au primaire que ceux qui visent une licence professionnelle (3% d'entre eux ont redoublé) ou un diplôme d'ingénieur (1%) [Moreau, 2008].

[72] 22% des Bac Pro ont cumulé au moins deux ans de retard au cours de leur scolarité secondaire (Lemaire, 2007).
[73] Mariette (2011) nuance ce propos en précisant que certaines spécialités de l'enseignement professionnel sont socialement valorisées par rapport à d'autres, du fait qu'elles sont sélectives. C'est le cas par exemple de la spécialité électrotechnique, qui en fait donc une spécialité élitiste.

Les élèves de la voie professionnelle (sous statut scolaire ou apprenti) sont aussi plus susceptibles d'avoir subi les effets de ce que Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée, et Suchaut (2004) nomment le *school mix*, en référence à la composition sociale de l'établissement fréquenté. La recherche en ce domaine a en effet montré que les élèves moins performants scolairement, ou les élèves de milieux défavorisés et étudiant au sein d'établissements et de classes homogènes et peu propices à la mixité sociale, sont moins susceptibles de bénéficier des apports d'élèves meilleurs (*peer effect* - Duru-Bellat et al., 2004).

De même, Ils progressent moins du fait qu'ils sont souvent moins stimulés par leurs enseignants (Pelgrims & Cèbe, 2010), et reçoivent globalement moins de contenus (Grisay, 1997 ; Isambert Jamati, 1984, cités par Duru-Bellat et al., 2004 ; Rayou, 2016).

Concernant le climat de travail, ils sont plus souvent entourés d'élèves perturbateurs (Cnesco, 2016 ; Duru-Bellat, 2004) et sont plus susceptibles d'avoir des difficultés dans le rapport à l'autorité et à la discipline (De Léonardis et al., 2006).

Jellab (2008) indique que la violence est aussi plus présente dans les lycées professionnels et que les incidents graves y sont plus fréquents qu'ailleurs.

Les élèves de la voie professionnelle sont aussi plus susceptibles d'absentéisme (Cnesco, 2016 ; Cristofoli, 2015)[74]. Selon la DEPP[75] (2017b), le taux d'absentéisme a d'ailleurs progressé en 2016 : il concerne 13,8% des élèves alors qu'en 2014 il s'élevait à 11,5% (DEPP, 2014).

Entre autres conséquences de cet absentéisme, la DEPP pointe le fait que dans les lycées professionnels, les élèves perdent en moyenne 12,8% d'heures d'enseignement par an.

À cela s'ajoute une plus forte probabilité, pour ces derniers, d'avoir à faire face à des problèmes sociaux et/ou affectifs (Lantheaume, 2008, cité par Duru-Bellat et al., 2004).

Enfin, pour toutes ces raisons, ces élèves sont aussi plus à risque de décrochage (Cnesco, 2016).

[74] En mars 2017, la *note d'information* de la DEPP indiquait qu'en 2015-2016, dans les établissements publics du second degré, le taux d'absentéisme moyen était de 5,1% dans les lycées d'enseignement général et technologique et de 13,8% dans les lycées professionnels (N°17.06).
[75] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Selon Duru-Bellat et ses collègues (2004), tous ces facteurs, plus ou moins présents dans les parcours individuels, vont jouer de concert dans une chaîne causale préjudiciable aux apprentissages, le phénomène pouvant s'inscrire dans la durée. En effet, selon Duru-Bellat (2004) « cet effet relativement ténu à l'échelle d'une année va, dès lors que l'élève ne change pas de contexte, s'accumuler avec le temps » (p.75).

a) Un rapport difficile à l'institution scolaire

Les élèves de la voie professionnelle visant les diplômes de niveau IV ou V entretiennent pour bon nombre d'entre eux un rapport difficile avec l'institution scolaire.

Pour expliquer ce rapport difficile, Charlot (2001) souligne que tout élève porte en lui un « je épistémique » – il évoque en cela le rapport de l'élève à la connaissance – cette identité épistémique étant en rapport avec un « moi empirique » (p. 9), c'est à dire porteur d'expériences et de vécus scolaires qui pèsent dans la nature même de l'identité épistémique de l'élève.

Pour ce qui concerne les élèves de la voie professionnelle, le « moi empirique » est souvent porteur d'expériences scolaires négatives, surtout en matières générales ; leur faible maîtrise ayant souvent été déterminante dans le « choix » de poursuivre dans la voie professionnelle plutôt que générale (López, 2010, souligné par nous).

Par conséquent, c'est aussi la forme scolaire de la transmission, plus présente dans les matières générales, et au-delà de ça, le rapport à l'institution scolaire toute entière, qui sont parfois fortement marqués par l'hostilité, la défiance, des « affects de déplaisir », un « rejet », voire un « désamour total » (Favreau & Capdevielle- Mougnibas, 2011, p. 258 ; voir aussi Moreau, 2002).

Pourtant, la forme scolaire est très présente dans les établissements de la voie professionnelle (Bernard, Masy, & Troger, 2012 ; Jellab, 2005c ; Mariette, 2011).

Il semble aussi que l'alignement de la durée de préparation du Bac Pro sur le baccalauréat général (pour rappel, trois ans au lieu de quatre auparavant) se soit accompagné d'un même alignement des programmes sur ceux des voies générales

(Lemaire, 2007 ; López, 2010) alors même que le niveau des élèves est moindre (Bollengier & Peretti, 2001) ; la distance entre le niveau scolaire des élèves et les référentiels des diplômes semblant s'être accentuée dernièrement (Jellab, 2008).

b) Un rapport aux savoirs fortement clivé

Les travaux qui se sont attachés à décrire la population des lycées professionnels (Denquin, Roynette, & Séré, 2002 ; Dubet, 1991 ; Jellab, 2001 ; Jellab, 2008 ; Mariette, 2011 ; Palheta, 2011 ; Rochex, 1995), et ceux qui se sont plus particulièrement intéressés aux parcours scolaires des apprentis (Moreau, 2002 ; De Léonardis et al., 2006) se rejoignent sur le constat que les lycéens professionnels et les apprentis, surtout de niveaux IV et V ont un rapport aux matières techniques et professionnelles différent de celui qu'ils entretiennent à l'égard des matières générales.

En effet, les matières techniques et les apprentissages de terrain sont appréciés, voire survalorisés car jugés plus près de « la vraie vie » (Moreau, 2002, voir aussi De Léonardis et al., 2006 ; Jellab, 2001). Ils sont aussi considérés comme « légitimes d'apprendre » (Jellab, 2008, p. 159).

En revanche, les élèves de la voie professionnelle jugent les enseignements généraux souvent trop théoriques (de Leonardis et al., 2006 ; Dubet , 1991 ; Jellab, 2005b ; Jellab, 2008 ; Mariette, 2011 ; Moreau, 2002 ; Rochex, 1995), ces derniers constituant surtout une « contrainte pour obtenir le diplôme » (Jellab, 2008, p. 167). Selon Jellab, ils peuvent aussi faire naître une forme d'hostilité de la part de certains élèves.

c) Le rapport aux langues étrangères

Concernant le rapport qu'entretiennent les élèves de la voie professionnelle aux langues étrangères, on ne dispose malheureusement d'aucunes données nous permettant d'affirmer que la même dichotomie existe. Cependant, si, en 1991, Dubet écrivait que les lycéens professionnels avaient d'abord un rapport instrumental à l'anglais, la langue servant principalement à comprendre des notices techniques, notre enquête exploratoire, menée au tout début de la formation menant au BTS, et donc à la sortie du secondaire professionnel (Annexe Xa) semble attester d'une toute autre motivation dans l'apprentissage de l'anglais.

Depuis l'avènement des nouvelles technologies, qui rendent plus accessible l'accès à des ressources en langue anglaise, et dans un contexte qui rend le voyage à l'étranger plus financièrement accessible, le rapport à la langue s'est modifié. Les élèves l'utilisent certes dans le cadre professionnel, mais aussi dans le cadre privé pour écouter des chansons et/ou regarder des films en version originale. Ce constat fait partie des conclusions de notre enquête exploratoire.

C'est le même constat d'un rapport à la fois utilitaire et culturel à l'anglais qu'ont dressé Plyaskina et Godard (2012) dans une enquête portant sur la motivation à apprendre l'anglais chez des lycéens professionnels d'un établissement de la région de Caen[76].

Ainsi, nous ne pouvons affirmer avec certitude que les élèves de la voie professionnelle mettent sur le même plan les matières générales dans leur ensemble et l'anglais. En revanche, ce dont nous sommes certaine, c'est que ces derniers ne bénéficient pas de la même formation linguistique que ceux qui évoluent dans la voie générale, et qu'au moment de la poursuite d'études, ces différences pèseront.

i) Des élèves linguistiquement moins favorisés

En 2003, un rapport à destination du Sénat et intitulé *L'enseignement des langues étrangères en France* insistait sur un « renforcement indispensable de la place des langues étrangères dans l'ensemble des filières professionnelles », l'apprentissage des langues y étant jugé « précaire » (Legendre, para. 2C).

Si les textes officiels font état de ce que les établissements de la voie professionnelle sont censés mettre en place en matière d'enseignement des langues (on pense notamment aux sections européennes ou de langues orientales ; à la possibilité de faire valoir une certification externe[77] en langue ; aux opportunités de mobilités européennes

[76] Parce que leur enquête n'a porté que sur un seul établissement, les auteurs mettent en avant qu'à défaut de constituer une « vérité statistique », l'enquête explore surtout une « réalité pédagogique » (p. 6).
[77] On parle de certification externe lorsque les compétences en langue sont évaluées et attestées par un organisme indépendant, à l'aide d'une évaluation standardisée. Le TOEIC en est un exemple.

(*Leonardo*, entre autres exemples)[78] ; dans la réalité, les faits semblent montrer qu'on est loin des objectifs initialement visés.

Il y a six ans, le *rapport du comité stratégique des langues* que nous avons déjà évoqué (Halimi, 2012) regrettait par exemple que les sections linguistiques soient « marginales dans l'enseignement professionnel » (p.10) et que les sections européennes ; qu'il s'agisse des lycées généraux ou professionnels ; bénéficient à une minorité d'élèves seulement.

Ces propos sont d'ailleurs confirmés par les chiffres : en 2013, si 12,2% des élèves des lycées généraux et technologiques étaient inscrits en section européenne ou internationale, ce pourcentage n'était que de 2,8% dans la voie professionnelle (DEPP, 2014).

Concernant la mobilité à l'international, la probabilité d'effectuer un stage à l'étranger est d'autant plus élevée que le niveau de formation augmente. Si 10% à 15% des diplômés de l'enseignement supérieur font une partie de leurs études à l'étranger, seuls 3% des diplômés de l'enseignement professionnel sont concernés (DEPP, 2014).

En outre, une étude du Conseil économique, social et environnemental (CESE) établit un lien de causalité entre origine sociale et mobilité en montrant que les freins à la mobilité internationale sont liés à « la situation financière des jeunes et au soutien que peut leur apporter leur famille » (Bernardin, 2011). Or, on sait l'origine majoritairement modeste de la plupart des apprenants de la voie professionnelle (par exemple, Beaud, 2003 ; Bernard, Masy & Troger, 2012 ; Misset, 2009 ; Orange, 2010 ; Palheta, 2012)[79].

Plus surprenant cependant, le programme *Leonardo* visant la mobilité des apprenants de la voie professionnelle, notamment les Bac Pro, et plus spécifiquement les apprentis, n'atteint pas les chiffres de mobilité espérés, notamment chez ces mêmes apprentis (Bernardin, 2011).

[78] Le programme *Leonardo* permet aux apprenants de la voie professionnelle d'effectuer un stage dans une entreprise européenne.

[79] Pour ce qui concerne le Bac Pro, plus de la moitié des élèves (53,4%) étudiant dans des établissements publics étaient positionnés dans la catégorie sociale dite « défavorisée » en 2012 (MEN, 2013).

Dans le même rapport du CESE, on apprend aussi que les dispositifs destinés à encourager la mobilité des jeunes français en dehors des institutions scolaires, tels que *Jeunesse en action* [80] et plus spécifiquement le *Service volontaire européen*, concernent principalement des jeunes de niveau Bac+ 3/Bac+ 4, de milieux socioprofessionnels plutôt favorisés (Bernardin, 2011).

Il semble donc que la symbolique égalitaire que revêt le Bac Pro ne s'accompagne pas, dans les faits, et pour ce qui concerne la langue étrangère d'une égalité réelle ; Bac Pro et baccalauréat général ouvrant cependant tous deux les portes de l'enseignement supérieur avec le paradoxe que les candidats aux diplômes du supérieur n'y ont pas été également préparés.

ii) Les résultats des bacheliers professionnels au baccalauréat en anglais

Si les études sur le niveau de langues des élèves de la voie professionnelle sont inexistantes (Lambert, 2014), du fait de la pauvre quantité d'études sur la voie professionnelle en général[81], nous avons pu obtenir les résultats en anglais des Bac Pro pour les années 2013, 2014, et 2015.

L'épreuve d'anglais évalue trois compétences : la compétence de production orale en continu, la compétence de production orale en interaction et la compétence de compréhension de l'écrit. Les résultats, que nous nous sommes procurés par la DEPP ne distinguent cependant pas les notes obtenues à l'oral et à l'écrit (Annexe IV). Ils ne distinguent pas non plus l'anglais en tant que première langue étrangère et l'anglais en tant que seconde langue étrangère. Ils permettent cependant d'obtenir une moyenne des compétences.

[80] Le programme *Jeunesse en action* a été créé par l'Union européenne en 2007. Il vise à renforcer la citoyenneté des jeunes européens en les amenant à voyager hors cadre scolaire. Le *Service volontaire européen* par exemple est une des cinq actions mises en place. Il permet aux jeunes (18-30 ans) de vivre une expérience de volontariat de deux à douze mois dans une association ou une collectivité publique dans un autre pays de l'Union européenne.

[81] Bart et Sido (2017) soulignent néanmoins que depuis l'année 2000, les recherches et travaux sur la voie professionnelle abondent.

Les notes (Cf. Tableau 11) laissent voir des résultats d'ensemble qui se situent autour de 10,5 sur 20 avec des contrôles continus légèrement plus élevés que les notes d'épreuves finales. Cette différence illustre peut-être la tendance des enseignants de la voie professionnelle à noter leurs élèves plus positivement dans une démarche bienveillante visant à les revaloriser (Duru-Bellat & Mingat, 1993, cités par Grimault-Leprince & Merle, 2008 ; Jellab, 2003, 2005a). Aziz (2008) parle à ce propos de la fonction « réparatrice » du lycée professionnel (p. 149).

Tableau 11

Notes obtenues à l'épreuve d'anglais du Bac Pro (DEPP, 2016, annexe IV).

2013		**2014**		**2015**	
Moyenne écrit et oral		Moyenne écrit et oral		Moyenne écrit et oral	
Contrôle continu	Épreuve ponctuelle	Contrôle continu	Épreuve ponctuelle	Contrôle continu	Épreuve ponctuelle
10,4	10,2	10,5	10,3	10,7	10,5

II.4 LE PARADOXE DE LA POURSUITE D'ÉTUDES

Si dans l'Europe entière, les effectifs étudiants ont très fortement augmenté ces dernières années, (EACEA, 2012)[82], cette tendance « n'a eu nulle part le rythme et l'ampleur qu'elle a connus en France » (Béaud & Convert, 2010, p. 6). La *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005 établissait d'ailleurs des objectifs très précis de pourcentages d'étudiants validant un diplôme souhaitant « conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de

[82] Selon l'Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » : EACEA, « entre 2000 et 2009, en moyenne dans l'Union européenne, la population estudiantine dans l'enseignement supérieur a augmenté d'environ 22 % (taux de croissance annuelle de 2,7 % » (p. 81).

l'enseignement supérieur d'ici dix ans »[83], qualifiant cet objectif d'impérieuse nécessité pour que la France reste au rang des grandes puissances mondiales.

En 2015, François Hollande, nouveau chef de l'État, affirmera quant à lui vouloir amener « 60 % d'une classe d'âge à un niveau d'enseignement supérieur »[84].

Comme on peut le voir sur le graphique ci-dessous (Cf. Figure 8), la tendance à l'augmentation du nombre d'étudiants en France, amorcée dès après l'année 2000, se poursuit à la rentrée 2015/2016.

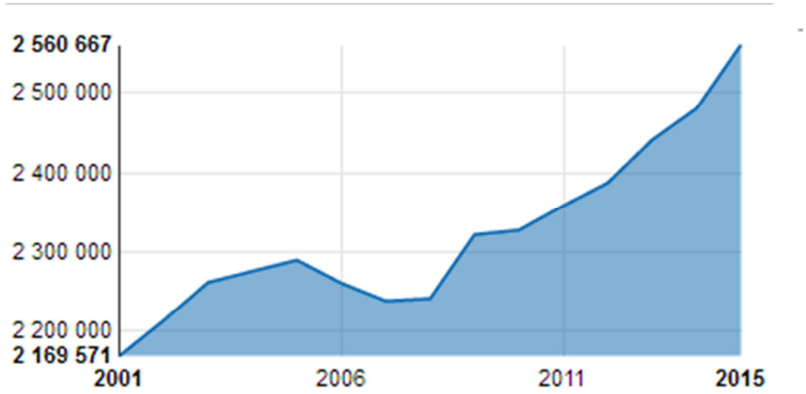

Figure 8 : Effectifs de l'enseignement supérieur en France, depuis 2001 (MENESR-DGESIP/DGRI, 2015)[85].

Concernant les Bac Pro, bien que la majorité arrête ses études à l'issue du baccalauréat[86], le taux d'inscrits dans l'enseignement supérieur parmi ces bacheliers est également à la hausse (Bernard & Troger, 2015 ; Lemaire, 2004 ; Lerminiaux, 2015 ; Moullet, 2005 ; Sarrazin, 2010**)**.

[83] Rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. www.loi.ecole.gouv.fr, consulté le 1 juin 2014.
[84] « 60 % d'une classe d'âge, l'ambitieux objectif pour l'enseignement supérieur de Hollande » (http://www.lemonde.fr, septembre 2015, consulté le 10 septembre 2017.
[85] En ligne sur https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/atlas/. Consulté le 15 septembre 2017.
[86] 63 % ne suivent plus aucune formation à la rentrée qui suit l'obtention de leur baccalauréat (Lemaire, 2007).

Comme le montre le Tableau 12, leur nombre a doublé entre les années 2000 et 2016. C'est d'ailleurs l'explosion du nombre de Bac Pro qui explique la hausse totale du nombre de bacheliers (Péan, 2012).

Tableau 12
Évolution du taux d' inscrits dans l'enseignement supérieur parmi les bacheliers professionnels (D'après Péan, 2012)[87].

2000	2005	2010	2016
17%	23%	26%	35%

Il est à noter que pour ce qui concerne les Bac Pro et les Bac Techno, une loi[88] a été promulguée visant, entre autres objectifs, à faciliter leur accès à l'enseignement supérieur en prévoyant un « pourcentage minimal de bacheliers technologiques et professionnels respectivement dans les IUT et les STS » (Lugnier et al., 2015).

II.4.1. Les enjeux de la poursuite d'études

Cette tendance à la poursuite d'études à la sortie d'un Bac Pro s'explique par un certain nombre de facteurs[89]. Tout d'abord, la réforme du Bac Pro en trois ans, en rapprochant la durée du cursus sur celle des bacheliers généraux et technologiques lui a donné une symbolique égalitaire, lui conférant ainsi, en plus d'une vocation professionnelle, ce que Verdier (2011) appelle une « convention académique » (cité par Bernard & Troger,

[87] Voir aussi Cnesco, 2016.
[88] Loi 2013-660 du 22 juillet 2013.
[89] En dehors du rapport diplôme/rémunération que nous choisissons de développer ici, on sait aussi que la poursuite d'études des bacheliers professionnels a été rendue plus facile du fait du grand nombre d'établissements offrant des parcours BTS sur le territoire ; ce que Orange (2009) nomme le « supérieur de proximité » (para. 7). Les lycées professionnels préparent aussi au BTS, ce qui peut s'avérer rassurant pour les élèves familiers de leurs établissements. Orange nomme ce phénomène le « supérieur de familiarité » (para. 10).

2015, para. 23). Il signifie en cela que les meilleurs diplômés de Bac Pro s'inscrivent désormais, comme ceux des baccalauréats général et technologique, dans une logique d'atteinte de la meilleure situation professionnelle possible en poursuivant leurs études.

Cette poursuite d'études – et ceci est commun à la plupart des pays européens – leur assure aussi un meilleur avenir professionnel. Les diplômés de l'enseignement supérieur, voie générale et professionnelle confondues, entrent en effet deux fois plus rapidement sur le marché du travail que les personnes diplômées de l'enseignement secondaire (EACEA, 2012)[90].

À échelle européenne à nouveau, il semble que plus le diplôme est élevé, plus les chances d'obtenir un emploi permanent augmentent. Pour le dire différemment, moins on est diplômé, plus on a des chances de travailler en emploi temporaire[91].

Ensuite, obtenir un diplôme de deux ans supérieur au baccalauréat assure un supplément de salaire non négligeable[92] (Moullet, 2005), une année supplémentaire augmentant les salaires de 5 à 10% en moyenne (Duru-Bellat, 2006).

Enfin, il semble qu'un diplôme supérieur augmente aussi la probabilité de décrocher un emploi de cadre : la part de cadres ou professions intermédiaires est de 21% chez les Bac Pro et de 56% s'ils ont ensuite obtenu un BTS (Moullet, 2005).

Les diplômes de l'enseignement supérieur donnent ainsi accès à des emplois plus qualifiés et mieux rémunérés (Nauze-Ficher & Tomasini, 2005). Tout ceci s'inscrit dans un climat économique favorisant la montée de l'inquiétude scolaire dans les familles socialement moins favorisées et au sein desquelles les STS recrutent (Beaud & Convert, 2010) et dans un contexte de profonds changements dans le champ des possibles scolaires et sociaux des classes populaires (Rochex, 1995).

[90] Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

[91] En 2010, 12,3% des emplois temporaires étaient occupés par des personnes à niveau d'études dit « faible », c'est-à-dire ayant un diplôme inférieur au baccalauréat ; tandis que ce pourcentage est de 9,8 pour ceux qui ont un diplôme plus élevé (EACEA, 2012).

[92] Chez les Bac Pro, le supplément salarial acquis avec un diplôme de deux ans supérieur au baccalauréat est quatre fois plus élevé (21%) que ce que le bachelier professionnel peut espérer s'il poursuit ses études mais ne valide pas son diplôme (5,3%) [Moullet, 2005, p.26].

II.4.2. Un échec plus probable pour les Bac Pro dans le supérieur

II.4.2.1. Une moindre réussite au BTS

Les Bac Pro s'inscrivent très majoritairement et en nombre croissant en STS (Beaud & Convert, 2010 ; Giret & Moullet, 2010 ; Lerminiaux, 2015 ; MENESR, 2013 ; Orange, 2009 ; Péan, 2012) conformément à ce que recommandait la loi d'orientation de 2005[93]. Le Tableau 13 montre que leur nombre a été multiplié par trois entre 1999 et 2015.

Tableau 13

Part des Bacheliers Professionnels inscrits en STS (MENESR, 2016)

1999	2014	2015
10%	30,2%	30,6%

De façon surprenante cependant, même si le BTS s'inscrit en continuité de leur diplôme (Kabla-Langlois, 2016), la probabilité empirique de succès à l'examen est moindre pour les candidats issus de Bac Pro (Beaupère, Chalumeau, Gury, & Hugrée, 2007 ; 2016 ; Lerminiaux, 2015 ; Thomas, 2003). Comme on le voit dans le Tableau 14, Ils réussissent moins bien au BTS que les étudiants issus des autres baccalauréats.

[93] Le rapport annexé à la loi d'orientation précise en effet : « De préférence, ce sont les sections de techniciens supérieurs qui doivent accueillir les bacheliers professionnels souhaitant poursuivre des études supérieures » (p. 25).

Tableau 14
Réussite au BTS selon le baccalauréat d'origine (MENESR, 2016)

Origine scolaire des diplômés du BTS	2015
Bacheliers généraux	86,2%
Bacheliers technologiques	77,6%
Bacheliers professionnels	59,4%

II.4.2.2. Une moindre réussite au DUT

La même tendance s'observe chez les Bac Pro ayant opté pour une poursuite d'études en IUT : en 2015, ils étaient 35,2% à obtenir leur DUT en deux ans, contre 53,2% des détenteurs d'un Bac Techno et 72% des détenteurs d'un baccalauréat général (MENESR, 2016).

Il semble donc que le type de scolarité suivi avant l'entrée dans l'enseignement supérieur a des effets sur la réussite au BTS. Plus précisément, être passé par une classe de troisième autre que générale (par exemple après un BEP ou un CAP), réduit les chances de poursuite d'études. En outre, en cas de poursuite d'études, la probabilité de réussite au diplôme de Bac+2 est moindre pour les candidats n'ayant pas suivi la voie générale, et cela se vérifie plus souvent si ces diplômes ont été préparés par la voie de l'apprentissage (Moullet, 2005 ; Hée, 2003 ; Coppin, 2007).

De même, il semble que le retard scolaire joue aussi dans la réussite au diplôme supérieur (Lemaire, 2007)[94].

Les difficultés des Bac Pro sont d'ailleurs au cœur des préoccupations gouvernementales. Dans un rapport de 2013 intitulé « *Les parcours des élèves de la voie*

[94] Selon l'auteur, 32% des Bac Pro qui poursuivent en bac+2 ont été en retard à l'entrée en classe de sixième.

professionnelle », adressé au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et qui examine les effets de la poursuite d'études d'un nombre croissant de bacheliers professionnels, les auteurs (Cuisinier et al., 2013) jugent préoccupant le nombre d'élèves sortant de ces mêmes formations sans diplôme. Ils pointent aussi les difficultés que rencontrent les Bac Pro poursuivant leurs études en STS, notamment leurs difficultés d'acculturation aux exigences du supérieur : « Les bacheliers professionnels sont peu préparés aux exigences des formations de BTS. » (p. 32).

Le rapport évoque aussi les risques d'une poursuite d'études peu en cohérence avec le parcours antérieur, et plus précisément le risque « du décrochage et celui de l'échec à l'examen » (p. 41). Il met aussi en avant les difficultés des Bac Pro en matières générales, difficultés « qui constituent un frein majeur à la réussite des bacheliers professionnels dans le post-bac » (2013, p. 46).

Un second rapport, intitulé cette fois *Améliorer la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels* (Lerminiaux, 2015), s'attache tout particulièrement à cette problématique en pointant la nécesssité de s'interroger sur « les modalités d'amélioration de l'efficience du parcours de formation post-bac des bacheliers professionnels et « les évolutions pédagogiques qu'il semble souhaitable de mettre en œuvre » (p. 22).

II.4.2.3. Une moindre réussite à l'université

De la même façon, les Bac Pro souhaitant poursuivre leurs études mais qui se voient refuser l'accès aux BTS ou à l'IUT[95] se retrouvent principalement dans les filières générales de l'université (Lemaire, 2007 ; Lerminiaux, 2016). Il s'agit de ces « nouveaux étudiants » (Orange, 2010) dont la recherche en sciences sociales a largement montré qu'ils ont d'énormes difficultés d'acculturation sociale (la vie étudiante) mais aussi cognitive : Il existe en effet un fossé énorme entre leur bagage

[95] Contrairement à la licence générale, le BTS, le DUT et la licence professionnelle ont un système de sélection à l'entrée (Lerminiaux, 2015).

antérieur et celui que requiert la culture universitaire (Bireaud, 1990 ; Cuisinier et al., 2013 ; Lemaire, 2007 ; Lerminiaux, 2015).

Selon Mariette (2005), ce fossé mène le plus souvent à l'échec, que Beaud et Pialoux (2001) qualifient de ce fait d' « échec programmé » (p. 94).

En effet, ceux des Bac Pro qui se hissent jusqu'en troisième année d'université ont aussi le taux de réussite le plus bas : 3,1% en 2015, contre 9,2% pour les candidats issus du Bac Techno et 35% pour ceux issus du Bac général. (MENESR, 2016).

C'est d'ailleurs le nombre croisssant de Bac Pro qui fait reculer le taux de réussite en Licence, selon les statistiques de l'année 2015 (Abdoul-Maninroudine, 2016).

De même, parmi les étudiants qui arrêtent leurs études supérieures avant même de s'être présentés à l'examen, un quart est inscrit en STS (Grelet et al., 2010), est le plus souvent détenteur d'un Bac Pro ou d'un Bac Techno, a souvent une ou plusieurs années de retard et est plus susceptible de venir de milieux populaires (Observatoire National de la Vie Étudiante, 2007).

II.4.2.4. Une moindre réussite en Licence Professionnelle

Le dernier évènement marquant dans ce que la recherche en sciences sociales appelle désormais la « massification de l'enseignement supérieur » a été, en 1999, la création des Licences Professionnelles (désormais Licence Pro) , qui, comme son nom l'indique, en professionnalisant l'enseignement supérieur, a incité les diplômés d'un Bac+2 à poursuivre jusqu'en licence (Duru-Bellat, 2006), remettant ainsi en cause la dimension terminale du diplôme (Orange, 2009).

La poursuite d'études en Licence Pro a donc constitué une opportunité supplémentaire pour les détenteurs de BTS de valider un diplôme de niveau II après une année de formation ; le lien étant d'ailleurs très nettement établi par les textes officiels entre BTS et Licence Pro. Les textes gouvernementaux situent en effet ce diplôme « entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur-cadre supérieur » (MENESR, 2005, para. 2). Les statistiques officielles témoignent d'ailleurs d'une augmentation

importante du nombre d'inscrits en Licence Pro depuis la rentrée 2005/2006 (Cf. Tableau 15).

Tableau 15
Évolution du nombre d'inscrits en licence professionnelle (DEPP, 2012 ; DEPP, 2018)

2005/2005	2014/2015	2016/2017
33988	52708	52 821

Concernant les titulaires d'un BTS issus d'un Bac Pro, ils sont aussi plus nombreux que par le passé à vouloir poursuivre en Licence Pro (Cuisinier et al., 2013 ; Grelet et al., 2010).

Si ce diplôme assure à ses détenteurs un taux d'insertion dans le travail équivalent, voire même légèrement supérieur aux détendeurs d'un master ou d'un DUT[96], ainsi qu'un salaire un peu plus élévé que celui des diplômés de licences générales (Calmand, Epiphane, & Hallier, 2009 ; Calmand & Hallier, 2008 ; Giret, 2011), les chances de succès à l'examen sont cependant moins élevées en Licence Pro pour les étudiants issus d'un Bac Pro et le fait d'être arrivé en retard au Bac rend ce succès encore plus incertain[97] (DEPP, 2012). Ainsi, la réussite dans le supérieur varie fortement selon le type de baccalauréat obtenu (Dardier et al., 2013).

Concernant les causes de telles difficultés, les études pointent souvent le manque de connaissances générales (Cnesco, 2016 ; Moullet, 2005) dont l'anglais fait partie.

Le constat d'un plus fort taux d'échec des Bac Pro dans l'enseignement supérieur et de leur nombre pourtant croissant fait d'ailleurs partie de la stratégie Europe 2020 qui, dans

[96] Selon l'enquête intitulée *État de l'enseignement supérieur*, qui porte sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de 2008, le taux d'insertion des détenteurs d'un master ou d'un DUT est de 91% tandis que ce chiffre s'élève à 92% pour les diplômés de licence professionnelle (MESR, 2010, p. 56).
[97] Selon l'enquête *État de l'enseignement supérieur*, les deux tiers des bacheliers généraux obtiennent leur licence en 3, 4, ou 5 ans mais ce n'est le cas que d'un Bac Pro sur dix (MESR, 2013, p. 48).

la continuité de Lisbonne , vise à améliorer les niveaux d'éducation en réduisant le taux d'abandon scolaire à 10 % (Commission européenne, 2015).

II.5 RÉDUIRE LES ECARTS DE NIVEAUX, QUELS ENJEUX POUR LES LANGUES ?

II.5.1. Accompagner le désir d'études

Dans le contexte actuel d'un désir croissant chez les élèves de la voie professionnelle de poursuivre leurs études dans le supérieur, on assiste à ce qu'Avanzini et Mougniotte (2012) nomment un « renversement du regard anthropologique » (p. 150). Pour ces derniers en effet, l'incitation à ce qu'il est désormais convenu d'appeler *la formation tout au long de la vie*[98] suppose qu'on considère le développement des individus comme « indéfini [et] à la fois inachevé et inachevable » (p. 150). Dans cette perspective, l'enseignant ou le formateur doivent pouvoir envisager l'idée d'une poursuite d'études chez le plus grand nombre d'individus, mais aussi accompagner ce souhait en dépit de parcours antérieurs parfois peu propices. En d'autres termes, ils doivent non seulement « tirer un trait » sur le passé des individus qu'ils accompagnent mais aussi les amener à en faire de même. Avanzini et Mougniotte écrivent à ce propos :

> Si le passé et l'enfance exercent une influence et constituent un substrat, le sujet est susceptible de prendre de la distance par rapport à eux, voire de rompre avec eux : il est l'agent de son évolution et pas seulement la victime de son histoire. (p.150)

Cela n'est pas sans poser de problème dans le quotidien de la classe. L'enseignante que nous sommes est en effet depuis longtemps confrontée à la difficulté de voir arriver dans l'enseignement supérieur des étudiants certes peu préparés à ses exigences, mais

[98] C'est la loi du 4 mai 2004 qui affirme le principe d'une formation professionnelle tout au long de la vie. Le texte de loi initulée *Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social* est consultable en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr. Consulté le 17 septembre 2017.

néanmoins désireux de valider le diplôme recherché. Cela s'accompagne souvent de leur part d'une appréciation erronée de leur niveau réel (enhardis par une sur-notation souvent bienveillante en Bac Pro, ils s'étonnent de voir leurs notes chuter à l'entrée en STS). Le risque encouru est que des échecs rapides viennent ébranler des personnalités déjà fragiles et fragilisées par un passé scolaire chaotique.

II.5.2. Maintenir le niveau des diplômes

La nécessité de faire en sorte de réduire l'écart entre le niveau avéré de ceux des étudiants des STS qui sont le plus à risque, s'accompagne du devoir déontologique de faire en sorte que le diplôme délivré en fin de formation menant au BTS soit le garant de la présence des compétences qui vont avec (Becker, 1964, cité par Tenret, 2010 ; Spence, 1973). Cet impératif peut mettre les équipes enseignantes, mais aussi les étudiants eux-mêmes, dans une situation difficile. Les enseignants doivent en effet à gérer le fossé entre les attendus et le niveau réel, ce qui rend la mission difficile dans le temps imparti. Côté étudiant, on peut assister à des situations où, pour avoir mis à distance les matières générales par le passé, ce dernier est contraint d'avoir à travailler avec acharnement pour combler les manques. Barrère (1998) nomme ces derniers les « forçats de l'école » (p. 109).

II.5.3. Assurer l'égalité des chances à l'emploi

Les préoccupations gouvernementales de lutte contre l'échec scolaire et le décrochage ont pour arrière-plan le bon fonctionnement de l'économie du pays et il s'avère que les Bac Pro qui échouent en BTS, à l'université ou en Licence Pro « viennent grossir les rangs des demandeurs d'emploi et des inactifs » (Lerminiaux, 2015, p. 17).

Lerminiaux note en effet une forte dégradation du taux d'emploi des Bac Pro à la sortie du lycée, mais aussi, dans une moindre mesure cependant, des BTS[99]. Il s'avère aussi

[99] En 2007/2008, 66,1% des Bac Pro sortis du lycée étaient en emploi sept mois après. Ce chiffre a chuté pour atteindre 55,7% en 2009/2010 et 46,5% en 2013/2014. Pour les détenteurs d'un BTS, 76,2 étaient

que l'économie de la France souffre des insuffisances de formation de ce que Lerminiaux nomme « la population médiane ». Il explique ainsi : « Les performances médiocres de l'économie française résultent en partie d'un déficit de formation de la population médiane (dont font partie les bacheliers professionnels). » (p. 11).

Pour ce qui concerne spécifiquement les langues étrangères, il en va aussi d'un accès le plus égal possible aux offres d'emplois d'abord, puis aux emplois eux-mêmes, et finalement, une fois le poste convoité obtenu, à la progression au sein de l'entreprise.

En effet, nous avons vu précédemment (enquête *PIMLICO*, 2011*)* que bon nombre d'entreprises considèrent la maîtrise d'au moins une langue étrangère comme un critère de sélection et qu'à compétences égales, une telle maîtrise fait la différence entre deux candidats (Chancelade et al., 2016).

Par ailleurs, la même enquête a montré qu'en 2004, un quart des offres d'emplois pour candidats issus de BTS ou d'IUT exigeait la maîtrise d'une langue étrangère, et en l'occurrence l'anglais ; les employés et techniciens utilisant les langues étrangères presque autant que les cadres et dirigeants (Chancelade et al., 2016).

Pourtant, certains des employeurs interrogés dans l'enquête soulignent « une inadéquation entre ce qui a été appris (ex : BTS) et les [...] demandes du poste (particulièrement oral) » (Chancelade et al., 2016, souligné par les auteurs).

Dans le même document, il est intéressant de noter que lorsqu'ils sont interrogés sur les moyens dont ils disposent pour évaluer la compétence linguistique chez les candidats, bon nombre d'employeurs croisent des données de diverses natures : entretien en langue étrangère, présentation d'un certificat de langue de type TOEIC ou TOEFL[100], présentation du niveau de langue selon les niveaux du CECRL et connaissances informelles comme par exemple les mobilités à l'étranger (Chancelade et al., 2016).

De telles exigences mettent les apprenants de la voie professionnelle dans de moins bonnes dispositions pour les postes convoités et pour lesquels ils peuvent entrer en concurrence avec les candidats issus des voies générale et technologique

en emploi dans les sept mois qui ont suivi leur sortie en 2007/2008 ; 66,1% en 2009/2010 et 61,4% en 2013/2014 (Lerminiaux, 2015, p. 19).

[100] C'est l'acronyme de *Test of English as a Foreign Language.* Comme le TOEIC, c'est une certification externe.

linguistiquement mieux préparés. Les candidats issus de Bac Pro sont donc moins susceptibles de retenir l'attention d'employeurs du fait d'une moindre maitrise des langues.

En outre, les apprenants de la voie professionnelle se distinguent des étudiants de la voie générale et technologique par le simple fait que si ces derniers peuvent combler leurs manques linguistiques auprès des organismes privés de remise à niveau en langues[101], les élèves issus de familles moins socialement favorisées ont moins accès à ces services (Cavet, 2006, cité par Bray, 2011).

Par ailleurs, selon la même enquête, la maîtrise d'une autre langue que l'anglais est considérée comme un atout par les employeurs. Là encore, les spécialités des Bac Pro qui ne proposent qu'une langue étrangère dans leurs cursus font que ces derniers se trouvent en moins bonne position lors du recrutement.

Pour finir, quand il s'agit d'évoluer dans l'entreprise, ceux chez qui les langues font défaut sont à nouveau pénalisés. Il semble en effet que la maîtrise des langues assure aussi une plus probable promotion au sein même de l'entreprise et un salaire plus important et qui va croissant selon le nombre de langues maîtrisées (Chancelade et al., 2016).

II.5.4. Développer la citoyenneté par la maitrise des langues

Enfin, nous pensons à la suite de Zarate et al., (2008) que la langue en générale, et la langue étrangère en particulier sont des outils qui permettent aux plus démunis un accès au pouvoir, ce que Kramsch (2008) appelle la « puissance d'agir discursive » (p. 322). Pour Kramsch en effet, dès lors qu'on maîtrise une langue quelle qu'elle soit, on peut « changer le cours des actions humaines » (p. 322) et donc avoir un rôle actif dans la société.

[101] Glasman et Collonges (1994, cités par Bray, 2011) ont montré que l'anglais était parmi les matières les plus fréquemment demandées en cours de soutien dans les organismes de soutien scolaire, passant ainsi avant le soutien en français.

II.5.5. Contribuer à limiter le coût de l'abandon des études

Comme nous l'avons déjà dit, ce sont les faiblesses dans les matières générales qui pénalisent les détenteurs d'un Bac Pro dans leur poursuite d'études dans le supérieur et qui les mettent plus à risque d'abandon ou d'échec. Or l'abandon des études supérieures a un coût pour la société[102].

Une très récente étude (Agacinski & Harfi, 2017) a en effet estimé à « 500 millions d'euros par an » (p. 1) le coût de l'abandon des études entre la première année de formation et la seconde[103].

Pour ce qui concerne les STS, il s'avère que leur coût pour la dépense publique est relativement élevé, et bien supérieur au coût d'un étudiant en IUT et en université, comme le montre le Tableau 16.

Tableau 16
Coût (en euros) d'un étudiant français en fonction de la filière choisie (Emprunté à Moulin, 2011)

Filières	**Coût par étudiant en 2007**
CPGE	13880
STS	13360
IUT	9020
Université	8970

Un technicien supérieur qui abandonne sa formation coûte donc à la société. Ainsi, nous pensons que toute action qui permettrait de développer les compétences de l'étudiant dans une matière contribuerait à augmenter ses chances de succès et donc à limiter les risques d'abandon. C'est le cas, selon nous, de la langue étrangère.

[102] En France, l'enseignement supérieur est en effet financé à 70% environ par l'État et le budget qui y consacré a augmenté ces dernières années, du fait de la massification (MENESR, 2015).
[103] Nous n'avons pas trouvé dans l'étude le poids de l'échec en STS dans la facture globale.

CONCLUSION ET DÉLIMITATION DU TERRIROIRE DE QUESTIONNEMENT

Ce chapitre avait pour objectif de dresser un état des lieux du niveau de maitrise de l'anglais chez les élèves et les étudiants français. Nous basant sur les conclusions de l'enquête sur les niveaux de langues des collégiens européens (Commission européenne, 2012), nous avons pu établir que les élèves français, en 2012, se classaient à la dernière position en ce qui concerne les compétences de compréhension écrite, de compréhension orale, et de production écrite.
L'enquête n'ayant pas évalué la compétence de production orale, nous nous sommes tournée vers les rapports ministériels (Menjva, 2012) qui ont confirmé les mêmes difficultés voire une inhibition chez les collégiens ainsi que chez les lycéens pour ce qui concerne la production orale. Nous avons ensuite été en mesure de montrer que les difficultés rencontrées par les élèves du secondaire se poursuivent après leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Une enquête très récente (Chancelade et al., 2016) nous a par ailleurs permis de constater que les difficultés linguistiques des étudiants cette fois, sont remarquées jusque dans les bureaux des recruteurs et au-delà. Ces derniers se plaignent en effet du manque de maîtrise des candidats vis-à-vis les langues étrangères, notamment à l'oral, et ce malgré de réels besoins, à tous les échelons de l'entreprise.

Cet état des lieux fait, nous sommes en mesure d'affirmer qu'au moment où nous écrivons ces lignes, les étudiants français qui sortent diplômés de l'enseignement supérieur ne sont pas complétement en mesure d'affronter l'agir social de référence de l'époque actuelle ; à savoir le travail en France comme à l'étranger et avec des équipes plurilingues.

La fin du chapitre a aussi été l'occasion de recentrer notre propos sur la population qui intéresse nos travaux de recherche, à savoir, les apprenants de la voie professionnelle

issus de Bac Pro et accédant à l'enseignement supérieur, car pour ces derniers, le problème revêt une toute autre importance.
En effet, la maitrise de l'anglais, chez ces publics, est au cœur d'un paradoxe de taille : leurs compétences en matières générales, dont les langues, sont en dessous des niveaux attendus, et comme pour les apprenants de la voie générale, si leur niveau d'anglais est généralement faible, c'est surtout le champ des compétences orales qui pose problème.

Cependant, malgré ces manques, nous avons pu établir que bon nombre d'entre eux poursuivent leurs études, notamment en STS, leurs difficultés linguistiques les suivant dans le supérieur.
Pourtant, nous avons constaté que le fait de ne pas maîtriser les langues, à compétences égales avec d'autres candidats, les met aussi plus à risque de passer à côté d'offres d'emplois ou bien encore, une fois l'emploi obtenu, peut freiner leur progression et une éventuelle carrière internationale (Chancelade et al., 2016). À cela s'ajoute une inégalité dans l'accès aux actions de remédiations scolaires proposées par les organismes privés.

Le problème de recherche que nous pouvons désormais formuler est le suivant : les mauvaises compétences linguistiques des élèves français sont pointées du doigt par les entreprises comme mettant en cause leur capacité à se développer à l'international. Parmi ces compétences, la capacité à comprendre un interlocuteur et à lui répondre semble être la compétence la plus sollicitée dans l'entreprise alors même qu'elle est celle dans laquelle les élèves/les étudiants sont les moins performants (Chancelade et al., 2016).

Si cet état de fait semble s'appliquer à tous les niveaux de formation, les candidats à l'emploi sortant des STS après validation d'un Bac Pro, nous l'avons établi, sont particulièrement concernés.

La question qui se pose alors est de savoir si et comment il est possible de donner aux apprenants de la voie professionnelle les moyens d'améliorer leurs compétences linguistiques, afin qu'ils aient d'égales chances de réussite à l'école, dans le supérieur comme dans le monde du travail.

Pour limiter notre champ de recherche, et parce que nous pensons que la compétence de production orale convoque des processus plus complexes et de natures plus variées, nous avons choisi de nous en tenir à cette seule compétence. L'objet de la seconde partie est donc de passer en revue les travaux de recherche qui ont étudié les moyens sur lesquels peut s'appuyer le professeur de langue pour développer la compétence de production orale en L2 chez ses élèves ou ses étudiants.

Deuxième partie

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ORALE

INTRODUCTION

Cette deuxième partie a pour objectif de répondre à la question de recherche telle que formulée dans le chapitre deux. Afin de savoir comment donner aux apprenants issus de la voie professionnelle les moyens de développer leurs compétences linguistiques pour être mieux en mesure de faire face aux défis qui se présentent désormais à eux, nous procéderons à une revue de littérature assez conséquente, l'apprentissage des L2 mobilisant des compétences linguistiques certes mais aussi sociales et pragmatiques.

Dans le chapitre trois, nous passerons en revue les travaux menés en didactique des L2 sur les moyens de développer la compétence de production orale en situation interactionnelle. Nous aurons ainsi l'occasion de saisir en quoi l'apprentissage d'une langue étrangère ne ressemble pas tout à fait aux autres apprentissages.
La fin du chapitre trois mettra en évidence que les apports de la recherche en didactique des langues sont probablement insuffisants pour comprendre ce qui se joue de plus chez les apprenants ciblés par la recherche, plus susceptibles que d'autres d'avoir été exposés aux difficultés scolaires et parfois aussi sociales et économiques.

Le chapitre quatre sera consacré à une longue revue de la littérature sur les apports de la psychologie cognitive, dans laquelle nous explorerons la théorie au cœur de notre recherche, à savoir la théorie de la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967). Nous verrons en quoi cette théorie est particulièrement opportune à saisir les difficultés des apprenants ayant souvent été confrontés à l'échec.

Le chapitre cinq explorera les pistes de remédiation possible dès lors que l'enseignant identifie des élèves/des étudiants présentant les signes de la résignation apprise dans sa classe. Ce même chapitre consacrera un large développement à la seconde théorie au cœur de notre recherche, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Nous verrons en quoi cette théorie convient particulièrement au public visé.

Après avoir passé en revue les travaux qui se sont attachés à montrer le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la performance de production orale en anglais, on s'intéressera plus particulièrement à ceux qui ont mis en place des protocoles visant à son développement. Nous serons ainsi amenée à montrer qu'en la matière, la recherche est lacunaire, ouvrant ainsi la voie à nos hypothèses de recherche.

Chapitre III

LES APPORTS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction

Le présent chapitre passera en revue les travaux de recherche en didactique des langues qui ont spécifiquement porté sur le développement de la compétence de production orale.

Dans un premier temps, nous verrons en quoi produire à l'oral est un processus particulièrement complexe, notamment quand il se fait dans une langue étrangère.

Ensuite, parce que l'apprentissage des langues donne souvent lieu à des phénomènes sociaux et psycho-affectifs particuliers, nous montrerons qu'il y a dans la pratique orale d'autres obstacles à surmonter que le simple obstacle linguistique, en mettant en avant un phénomène propre à l'apprentissage des langues étrangères, à savoir l'anxiété langagière. Après avoir replacé le phénomène d'anxiété langagière dans le contexte actuel de l'approche communicative interactionnelle des langues, nous étudierons les moyens dont dispose l'enseignant de langue pour en limiter les effets, tels que la didactique des L2 les a proposés.

Cependant, parce que le profil du public qui nous intéresse n'est pas tout à fait identique à celui qui évolue dans la voie générale, nous pensons que les seuls apports de la didactique des L2 ne suffiront pas et qu'il nous faudra investiguer d'autres domaines de recherches tels que la psychologie sociale et la sociologie de l'éducation. L'objectif est d'identifier les mécanismes en jeu dans la faible performance orale de ce public, qu'ils soient propres à l'individu ou liés à la dimension interpersonnelle des interactions de classe ; de mesurer leurs poids respectifs et leurs effets afin de les prendre en compte dans des actions de remédiations plus ciblées.

III.1 PRODUIRE ET INTERAGIR A L'ORAL : LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

Lhote (2011) définit l'oralité en ces termes :

> Qu'entend-on par oralité ? Tout d'abord une mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique qui s'accompagne d'une émission et/ou d'une réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs. Il s'agit bien d'un passage à l'acte, de nature physique et physiologique, qui s'appuie sur la voix que tout individu a construite au cours de son apprentissage du langage. Quand on parle de mise en acte, on suppose une phase préparatoire au cours de laquelle un certain nombre de facteurs sont sollicités. (para. 14)

Le tout premier de ces facteurs, qui vaut pour l'oral comme pour l'ensemble des compétences, est sans doute la motivation à écouter et à comprendre les propos du co-locuteur. Pour Dekeyser (1993), la motivation, avec l'aptitude et l'anxiété, est l'une des trois variables qui déterminent le succès de l'apprentissage de la L2. Elle peut être instrumentale – obtenir de bonnes notes pour être diplômé par exemple – ou bien symbolique. Martinez (2008) entend par là le fait, pour l'apprenant de la L2, de désirer faire partie d'une communauté. La motivation détermine à son tour le degré d'attention portée au co-locuteur et à ses propos. Sans attention, nous dit Fayol (2010), il n'y a pas acquisition de connaissances.

Ces variables de poids écartées, le locuteur doit être en mesure de comprendre ce que dit le co-locuteur (réception) et lui répondre (production) ; chacune de ces étapes reposant sur l'activation de processus d'autant plus complexes qu'ils convoquent une langue étrangère.

III.1.1. Les processus physiologiques et morphosyntaxiques

III.1.1.1. Les difficultés inhérentes au processus de réception

La réception suppose que les données acoustiques – on parle alors d'*input*[104] – soient converties en sens (Cutler & Clifton, 1999). Pour ce qui concerne une langue étrangère, plusieurs obstacles peuvent rendre particulièrement difficile la conversion des données acoustiques en sens.

Tout d'abord, l'apprenant doit avoir en mémoire à long terme un lexique suffisament étendu pour qu'il y ait appariement son/sens (Gineste & Le Ny, 2005 ; Hilton, 2009). Selon Gineste et Le Ny, la familiarité des mots est en effet déterminante dans leur reconnaissance.

Pour ce qui concerne l'anglais, la faible transparence grapho-phonologique propre à la langue (Bonin, 2007) peut donner lieu aux mêmes difficultés d'appariement. C'est le cas des apprenants qui n'arrivent pas à reconnaître les mots prononcés par le co-locuteur, bien que ces mots fassent bien partie du lexique stocké en mémoire à long terme.

À cela peut s'ajouter la difficulté liée à ce que Troubetzkoy (1971) appelle le « crible phonologique » (Weber, 2013) selon lequel l'apprenant de la L2, dès lors qu'il entend parler une langue étrangère, s'en réfère involontairement au système propre à sa langue maternelle pour analyser ce qu'il entend. Cette stratégie peut nuire à la bonne compréhension des énoncés (Gaonac'h, 1991). Alazard, Astésano, Billières, & Espesser (2009) écrivent à ce propos :

> La prosodie de la langue maternelle est l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme. Par conséquent, il est très difficile de s'en "libérer" lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. » (p. 49, souligné par les auteurs)

[104] Zhang (2009) définit l'*input* en ces termes : « *In language learning, input is the language data which the learner is exposed to* » (p. 91) [Dans l'apprentissage des langues, l'*input* est constitué des données auxquelles l'apprenant est exposé].

Un autre obstacle, et pas le moindre, est que la langue anglaise utilise aussi beaucoup de contractions qui, pour les apprenants plus faibles, peuvent compliquer la segmentation du flot de la parole en mots distincts. On sait cependant qu'une telle segmentation constitue un aspect essentiel du traitement de la parole (Nazzi, 2008).

L'oralité rend d'ailleurs une telle segmentation encore plus difficile. En effet, comparé à l'écrit, les indices permettant la segmentation sont moins nombreux : on pense notamment au blanc qui entoure les mots à l'écrit (Hilton, 2009). Gineste et Le Ny (2005) pointent à ce propos le caractère continu et fugace du langage oral qui fait qu'on ne peut arrêter le flux de la parole.

III.1.1.2. Les difficultés survenant à l'étape de production

Une fois l'étape de réception passée, la phase « production », autrement dit l'*output,* est une activité complexe (Gineste & Le Ny, 2005). Elle repose également sur une succession d'étapes qui requièrent que de nombreux processus s'activent en même temps. Les principaux modèles de la production de la parole auxquels la recherche fait largement référence (Caramazza, 1997; Dell, 1986 ; Ferrand, 2001 ; Levelt, 1999) s'accordent en effet sur le fait que les trois moments clés de la production orale sont la préparation conceptuelle, la formulation et l'articulation.

La préparation conceptuelle est l'étape pendant laquelle le locuteur a en tête l'idée (non encore formulée linguistiquement) qu'il veut exprimer, message préverbal donc.

Ensuite, le succès de la deuxième étape, la formulation, encore appelée « lexicalisation du message préverbal » repose sur le fait d'encoder le message grammaticalement mais surtout d'accéder au lexique stocké en mémoire à long terme (Levelt, 1999). Pour Levelt en effet, le lexique est ce que le locuteur convoque d'abord dans l'acte de parler, et cela vaut aussi pour la réception. Hilton (2009) explique quant à elle qu'un individu qui parle dans sa langue maternelle est d'autant plus performant que son réseau lexical est riche et qu'il en va de même quand c'est une langue étrangère qui est mobilisée.

La recherche en acquisition des L2 a ainsi mis en évidence une corrélation positive entre les connaissances lexicales dans la mémoire à long terme et le niveau général en L2 (Hilton, 2009 ; Weber, 2013).

De la même façon, la présence ou non dans la mémoire à long terme, de blocs préfabriqués, que la didactique des langues nomme « *chunks* » détermine aussi le degré d'aisance[105] de la production en L2 (Hilton, 2009).

Selon Hilton (2008), en production orale, dès lors que le lexique est insuffisant, ou quand le système mnésique est défaillant, se produisent des disfluences[106] plus ou moins importantes dans le discours[107].

Enfin, concernant la troisième étape, celle de l'articulation, Manoiloff, Ségui, et Hallé (2013) ont montré que d'un point de vue purement articulatoire, son succès dépend non seulement des caractéristiques du lexique, mais aussi de l'organe vocal lui-même et notamment de la voix. Cette dernière peut en effet être le reflet des états d'âme, des affects, de la conviction et de l'investissement de celui qui parle (Caelen-Haumont & Bel, 2002). Enfin, elle peut aussi être le signe d'un manque de compétence. Arnaud (2008) indique en effet qu'en règle générale, ce sont les élèves qui ont un bon niveau de langue qui s'expriment à haute et intelligible voix dans la classe.

Pour résumer, on peut dire, à la suite de Roux et Bonin (2011), qu'entre l'intention de parler et la réalisation articulatoire de cette intention, de nombreux mécanismes physiologiques et cognitifs entrent en jeu et font de la réception d'énoncés en L2 et de leur production, des actes particulièrement complexes.
Ces actes sont par ailleurs sensibles aux facteurs affectifs souvent associés à l'apprentissage des langues étrangères, notamment dans leur dimension orale. Si l'affectif englobe les sentiments, les émotions, les croyances et les attitudes (Arnold,

[105] Le terme « aisance » fait référence à « la facilité avec laquelle une personne communique » (Germain & Netten, 2004, p. 1/2) ; cette dernière prenant en compte le débit du locuteur, et les pauses et hésitations contenues dans son discours. Les Anglo-saxons utilisent le terme « *fluency* » pour traduire « aisance ».
[106] Selon Blanche-Benveniste et al., (1990), il y a disfluence quand le déroulement syntagmatique d'un énoncé est brisé (cités par Dutrey, Rosset, Adda-Decker, Clavel, & Vasilescu, 2014).
[107] L'auteur a aussi montré dans ses travaux que 78% des hésitations à la base d'un discours disfluent sont dues à des erreurs ou à la recherche lexicale.

2006), il s'avère que le facteur affectif le plus présent dans la classe de langue, comme nous allons le voir, est l'anxiété langagière.

III.2 UN OBSTACLE DE TAILLE : L'ANXIÉTÉ

III.2.1. Une définition de l'anxiété

Généralement parlant, *l'American Psychological Association* (APA) donne la définition suivante de l'anxiété :

> Anxiety is an emotion characterized by feelings of tension, worried thoughts and physical changes like increased blood pressure. (s.d.)
>
> L'anxiété est une émotion caractérisée par une sensation de tension, par de l'inquiétude et des changements physiques comme par exemple l'augmentation de la pression artérielle.

Pour Viau (1995), l'anxiété a une composante émotive et une composante cognitive. La composante émotive fait référence aux émotions ressenties par l'individu suite à la survenue des phénomènes physiologiques (Niedenthal, Dalle & Rohmann, 2001). Outre une augmentation de la pression artérielle mentionnée dans la définition de l'APA, on peut citer d'autres perturbations d'ordre neuro-végétatif telles que pâleur ou rougissement, palpitations, transpiration et tension musculaire (Plantin, 2003).

La composante cognitive se traduit quant à elle par de l'inquiétude (Viau, 1995) et un processus d'évaluation par l'individu de situations antérieures similaires à celle qui provoque l'anxiété (*a cognitive or perceptual evaluation comparing previous experiences* (Bernal-Morales, Rodríguez-Landa, & Pulido-Criollo, 2015, introduction).

Bien que l'anxiété scolaire puisse avoir des effets bénéfiques en incitant l'élève à redoubler d'efforts (Wilkinson, 2011), nous nous en tiendrons à l'anxiété que Wilkinson nomme « débilitante », en ce sens qu'elle nuit aux apprentissages.

III.2.2. Une forme d'anxiété spécifique à la L2

Les nombreux travaux qui ont porté sur l'influence des facteurs affectifs sur l'acquisition de la L2 (Arnold, 2006 ; Capan & Simsek, 2012 ; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999 ; Hewitt & Stephenson, 2012 ; Horwitz, Horwitz, & Cope 1986 ; Khan, 2010 ; MacIntyre & Gardner, 1994 ; Phillips, 1991) ont montré qu'il existe une anxiété tout particulièrement liée à l'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir, la *foreign language anxiety*, terme traduit en français par « *anxiété langagière* ». Dans une récente méta-analyse, Capan et Simsek (2012), en donnent la définition suivante :

> Foreign language anxiety is a pervasive phenomenon associated with feelings of fear and apprehension. Consisting of a set of psychological factors, FLA is defined as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process". (p. 116 - souligné par l'auteur)
>
> L'anxiété langagière en L2 est un phénomène envahissant caractérisé par un sentiment de crainte et d'appréhension. Consistant en un ensemble de facteurs psychologiques, l'anxiété langagière en L2 est définie comme « un ensemble clairement identifié de perceptions de soi, de croyances, de ressentis et d'attitudes tous liés à l'apprentissage d'une langue en contexte de classe et dont l'origine est liée au caractère unique du processus d'apprentissage des langues[108].

Macintyre (1995) indique que pour de nombreux élèves, la classe de langue est celle qui génère le plus d'anxiété, cette dernière étant au premier plan des préoccupations des élèves (Aitken & Neer, 1992).

L'anxiété langagière est d'ailleurs la variable affective qui a reçu le plus d'attention dans le domaine de l'acquisition des L2 (Ellis, 2012), au point qu'Arnold, en 2006, la qualifiait de « paradigme émergent » (para. 2).

III.2.2.1. L'oralité : déclencheur majeur de l'anxiété langagière

S'il existe une *input anxiety* (anxiété ressentie par l'apprenant dès lors qu'il doute de sa capacité à comprendre son interlocuteur) et une *process anxiety* (anxiété liée au traitement des données entrantes) ; selon Horwitz et al., (1986) et MacIntyre et

[108] Pour Arnaud (2008) « le cours de langue est le seul domaine d'enseignement où l'objet d'étude soit en même temps le médium : l'élève utilise la langue étrangère pour apprendre cette même langue étrangère » (p. 177).

Gardner (1994), la compétence de production orale est, de toutes les compétences, celle qui provoque le plus d'anxiété. Elle est liée à un ensemble de facteurs personnels (la peur de l'erreur, la peur de la réaction d'autrui en réaction à l'erreur, la perception d'un manque de compétence, entre autres exemples) et interpersonnels (par exemple la pression communicative, la posture enseignante). Nous aurons l'occasion de revenir sur ces facteurs.

III.2.2.2. Les effets de l'anxiété langagière sur la performance de production orale

a) Perturbations des processus cognitifs

De nombreux travaux ont montré qu'émotions et cognitions sont intimement liées (par exemple Bertholet, 2006 ; Dantzer, 1988 ; Storbeck & Clore, 2008).

L'irruption de l'émotion lors d'une performance quelle qu'elle soit, provoque la détérioration de cette performance en perturbant l'activité cognitive du sujet (Bastien & Bastien Toniazzo, 2002) ; sa capacité de traitement de l'information (MacIntyre, 1995) et, selon Bastien et Bastien Toniazzo, sa capacité de raisonnement[109].

Dans le domaine des langues, l'émotion que constitue l'anxiété langagière, comme nous l'avons indiqué précédemment, produit les mêmes effets. Pour ce qui concerne la production orale, elle agit pendant la phase qui précède l'*output* (Wilkinson, 2011, p. 23), puis pendant l'*output*, en réduisant par exemple la quantité de mots produits (Khan & Zafar, 2010 ; Maclntyre & Gardner, 1991).

Khan et Zafar indiquent que l'anxiété peut aller jusqu'à empêcher l'élève de répondre aux sollicitations de son enseignant ou de ses pairs (*inability to respond at all*, p. 200].

b) Insuffisance des ressources attentionnelles

De façon générale, quelle que soit la forme qu'elle prend, la survenue de l'émotion a pour effet premier de mobiliser une bonne partie des ressources de l'organisme (Krauth-Gruber, Niedenthal & Ric, 2009) et cela se fait au détriment des ressources

[109] De façon générale, les étudiants qui ne parviennent pas à gérer leurs émotions réussissent moins bien à l'école comme à l'université (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

nécessaires à l'exécution d'une tâche quelconque. Par exemple, un élève qu'on interroge et qui est submergé par l'émotion n'a physiologiquement plus ou peu de ressources pour la tâche langagière.

Cette mobilisation, quand elle s'accompagne de réponses physiologiques telles que palpitations, rougeurs et transpiration, monopolise l'attention du sujet qui les éprouve vers ces manifestations neuro-végétatives (Plantin, 2003), multipliant ainsi leur effet distracteur. En l'absence d'une autorégulation, l'attention du sujet se porte alors vers la réaction émotionnelle plutôt, là encore, que vers la tâche (MacIntyre, 1995, p. 91 ; voir aussi Bastien, & Bastien Toniazzo, 2002). MacIntyre appelle cela le phénomène d'attention divisée (*divided attention situation*) [p. 92].

c) Fermeture sensorielle

L'émotion peut aussi amener le sujet qui l'éprouve, dans une réaction de protection de soi, à la fuite (Frijda, 2003). Dans la classe, où la fuite est plus difficile, elle peut-être symbolique et se matérialiser par un défaut d'attention envers l'objet ressenti comme constituant une menace (l'activité liée à la langue pour ce qui nous concerne) ; et dans certains cas, à une fermeture sensorielle (Frijda, 2003).

Dans le domaine de la L2, Krashen (1982) nomme « filtre affectif »[110] la mise à distance de la langue par l'élève[111]. Ainsi, plus ce filtre affectif est élevé (peu de motivation, manque de confiance, ou bien anxiété ; ces variables pouvant ne pas être de même intensité) ; moins l'apprenant acquiert la L2 puisqu'il a tendance à adopter des attitudes qui vont le tenir à l'écart de la langue (procrastination dans les devoirs et les révisions, réticence à questionner l'enseignant, évitement des situations potentiellement porteuses d'apprentissage (Horwitz et al., 1986). Un élève qui met la langue à distance apprend par exemple moins de vocabulaire (Maclntyre & Gardner, 1991).

[110] Pour Anzieu et Martin (2000), le filtre, c'est un système de valeurs propre à chaque individu qui fait qu'il va trier les informations qu'il reçoit, en prendre certaines et en rejeter d'autres.

[111] Cette mise à distance de la langue peut s'accompagner d'une représentation négative de la langue, voire parfois de ses locuteurs (Kramsch, 2008 ; Moore & Py, 2008). Candas et Poteaux (2010) nomment cette forme de distance la « distance sociale » (para. 23).

Selon Krashen (1982), ce phénomène explique qu'on puisse être soumis à des doses importantes d'*input* sans toutefois voir son niveau de langue progresser. Il affirme que les élèves performants en L2 ont un filtre affectif bas. En revanche, un élève qui a un filtre affectif élevé se ferme aux apprentissages, qui se déroulent certes en sa présence, mais sans que ces derniers soient perçus par lui. Il les met à distance.

Les élèves qui ont un niveau de langue bas, qui ont peur de se tromper et qui sont soumis à une forte pression communicative – terme sur lequel nous aurons l'occasion de revenir – sont plus susceptibles d'avoir un filtre affectif élevé.

Un point essentiel à noter concernant les émotions est le suivant : pour qu'il y ait émotion, il faut qu'il y ait évaluation ou interprétation par le sujet de l'événement déclencheur. Colletta et Tcherkassof (2003) indiquent en effet :

> Les émotions sont déclenchées par la signification des événements par le sujet. Cela signifie que ce qui les déclenche, ce sont les événements tels qu'ils sont évalués par le sujet. Le déclenchement passe par l'évaluation […] ; l'évaluation repose sur la confrontation des événements et des dispositions affectives et cognitives du sujet : ses sensibilités, ses intérêts, ses expériences antérieures et ses schémas cognitifs et sémantiques. (p. 28)

Dans le domaine scolaire, Meyor (2002) explique que l'émotion négative est suscitée par la perception qu'a l'élève de l'écart entre ses capacités, ou sa performance, et l'attendu. On peut donc supposer que plus l'élève a un niveau linguistique faible, plus il est sensible au stress, et plus il susceptible d'être affecté par l'anxiété langagière.

Maclntyre et Gardner (1991) ont cependant montré que l'anxiété n'est pas propre à ceux qui ne maîtrisent pas bien la L2. Elle advient dès lors que l'apprenant fait face à des expériences négatives, puis s'installe plus durablement si ses performances sont mauvaises et se répètent.

L'anxiété langagière s'inscrit alors dans un cercle vicieux : elle est à la fois la cause de mauvaises performances et leur conséquence (Ellis, 2012). L'élève anxieux associe donc l'apprentissage de la L2 à l'anxiété. Selon MacIntyre (1995) :

> For some students […] anxiety becomes reliably associated with any situation involving the second language. Once established, this association leads students to become anxious at the prospect of second language learning or communication. (p. 92)
>
> Pour certains étudiants, l'anxiété accompagne immanquablement toute situation en lien avec la langue en question. Une fois qu'elle est établie, cette association amène les étudiants à ressentir de l'anxiété à l'idée d'apprendre la langue ou d'avoir à communiquer dans cette langue.

Pour Wilkinson (2011), c'est d'ailleurs la composante cognitive de l'anxiété langagière (c'est à dire le traitement cognitif que fait l'élève de ses difficultés d'apprentissage), qui semble avoir le plus d'effets négatifs sur la performance en L2 quelle qu'elle soit.

Pour conclure, on peut affirmer que l'anxiété langagière est un facteur affectif essentiel et qui vient surtout s'ajouter aux autres facteurs limitants de la production orale, pour rappel : difficulté d'appariement son/sens, difficulté de segmentation des énoncés ; manque de lexique en mémoire à long terme ou mauvais encodage grammatical, entre autres exemples.

III.2.2.3. L'Anxiété langagière à l'épreuve des nouveaux des enjeux communicatifs

a) Un locuteur à l'attention multi-focalisée

Le trait spécifique de la communication exolingue[112] est la bi-focalisation de l'attention du locuteur non natif (Portine, 2009). Ce dernier doit en effet se concentrer à la fois sur le contenu du message qu'il veut transmettre et sur la forme linguistique de l'énoncé. Sachant par ailleurs, comme nous l'avons déjà vu, qu'une production fluente dépend largement de la présence en mémoire à long terme de blocs préfabriqués et d'automatismes, l'attention de l'apprenant sera d'autant plus partagée que ces blocs sont défaillants et la maîtrise des formes grammaticales ou d'autres opérations incertaine (Bange, 1996).

[112] Porquier (1979) nomme « communication exolingue » la communication qui s'établit entre deux personnes qui ne disposent pas d'une langue maternelle commmune. C'est typiquement la situation où une allemand et un italien qui ne connaissent ni la langue de l'un ni celle de l'autre utilisent l'anglais qu'ils ont en commun.

Ce qui est valable dans le cadre d'une approche communicative l'est encore plus dans le cadre de l'approche interactionnelle : le locuteur doit être attentif au sens de l'énoncé et à sa forme grammaticale – le « pôle formel » – et à la tâche actionnelle qui peut inclure une action, un mouvement et ou un déplacement physique, menée à bien avec autrui, ce que Portine (2009) nomme le « pôle anthropologique ».

Pour Chini (2009), ce caractère théâtral des échanges s'est affirmé encore plus depuis l'approche interactionnelle et le « pilotage par la tâche » (p. 132), rendant encore plus complexe l'acte de production orale dans le cadre d'interactions, sauf en cas de parfaite maîtrise de la langue.

Dans l'approche actionnelle, les opérations en jeu, génératrices d'activités cognitive, motrice et sociale sont donc de nature à engendrer non plus une bi-focalisation mais une triple voire une quadruple focalisation de l'attention du locuteur. Ce qui fait la différence dans la capacité de l'élève à gérer cette multiplicité de tâches, c'est son niveau de maîtrise de la langue[113].

Pour ce qui concerne notre recherche, on peut en conclure que dès lors que le locuteur d'une L2 doit comprendre ce que le co-locuteur lui dit, puis lui répondre en mobilisant le lexique et la forme grammaticale adéquats, tout en menant à bien une tâche éventuellement motrice, l'exercice est d'autant plus complexe que ce dernier a une faible maîtrise de la L2.

Une telle affirmation est d'ailleurs conforme aux conclusions de Sweller, Ayres, et Kalyuga (2011) sur la charge cognitive, qu'on peut résumer ainsi : moins un sujet est expert dans un domaine, plus le traitement d'une situation dans ce domaine va être cognitivement coûteux pour lui.

[113] Spelke, Hirst, et Neisser (1976, cités par Maquestiaux, 2012) ont en effet établi que deux tâches complexes pouvaient être réalisées en même temps, ou plus précisément de façon quasi simultanée, mais que cette simultanéité des actes ne pouvait avoir lieu qu'à condition que les sujets soient experts dans leur domaine et que l'une des tâches soit réalisée de façon très automatisée. Dans ce cas, la capacité attentionnelle n'est plus un facteur limitant du niveau de performance.

b) Un locuteur soumis à la pression communicative

Ce qui caractérise aussi la production orale, c'est, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2006), « la quasi-concomitance de la planification cognitive et de la production discursive » (p. 43), qui soumet le locuteur à une pression communicative[114] (Bonin, 2007).

Asakereh et Dehghannezhad (2015) définissent la pression communicative temporelle en ces termes : « *Time pressure refers to the lack of preparation and planning in spontaneous speech* » (p. 346) [la pression temporelle fait référence au manque de préparation et de planification inhérent au discours spontané].

Là encore, l'approche communicative interactionnelle des langues, en multipliant les interactions dans la classe, rend encore plus probable le phénomène de pression communicative, notamment chez les élèves faibles. En effet, le temps de l'énonciation tel qu'attendu dans le cadre d'une interaction normale, avec ses règles de tour de parole, peut se voir multiplier selon les capacités linguistiques du locuteur, mettant ce dernier dans un inconfort rendu visible au(x) partenaire(s) de l'échange.

La pression communicative peut être le fait des pairs, mais, comme l'ont montré White et Lightbrown (1984), elle peut être liée aux enseignants eux-mêmes. White et Brown ont en effet observé que ces derniers peuvent limiter la quantité et la qualité des productions orales chez leurs élèves en ne leur accordant qu'un temps limité pour répéter et reformuler leurs réponses, passant rapidement à un pair « plus efficace » (*redirecting the question at another student* - p. 798).

[114] Selon Bonin (2007), un épisode de pression communicative survient dès lors que le locuteur risque de perdre son tour de parole du fait de pauses trop longues dans le discours. Selon Kerbrat-Orecchioni, (2006), toute personne a, dès l'enfance, intégré la règle selon laquelle l'échange repose sur l'alternance des tours de parole. Le risque de « perdre son tour » de parole et donc de ne pas être conforme à l'attente sociale est à la base de la pression communicative.

Lhote (2011) résume bien ce qui se joue dans la classe de langue en ces termes :

> À l'oral, toute communication naturelle nécessite de savoir organiser sa pensée durant le temps de l'énonciation (le temps de la parole), de savoir répondre sans tarder à l'interlocuteur. On peut dire qu'en raison du caractère spontané de la parole, le risque encouru (par celui qui parle ou qui écoute) est plus grand à l'oral qu'à l'écrit, et ceci est d'autant plus vrai que le locuteur auditeur utilise une langue qu'il ne maîtrise pas bien : il risque par exemple de ne pas répondre à l'attente, de ne pas respecter le code social, de ne pas avoir le temps de saisir tout ou de dire comme il le voudrait s'il en avait le temps, de se trahir trop vite ou de révéler à l'autre ce qu'il aurait voulu cacher ou ne révéler que plus tard… On peut dire que l'acte verbal souffre – ou jouit – de la présence de l'autre et de l'instantanéité. (para. 20)

En lien avec ce que nous avons dit précédemment sur l'importance du lexique dans l'aisance en production orale, on peut aisément tirer de cette affirmation la conclusion que moins le lexique du locuteur sera étendu, et moins il possèdera des blocs préfabriqués, plus il lui faudra de temps pour comprendre son interlocuteur et formuler sa réponse, le tout le mettant en situation de stress.

Kramsch (1991), reprenant les propos de Van Lier (1984), écrit que « prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée. Bien des choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère. » (p. 59).

Parce que les interactions langagières se déploient en présence d'autrui, on peut même dire que la classe de langues, notamment quand elle sollicite la participation orale des apprenants, est un lieu potentiellement « menaçant pour la face[115] » (*face-threatening* - Brown et Levinson, 1987, p. 315).

Si dans ce cas le mot « face » est utilisé dans son sens figuré (il est synonyme d'image publique), on sait aussi que la classe de langue peut mettre en danger la « face » de celui qui parle, au sens propre cette fois, les émotions ressenties par les élèves engendrant des

[115] Brown et Levinson empruntent à Goffman (1967) la notion de « face », contenue dans l'expression populaire « perdre la face » qui signifie « être embarrassé ou humilié » (*being embarrassed or humiliated*, Brown et Levinson, 1987, p. 311). Pour ces derniers, la « face », c'est l'image publique que tout individu veut donner de lui. Dans l'interaction, les individus coopèrent pour préserver la face de l'autre avec l'idée d'une vulnérabilité mutuelle de la face chez les deux inter-actants et donc d'une volonté mutuelle de la préserver.

réponses faciales observables comme par exemple la contraction des muscles du visage (Kirouac & Dore, 2007) ou le rougissement.

À ces manifestations faciales s'ajoutent les effets que produisent les émotions sur la voix, comme nous l'avons déjà spécifié. Scherer, Bänziger, et Grandjean (2003) rappellent que c'est tout l'appareil humain allant du système respiratoire à l'articulation qui est affecté par les émotions, et que « les réactions qui incluent par exemple des changements du rythme de la respiration, des modifications de la tension musculaire ou encore des modifications au niveau de la salivation vont à leur tour affecter l'expression vocale du sujet » (p. 42). Si la face se donne à voir au groupe, la voix quant à elle, se donne à entendre.

L'ensemble de ces facteurs peut donc constituer un blocage à l'apprentissage, blocage qui sera plus ou moins important selon les caractéristiques individuelles des élèves.

On retiendra aussi que pour ce qui concerne les émotions que peuvent ressentir les élèves qui ne maîtrisent pas bien la langue étrangère étudiée, les expériences antérieures d'échec par exemple, pèsent sans doute lourd dans l'évaluation de ces élèves de l'événement potentiellement déclencheur et qu'ils seront d'autant plus anxieux que leurs capacités linguistiques sont faibles, chaque tentative de prise de parole leur faisant courir le risque de l'erreur.

III.3 L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE À L'ÉPREUVE DU GROUPE

III.3.1. Le rôle du groupe dans la formation

La recherche en psychologie sociale a montré que le groupe[116], par le biais des normes qui s'établissent en son sein, (Anzieu & Martin, 2000 ; Delouvée, 2013 ; Fischer,

[116] Selon Maisonneuve (1973), un groupe est un « ensemble d'individus interactifs et interdépendants, régis par une structure (formelle ou informelle), associés à une tâche et se ressentant plus ou moins solidaires » (p.103). Les membres du groupe poursuivent un même but et nouent un ensemble de relations, dont des relations affectives. Ils ont aussi en commun des normes propres. Selon Anzieu et Martin (2000), il faut au moins trois personnes pour constituer un groupe et ce dernier sera qualifié de

2010 ; Marc, 2005 ; Moscovici, 1994), exerce de multiples influences sur chacun de ses membres.

S'il constitue une référence[117] attractive[118] (Maisonneuve, 1973), le groupe peut être pris pour modèle par l'individu et influencer sa conduite. Cela peut être une influence positive comme quand les performances individuelles augmentent lors d'actions menées conjointement (Anzieu & Martin, 2000), ou quand, selon Maisonneuve, le groupe engendre chez l'individu une élévation du niveau d'aspiration.

En revanche, il peut aussi avoir une influence négative. Il existe par exemple un effet de fusion de l'individu dans le groupe (Marc, 2005) qui peut lui faire préférer l'anonymat, limitant ainsi son potentiel d'expression. En outre, si la norme du groupe est de nature à dévaloriser la performance quelle qu'elle soit, alors l'individu peut s'y conformer et limiter son développement.

Les mêmes effets s'observent en contexte scolaire. Les travaux de recherche en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, 2003 ; Dubet & Martuccelli, 1996) ont montré que si le groupe d'appartenance ou de référence valorise peu la performance scolaire, il peut ne pas soutenir le désir de progression de l'élève, inhibant ainsi son potentiel de développement (Duru-Bellat et al., 2004). Ils ont aussi montré que « la concentration dans un établissement d'élèves faibles ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance de tous » (Duru-Bellat et al., 2004, p. 444).

Selon Jellab (2005a), cela peut être le fait d'attentes professorales généralement moindres à l'encontre des élèves faibles, de climats scolaires globalement moins propices au travail mais aussi d'efforts professoraux largement axés sur la resocialisation de ces élèves.

« restreint » s'il comprend de six à treize membres, d'« étendu » s'il comprend entre quatorze et vingt-quatre membres et de « large » s'il comprend de vingt-cinq à cinquante membres.

[117] Maisonneuve définit les groupes de référence ainsi : « [ce sont des] groupes auxquels l'individu se rattache en tant qu'il en est membre actuellement ou auxquels il espère se rattacher psychologiquement et idéologiquement (1973, p. 81).

[118] Par « attractif », on entend que ses valeurs rejoignent celles de l'individu (Delouvée, 2013). Ce phénomène peut même mener à l'abandon par le sujet, de ses propres normes (Fischer, 2010).

Concernant les normes de performance, elles sont elles-mêmes liées au *school mix* (la composition sociale de l'école). Dubet et Martuccelli (1996) notent ainsi que dans les établissements qui concentrent les élèves en difficulté scolaire, quand près de la moitié des élèves sont en retard scolaire, cela tend à être perçu comme « normal ». La norme de performance qui prévaut peut aussi mener à l'isolement des élèves travailleurs au sein de classes globalement faibles. Dubet et Martuccelli évoquent les tensions qui peuvent exister entre les élèves qui s'amusent, et les déviants à cette norme, c'est-à-dire les élèves travailleurs et respectueux de la forme scolaire. Ce phénomène est particulièrement observable, selon les auteurs, dans les établissements au public défavorisé.

III.3.2. L'influence du groupe sur la performance orale individuelle

Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues, en dehors du fait que prendre la parole en langue étrangère peut, dans les groupes qui valorisent peu les apprentissages scolaires, s'apparenter à une adhésion aux attentes du professeur, et donc être considéré comme un comportement déviant susceptible d'exclure l'individu (Delouvée, 2013) ; prendre la parole dans un groupe est difficile, et ce, quelle que soit la composition de ses membres. Par ailleurs, c'est d'autant plus difficile, voire angoissant que ce groupe est globalement silencieux (Marc, 2005) ou si une majorité de ses membres ressent de l'anxiété langagière. On assiste alors à ce que Cosnier (2006) nomme un phénomène d' « échoïsation » interpersonnelle (p. 71) ; selon lequel les mimiques, gestes, postures et émotions des uns vont, par effet de synchronie mimétique, être reproduits par les autres membres du groupe.

En d'autres termes, le silence et l'anxiété langagière peuvent se communiquer par simple effet mimétique, et il en va de même pour l'immobilité ou au contraire l'agitation, dans un phénomène de contagion motrice (De Bonis & Lioussine, 2003). Au lycée professionnel, les transgressions à la discipline et le chahut sont, selon Jarty et Kergoat (s.d.), chose commune (voir aussi Talbot, 2005) et qui peuvent constituer une norme de groupe.

Le groupe est aussi, selon Marc (2005) « un lieu d'expérience et d'apprentissage qui mobilise fortement la conscience de soi », (p. 232) du fait que les sujets s'y sentent observés et jugés. La prise de parole est donc « dramatisée », en ce sens que l'enjeu subjectif qu'elle représente pour le sujet – le regard et l'écoute de l'autre agissent comme une évaluation ou une objectivation du soi angoissante – est suffisamment puissant pour le « réduire au silence » et le forcer au retrait (p. 197).

Dans le domaine des langues, MacIntyre (1995) a expliqué ce qui se joue cognitivement chez les apprenants anxieux et soucieux de leur soi social en ces termes :

> When responding to a question in class, the anxious student is focused on answering the teacher's questions and evaluating the social implications of the answer *while giving it*. [souligné par l'auteur, p. 96)
>
> Quand il répond à une question en classe, l'élève anxieux est concentré sur la réponse qu'il va fournir à l'enseignant et sur l'évaluation des implications sociales de sa réponse au moment où il la donne.

Ce qui est vrai pour n'importe quel individu l'est encore plus pour des apprenants peu sûrs d'eux. Si la prise de parole comprend le risque de générer des erreurs, de la lenteur, des hésitations et/ou une prononciation incertaine, l'élève peu sûr, dans un « calcul de moindre risque » (Dantzer, 2005, p. 91) va préférer se taire plutôt que de donner de lui une image négative.

Au-delà de cette réaction de protection de soi, l'anxiété langagière est exacerbée par la présence d'autrui en ce sens que l'élève ne procède pas seulement à une évaluation de sa propre capacité à faire face à la situation langagière (évaluation qui, nous l'avons vu, déclenche l'émotion) mais il procède aussi à une « évaluation de ses propres états en rapport éventuellement avec autrui, juge et partie » (Dantzer, 1988, cité par Espinoza, 2003, p. 33). Espinoza appelle cela un « classement émotionnel », l'élève se posant des questions telle que « suis-je plus ou moins émotif que tel autre élève » ? (p. 33).

III.4 RÉDUIRE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

III.4.1. Développer les compétences de base

Il va de soi que les principes qui visent le développement des compétences linguistiques dans leur ensemble valent aussi pour le développement de la compétence de production orale. Une intervention visant le développement de cette compétence doit donc s'appuyer sur ces principes de base dont Ellis (2005), à partir des travaux de certains des plus influents didacticiens des langues parmi lesquels Krashen (1982), Long (1996), DeKeyser (1998), VanPatten (1988), a dressé la liste (voir aussi Asakereh & Dehghannezhad, 2015) [119].

Pour ce qui concerne l'*input et* l'*output*, on sait toute l'importance du lexique et de l'encodage grammatical pour mener à bien ces étapes. Une action visant une meilleure aisance à l'oral doit donc s'attacher à développer les compétences lexico-grammaticales chez les élèves.

III.4.2. Inscrire les enseignements dans la zone de développement proche de l'élève

Selon Krashen (1982), pour abaisser le filtre affectif, il convient de respecter les différences individuelles des élèves en proposant des niveaux et activités adaptés à leurs aptitudes ; c'est-à-dire, pour reprendre ses propres termes, en leur proposant un *input* compréhensible. Pour l'auteur, un *input* ne peut être compréhensible que dans la mesure où son contenu se situe un peu au-delà de ce que l'apprenant est capable de comprendre :

[119] Ils sont regroupés dans un article intitulé « *Principles of Instructed Language Learning* » (2005).

> If an acquirer is at "stage 4", how can he progress to "stage 5"? More generally, how do we move from stage i, where i represents current competence, to i + 1, the next level? The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understand input that contains i + 1. (p. 20-21)
>
> Si l'apprenant est au « stade 4 », comment peut-il progresser vers le « stade 5 » ? Plus généralement, comment progresse-t-on du stage i, où i représente les compétences actuelles, vers le i+1, le niveau qui suit ? L'hypothèse de l'*input* avance ceci : une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour aller du stade i au stade i+1 réside dans le fait que l'apprenant doit être en mesure de comprendre l'input qui contient des données de niveau i+1.

En termes vygotskiens (1930 ; 1997), on dirait que l'apprentissage doit se situer dans la zone proximale de développement de l'élève[120].

III.4.3. Agir sur/modifier l'environnement de l'élève

La nature sociale des échanges linguistiques qui se déroulent au sein de la classe fait qu'il est également nécessaire d'agir sur l'environnement humain et matériel dans lesquels ont lieu les apprentissages.

III.4.3.1. Adopter un style professoral convivial

De façon générale, une atmosphère conviviale au sein d'une classe la rend propice aux apprentissages par le biais de la motivation qui en découle, et cela passe aussi par la qualité des relations avec l'enseignant. Wentzel (2012), a par exemple observé que des relations enseignant/élèves chaleureuses[121] soutiennent l'apprentissage.

---

[120] Vygotski (1930, 1997) définit la zone proximale de développement en ces termes : « *It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* » (p. 79). (C'est la distance entre le niveau actuel de développement tel que déterminé par la résolution indépedente de problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé au travers de la résolution de problèmes sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus capables.

[121] Un enseignant qui use d'humour par exemple, instaure au sein de sa classe une atmosphère plus détendue. L'humour est même considéré par certains comme un véritable outil pédagogique (Chiasson, 2002 ; Azizinezhad & Hashemi, 2011).

Dans le domaine des langues, Arnold et Brown (1999) ont mis en évidence qu'un environnement émotionnellement sécurisant (*emotionally safe atmosphere*, p. 9) permettait de réduire l'anxiété langagière.

III.4.3.2. Accueillir l'erreur avec bienveillance

En 1971, Bruner évoquait déjà la nécessité pour « l'instructeur » d'être bienveillant à l'égard de l'élève :

> Learning something with the aid of an instructor should, if instruction is effective be less dangerous or risky or painful than learning on one's own (p. 44).
>
> Apprendre avec l'aide d'un enseignant devrait, si l'enseignement est efficace, être moins dangereux ou risqué ou douloureux qu'apprendre seul.

Krashen (1982) évoque quant à lui la nécessité d'un environnement où l'élève ne sera pas mis « sous pression » (p. 11). Ce qui cause une telle pression, selon lui, c'est la peur de l'erreur mais aussi la correction de cette erreur par l'enseignant, l'un et l'autre ayant pour effet de mettre l'élève sur la défensive : « *Error correction has the immediate effect of putting the student on the defensive* » (p. 67).

Cela suppose, de la part des enseignants, un regard bienveillant sur les erreurs. Avant Krashen, Selinker (1972) et Corder (1980) avaient en effet mis en avant la notion d'interlangue ou de compétence transitoire en L2. Pour ces derniers, les erreurs des élèves ne sont pas des aléas de performances. Bien au contraire, elles sont surtout révélatrices de l'existence chez ces derniers d'une compétence intermédiaire[122].

Il semble cependant que le système d'enseignement des langues en France tolère peu l'erreur. Si l'anxiété langagière s'observe à échelle internationale, selon Bonnet et Levasseur (2004), « l'enseignant français développe une recherche de la perfection » qui, selon les auteurs, peut inhiber les élèves (p. 3).

[122] Gaonac'h (1991) parle d'« indice[s] d'un processus actif d'acquisition » (p. 123). Pour ce dernier, on peut aussi voir dans les erreurs des apprenants des langues des tentatives de construction d'hypothèses linguistiques.

Dans son approche pédagogique, l'enseignant de langue devrait non seulement accueillir l'erreur avec bienveillance mais également amener l'élève lui-même et ses pairs à percevoir l'erreur positivement ; de sorte que les uns et les autres n'hésitent pas à prendre des risques linguistiques (Chiasson, 2002).

III.4.3.3. Agir sur le groupe

Pour encourager l'élève à dépasser sa crainte d'une évaluation négative de ses pairs et libérer sa parole, Dörnyei (2007) suggère que l'enseignant instaure dans sa classe une norme de tolérance :

> An established norm of tolerance ensures that students will not be embarrassed or criticized if they make a mistake and more generally, that mistakes are seen and welcomed as a natural part of learning. (p. 643)
>
> Une norme de tolérance clairement établie permet aux élèves de ne pas ressentir de l'embarras ou de ne pas être critiqués s'ils font une erreur et, plus généralement, elle garantit que les erreurs seront considérées et accueillies favorablement comme faisant naturellement partie de l'apprentissage.

Pour Covington et Teel (1996), cela passe aussi par l'instauration d'un climat non compétitif. Ajouté à la bienveillance de l'enseignant, la tonalité ainsi conférée au cours permet à l'élève d'adopter une approche plus constructive de ses erreurs. Selon Azizinezhad et Hashemi (2011), dans un tel climat, « *The tone is set for allowing for human error* » (para. 1.1) [Le ton est ainsi donné, qui autorise l'erreur humaine].

III.4.3.4. Favoriser les interactions en petits groupes

Si l'intérêt des interactions en petits groupes pour le développement des compétences orales des élèves dans leur langue maternelle a été mis en avant par Florin et Véronique (2002), la recherche en acquisition de la L2 a aussi montré qu'ils ont un bon choix dans le développement de la compétence de production orale (Ellis, 2012).

Les petits groupes permettent en effet des interactions plus nombreuses (Pica, 1996) et plus qualitatives (Long, 1996). Jacobs (1998) mais aussi Woodrow (2006) ont aussi observé que les interactions en dyades ou en petits groupes ont pour effet de réduire l'anxiété langagière et la nervosité chez les élèves en limitant la saillance des émotions.

III.5 LES LIMITES DE CES ACTIONS POUR LES APPRENANTS CIBLÉS PAR LA RECHERCHE

Les chapitres précédents nous ont permis d'ébaucher le profil scolaire et social des élèves qui suivent la voie professionnelle, profil scolaire souvent caractérisé par des difficultés récurrentes au collège, auxquelles peuvent s'ajouter des caractéristiques sociales parfois préjudiciables au confort et à la sécurité affective nécessaires pour bien apprendre.

Les élèves de la voie professionnelle cumulent donc un certain nombre de difficultés. Ils sont plus susceptibles que d'autres d'avoir été confrontés à des formes variées d'échecs : ceux liés à des difficultés dans les matières générales, ceux liés à leurs probables redoublements, et l'échec symbolique que revêt l'abandon plus ou moins définitif de l'espoir d'études longues.

Si, comme l'affirme Rochex (1995) : « L'histoire et l'expérience scolaires de chaque jeune, son rapport à l'avenir et à la scolarité, aux activités d'apprentissages et à leurs contenus, laissent toujours entendre l'écho d'une autre histoire qui les déborde » (p. 10), cette remarque prend encore plus de sens chez les apprenants de la voie professionnelle. Pour ces derniers en effet, les difficultés et échecs ont souvent été répétitifs, cumulatifs et se sont inscrits dans le temps, du fait de l'allongement de la durée de leurs études.

Il nous semble donc que les réponses apportées par la didactique des langues ne suffisent pas à comprendre ce qui se joue chez ces apprenants dans la maitrise de l'anglais et plus spécifiquement dans sa dimension interactionnelle, d'où le besoin d'investiguer d'autres domaines que celui de la didactique des langues étrangères. Ce sont les enjeux du chapitre à venir

CONCLUSION

Le chapitre trois proposait d'investiguer les réponses que peuvent apporter les travaux de recherche en didactique des langues pour pallier à la difficulté de production orale chez les apprenants des langues étrangères.

Dans un premier temps, nous basant sur les principaux modèles de la production de la parole (Caramazza, 1997 ; Dell, 1986 ; Ferrand, 2001 ; Levelt, 1999), nous avons vu que parler est un processus psycho-socio-linguistico-physiologique (Lhote, 2011) particulièrement complexe et qui suppose que le locuteur puisse s'appuyer sur des ressources lexicales et grammaticales solides. Cela nous a amenée à préciser que dans le cas d'une langue étrangère, interagir à l'oral est d'autant plus facile que le locuteur maîtrise bien toutes les dimensions de la langue et cela comprend les éléments d'ordre prosodique mais aussi et surtout les composantes lexicales (lemmes et blocs préfabriqués) ; et grammaticales.

Nous avons aussi établi qu'en plus de convoquer des mécanismes physiologiques et cognitifs complexes, la langue étrangère a aussi une composante affective se manifestant par un phénomène propre à la classe de langue : l'anxiété langagière. Cette dernière semble jouer un rôle crucial dans la maitrise d'une langue en générale, et plus spécifiquement dans la performance de compréhension orale et de production orale.

Nous avons pu expliquer que l'anxiété langagière agit *via* ses deux composantes : la composante émotive et la composante cognitive. La composante émotive est liée aux émotions ressenties par le locuteur dès lors qu'il doit mobiliser une langue étrangère. Ces émotions peuvent freiner les processus cognitifs en jeu dans les processus de compréhension et d'expression orale. Leurs manifestations neuro-végétatives (Plantin, 2003) souvent sémiologiquement visibles, peuvent de leur côté amener l'élève à préférer le silence, dans une stratégie de protection de la face (Brown & Levinson, 1987).

La composante cognitive est pour sa part liée à l'évaluation que fait le locuteur de ses capacités, de ses émotions, des moyens dont il dispose pour y faire face, en comparaison

avec des situations antérieures analogues. Ces deux composantes vont jouer de concert dans le niveau d'anxiété langagière ressenti.

Nous avons aussi vu que l'anxiété langagière avait des effets sur la performance orale (compréhension et production) en perturbant les processus cognitifs en jeu.

La suite du chapitre nous a aussi permis de constater que les difficultés d'ordre physiologique, cognitif et affectif liées à la langue étrangère sont très certainement exacerbées par l'approche communicative et interactionnelle qui caractérise les enseignements de la L2 aujourd'hui. La multi-focalisation engendrée par la réalisation des tâches actionnelles soumet les inter-actants à une pression communicative intense, et c'est d'autant plus vrai que le locuteur de la L2 a un niveau de langue faible.

Nous avons vu que tous ces phénomènes sont sans doute aussi liés au contexte social dans lequel ils se déploient, et notamment aux caractéristiques du groupe classe. La présence d'autrui rend en effet plus saillantes les lacunes de l'élève et les émotions associées ; et la norme qui règne au sein du groupe peut soit soutenir, soit inhiber les performances individuelles.

Ce point a été l'occasion de convoquer les travaux de recherche en psychologie sociale (Anzieu & Martin, 2000 ; Delouvée, 2013 ; Maisonneuve, 1973 ; Marc, 2005 ; Moscovici, 1994) qui nous ont permis de comprendre en quoi le groupe, par le biais de ses normes, pouvait influencer les performances des individus.

Les travaux de recherche en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, et al., 2004 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Grisay, 1997 ; Jellab, 2005a ; Jellab, 2005b ; Jellab, 2005c) nous ont quant à eux permis de préciser les différences qui peuvent exister en termes de normes de performances dans les établissements et les classes regroupant des élèves socialement et intellectuellement mieux dotés et dans celles qui au contraire rassemblent des élèves qui non seulement cumulent bon nombre de difficultés mais qui peuvent aussi être soumis à des normes de performances moindres.

La fin du chapitre a été l'occasion de voir quelles réponses la recherche en didactique des L2 pouvait nous fournir pour développer la compétence de production orale.

Nous avons ainsi établi que parallèlement au renforcement des compétences linguistiques d'ensemble, il fallait aussi agir sur qui cause l'anxiété de production orale spécifiquement et notamment la peur de l'erreur ainsi que la peur de l'évaluation des pairs, qui en découle.

Nous avons vu que cela était possible en inscrivant les apprentissages dans la zone de développement proximal de l'élève (Vygotski, 1930 ; 1997) et en mettant en place une atmosphère de travail conviviale et tolérante. Nous avons à cette occasion rappellé tout l'intérêt des interactions en petits groupes pour limiter la saillance des émotions (Ellis, 2012).

La fin du chapitre a cependant fait naître chez nous le doute quant à la capacité de ces actions à développer la compétence orale chez les élèves ciblés par la recherche. Chez ces derniers en effets, il semble que les blocages dépassent le seul domaine linguistique et qu'il faille dans ce cas prendre en compte les effets de leurs parcours antérieurs sur leurs difficultés actuelles (Rochex, 1995).

C'est pourquoi nous avons conclu le chapitre en pointant qu'il devient désormais essentiel d'investiguer d'autres domaines de recherche et notamment, quand il s'agit de comprendre les effets des échecs sur les performances scolaires, celui de la psychologie cognitive. C'est l'objet du chapitre quatre.

Chapitre IV

LES APPORTS DE LA RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE : LA RÉSIGNATION APPRISE

Introduction

Un échec, comme nous allons le voir, peut avoir une portée limitée s'il est ponctuel. En revanche, s'il advient de façon répétitive, il peut générer des troubles d'apprentissages importants (Dweck, 1975).

Les élèves qui ont suivi la voie professionnelle ont souvent été exposés aux difficultés et aux échecs, notamment dans les matières générales, et pour ceux qui ont fait le choix de poursuivre leurs études en dépit de leurs lacunes, ces derniers ont pu s'installer sur la durée. À cette probabilité s'ajoute une seconde, celle qu'ils aient été confrontés à des contenus situés au-delà de leur zone de développement proximal (Vygotski, 1930, 1997), les objectifs des formations supérieures étant construits à partir de présupposés de compétences acquises.

Parmi les troubles d'apprentissages, nous nous sommes particulièrement intéressée à ce que la recherche en psychologie cognitive nomme la résignation apprise (Overmier et Seligman, 1967), parce que ce phénomène est très spécifiquement lié à l'expérience de l'échec. Cette théorie nous semble donc pertinente dans le cadre de la problématique liée à la poursuite d'études de publics fragilisés par les difficultés scolaires.

Dans le présent chapitre, nous tenterons de comprendre le processus qui mène à la résignation apprise en nous intéressant d'abord aux recherches menées sur l'animal, puis sur l'homme pour centrer ensuite nos propos sur la résignation apprise telle qu'observée à l'école et plus spécifiquement dans le domaine des apprentissages linguistiques.

Chacun de ces champs de recherche nous permettra d'affiner notre connaissance de la théorie de la résignation apprise, ses caractéristiques, ses composantes essentielles, ses

manifestations et facteurs de variabilité. Parmi ces facteurs, nous nous intéresserons tout particulièrement aux attributions causales.

La suite du chapitre sera l'occasion de passer en revue les explications alternatives à celle de la résignation apprise ainsi que les construits théoriques qui peuvent s'en rapprocher.

Pour finir, nous verrons en quoi cette théorie est particulièrement pertinente pour comprendre les difficultés linguistiques des étudiants ciblés par la recherche.

IV.1 RÉSIGNATION APPRISE, LA THÉORIE D'ORIGINE

La théorie de la résignation apprise a fait l'objet de nombreuses recherches depuis les travaux princeps des années 1960 et continue d'être régulièrement évoquée dans des publications[123], y compris dans des travaux datés de 2017 (par exemple Overmier & Molet, 2017). Les chercheurs les plus souvent associés au phénomène sont Overmier et Seligman (1967) ; Seligman et Maier (1967) ; Seligman, Maier et Geer, 1968 ; Hiroto (1974) ; Maier et Seligman (1976) ; Abramson, Seligman, et Teasdale (1978) et Alloy, Peterson, Abramson, et Seligman (1984)[124].

La résignation apprise a été mise en évidence par Overmier et Seligman (1967) et Seligman et Maier (1967) dans deux expériences qui se complètent.

Dans une première expérience, suivant un modèle triadique classique[125] (Maier & Seligman 2016), des chiens ont subi un par un le traitement suivant : lors d'une première phase (la phase de prétraitement), Overmier et Seligman les ont mis dans un caisson séparé en deux parties par une barrière, puis les ont immobilisés dans un harnais. Ces derniers ont ensuite été exposés à des chocs électriques auxquels il leur

[123] Selon Overmier et Molet (2017), la base de données PsycINFO a recensé cinquante références à la résignation apprise en 2016.

[124] Dès 1947 cependant, Mowrer (1943 ; 1971) avait mené des expériences similaires sur les chiens et le même phénomène a aussi été mis en évidence par Masserman (cités par Maier & Seligman, 1976). Ce que les travaux de Seligman et de ses équipes ont révélé, c'est la nature cognitive du phénomène (Overmier, 2002).

[125] Dans ce modèle, lors de la phase de prétraitement, un groupe de sujets est exposé à un stimulus, la plupart du temps aversif, et auquel il ne peut échapper, un autre y est exposé mais peut s'y soustraire, et un troisième groupe, le groupe contrôle, n'est pas exposé au stimulus aversif.

était de fait impossible de se soustraire. Les chocs n'étaient associés à aucun stimulus conditionné.

Vingt-quatre heures après ce prétraitement, dans une seconde phase – la phase test – les chiens, délestés de leur harnais, ont été placés dans un autre caisson du même type. Ils ont à nouveau été exposés à des chocs électriques mais avaient cette fois la possibilité de s'y soustraire en franchissant la barrière. Rien ne les empêchait de sauter.

À l'occasion de ce test d'échappement, Overmier et Seligman ont observé qu'à l'annonce de la survenue du choc électrique[126], les deux-tiers des chiens prétraités avec des chocs inévitables commençaient à aboyer, à s'agiter mais ne tentaient pas de sauter[127] la barrière puis finissaient par « accepter » passivement ces chocs (Seligman et al., 1968, p. 256, souligné par les auteurs) alors même que les conditions expérimentales leur en donnaient la possibilité.

Ils ont aussi remarqué que certains chiens parvenaient à éviter les chocs en sautant la barrière mais que cela ne laissait pas présager qu'ils y parviendraient à chacun des épisodes suivants. Les chercheurs en ont conclu qu'une exposition préalable à des chocs inévitables dans une phase de prétraitement produisait chez l'animal, vingt-quatre heures après cette phase, un effet d'interférence à l'apprentissage d'une réponse instrumentale d'évitement aux chocs (« *This experiment demonstrates that prior exposure to inescapable shock [...] results in interference with the acquisition of instrumental escape-avoidance responding.* » - 1967, p. 30).

Pour Overmier et Seligman, l'interférence est causée par une forme d'impuissance dont l'animal ferait l'apprentissage : « *The source of the interference is a learned « helplessness* » - 1967, p. 33). Ils ont nommé le phénomène observé « *learned helplessness* » que l'on traduit en français par « impuissance acquise », « impuissance apprise » ou encore « résignation apprise ». Parce que le terme « résignation » porte en lui à la fois la sémantique de l'abandon – signe visible de ce qui semble se passer chez les étudiants concernés par la recherche – et celle de l'impuissance à agir, c'est celui-ci que nous avons choisi d'utiliser. Les chercheurs à l'origine de l'expérience en donnent la définition suivante

[126] Cette fois, c'est l'extinction d'une lampe qui prévenait l'animal du choc à venir.
[127] Les deux tiers des chiens échouaient à s'échapper neuf fois sur dix (Eisenstein & Carlson, 1997).

> Learned helplessness might well result from receiving aversive stimuli in a situation in which all instrumental responses or attempts to respond occur in the presence of the aversive stimuli and are of no avail in eliminating or reducing the severity of the trauma. (1967, p.33)
>
> La résignation apprise adviendrait suite à une exposition à des stimuli aversifs face auxquels toute réponse instrumentale ou toute tentative de réponse n'est d'aucune utilité à éliminer ou à réduire la sévérité du trauma.

Pour Overmier et Seligman, le degré de contrôle qu'a l'animal sur les chocs est un déterminant important de l'effet d'interférence (*The degree of control allowed [...] over the shok exposure conditions is an important parameter* - p. 33). C'est donc la perception d'incontrôlabilité qui est à l'origine de la résignation apprise (désormais RA).

La même année, Seligman et Maier (1967), ont fait une expérience sensiblement identique (caisson/harnais/barrière) mais qui a ajouté à la compréhension du phénomène. En plus du harnais immobilisant les chiens, leurs têtes étaient équipées de petits panneaux sur lesquels ils pouvaient exercer une pression, cette dernière déclenchant l'arrêt des chocs.

La phase de prétraitement était organisée de sorte que pour un groupe de chiens, la pression de la tête sur le panneau déclenchait l'arrêt des chocs, tandis que pour l'autre, la pression sur le panneau n'empêchait pas ces derniers d'advenir.

Dans la seconde phase de l'expérience (la phase test), Seligman et Maier ont remarqué que les chiens dont les réponses (la pression des panneaux) n'avaient pas produit les effets désirés (l'arrêt des chocs) ne parvenaient pas à se soustraire aux chocs en sautant la barrière, alors même qu'ils étaient délestés de leur harnais. Ils en ont conclu que dans ce cas, la RA était la conséquence d'une perception d'indépendance entre les réponses de l'animal et les résultats de cette réponse :

> Dogs for which shock termination was independent of responding in the harness showed interference with subsequent escape learning (1967, p. 4).
>
> Les chiens pour qui la fin des chocs advenait indépendamment de la réponse fournie dans le harnais ont montré des signes d'interférence dans l'apprentissage à l'échappement qui s'en est suivi.

Seligman et Maier établissent donc le lien avec la RA en ces termes :

> Learning that shock termination is independent of responding seems related to the concept of learned « helplessness » (1967, p.4).
>
> Faire l'apprentissage d'une relation d'indépendance entre la fin des chocs et les réponses fournies semble lié au concept de résignation apprise.

Ces deux expériences semblent donc indiquer que la RA est consécutive à la fois à la perception d'incontrôlabilité mais aussi à la perception d'absence de contingence entre les réponses de l'animal et les résultats de ces réponses[128].

Cependant, si l'on veut comprendre tout l'intérêt de la théorie de la RA, il faut aller plus loin dans l'explication de ce qui cause cette interférence en mentionnant deux composantes essentielles du phénomène.

IV.1.1. L'expectation d'incontrôlabilité, condition sine qua non à la résignation apprise

Abramson, Seligman, et Teasdale (1978) insistent sur un point essentiel : si la perception de l'incontrôlabilité des événements peut donner lieu à cet état de résignation, état qui à son tour diminue ou détériore la performance (voir aussi Kofta & Sedek, 1989 ; Overmier & Blancheteau, 1987), l'incontrôlabilité à elle seule n'est pas une condition suffisante à la survenue de la RA. Ils précisent en effet : « *The expectation of noncontingency [is] the crucial determinant of the symptoms of learned helplessness* » (p. 92) [C'est l'expectation de non-contingence qui est le déterminant crucial de la RA.]

La notion d'expectation est héritée du behaviorisme et peut se définir ainsi :

> Expectations involve a belief that something will happen in the future. » (Kirsch et al., 2004, cités par Atlas & Wager, 2013. p.360)
>
> L'expectation repose sur la croyance que quelque chose va se produire dans le futur.

[128] Selon les théories classiques de l'apprentissage, la contingence désigne la relation de probabilité entre deux événements, c'est-à-dire entre une réponse et ses conséquences (Launay, 1990).

En d'autres termes, pour qu'une RA survienne, il faut que le sujet ait développé une expectation de non-contingence à propos des événements à venir, et ce qui fonde cette attente, ce sont les expériences ou les réactions antérieures du sujet face à des stimuli de même nature. Atlas et Wager indiquent à ce propos :

> Expectations can be based on one's own experiences or previous reactions to a stimulus. (p. 359)
>
> L'expectation peut être basée sur les expériences ou les réactions antérieures du sujet confronté à un stimulus[129].

IV.1.2. Sur-généralisation erronée d'incontrôlabilité

De la même façon, il nous semble tout aussi important d'insister sur le point suivant : les échecs successifs de contrôle d'un stimulus vont donner lieu à un phénomène de généralisation de la part du sujet confronté ensuite aux mêmes types de situations. Ces généralisations sont erronées (Kofta & Sedek, 1989 ; Rodriguez, 1997 ; Roth & Kubal, 1975, Tennen & Eller, 1977) puisque le sujet va penser qu'il n'a pas le contrôle alors qu'en réalité, il l'a. Il s'agit donc d'un phénomène de sur-généralisation. Roth et Bootzin (1974) expliquent en effet :

> [These are] inappropriate expectancies (thinking one has no control over external events when in facts one does). [p. 261]
>
> [Ce sont] des expectations inappropriées (penser qu'on n'a pas le contrôle sur les événements externes alors que dans les faits, on l'a).

C'est cette erreur d'interprétation cognitive (Drew, 1990), ou encore ce biais cognitif (Alloy & Abramson, 1982) qui va faire que le sujet, persuadé que quoi qu'il fasse il ne peut agir, se résigne quand précisément il a les moyens d'agir. Cette notion de sur-généralisation d'incontrôlabilité est au cœur de la RA.

[129] Levis (1976) précise que l'histoire antérieure des chiens avant leur arrivée dans le laboratoire (*The prior history of these dogs before they arrived at the laboratory*) pouvait influencer la survenue ou non de la RA (p. 49).

Pour Peterson, Maier et Seligman (1993), l'animal transforme une absence de contingence instrumentale objective en une représentation cognitive (*The animal transforms objective environmental evidence about the degree of contingency or control into a cognitive representation*. (p. 23)

IV.1.3. La RA fait suite à des échecs successifs

Il semble que le facteur temps joue un rôle dans la survenue ou non de la RA. Overmier et Seligman (1967) et Seligman et Maier (1967) ont ainsi mis en évidence que les signes d'une RA pouvaient être observés après un délai de vingt-quatre heures[130] entre la phase de prétraitement et la phase test, et que le phénomène devenait chronique dès lors que les chiens étaient à nouveau exposés à des chocs après la première phase test :

> The chronic failure to escape occurred when an additional experience with non-escaped shock followed the first experience. (p. 258)
>
> L'échec à l'échappement devenait chronique dès lors qu'on ajoutait une nouvelle expérience de choc inévitable après la toute première expérience.

Pour ce qui concerne notre recherche, il est important de souligner que si on peut induire une RA qui peut être ponctuelle seulement (c'est ce qu'ont montré les expériences princeps), l'exposition répétée à l'absence de contingence transforme quant à elle cette perturbation temporaire en un trouble chronique. Seligman et Maier (1967) expliquent ainsi :

[130] Overmier et Seligman (1967) ont pour leur part observé que si la phase test survenait après un délai de quarante-huit heures, les chiens parvenaient à échapper aux chocs et ne montraient aucun signe de RA ; les auteurs expliquant le phénomène par le fait que les effets du stress occasionné par les chocs avaient diminué dans l'intervalle.

> One traumatic experience may be sufficient to predispose an individual to future maladaptive behavior, producing perhaps, a temporary disturbance […] In order for this experience to be translated into a chronic disorder, however, subsequent traumatic events may have to occur. (p. 259)

> Une expérience de non contingence peut être suffisante pour prédisposer l'individu à un futur comportement inapproprié [...] Pour que cette expérience se transforme en un désordre chronique, il faut cependant que l'individu soit soumis à des événements traumatiques ultérieurs.

Ce dernier point est essentiel pour notre recherche : la RA, dès lors qu'elle est chronique, est un processus (Peterson et al., 1993). Elle se développe à force d'échecs répétés s'inscrivant dans la durée.

IV.1.4. Les effets de la résignation apprise sur l'animal

Selon Abramson et ses collègues (1978), l'absence de contingence réponses/résultats engendre trois types de déficits chez l'animal : un déficit motivationnel : ce dernier est lent à émettre des réponses et devient passif[131] ; un déficit cognitif : mis en situation où il pourrait agir, il a du mal à apprendre le lien de contingence entre ses réponses et les résultats qu'elles produisent. Le troisième déficit est de type émotionnel et se traduit par une augmentation des affects de type dépressif (Ric, 1996).

IV.1.5. Les critères d'identification de la RA

Ce sont trois composantes qui doivent être présentes pour qu'on puisse parler d'un cas parfait de RA chez l'animal comme chez l'homme d'ailleurs. Peterson et ses collègues (1993) précisent en effet, à propos de l'homme cette fois :

[131] Chez l'animal, cela se traduit par l'immobilité (*stillness*), la passivité (*passivity*), le silence (*quietness*), l'inactivité (*inactivity*), une attitude figée (*freezing*), la non-réactivité (*non-responsiveness*) ou encore l'hypnose animale (*animal hypnosis* - Eisenstein & Carlson, 1997, para. 3).

> A pure case of learned helplessness must have all three components : noncontingency between the person's actions and outcomes, the expectation that the outcome will not be contingent in the future and passive behavior. (p. 9)
>
> Un cas parfait de résignation apprise doit avoir ces trois composantes : une absence de contingence entre les actions de la personne et les résultats de ces actions, l'expectation future d'absence de contingence et une attitude passive.

Peterson et ses collègues (1993) utilisent aussi souvent le terme « événement(s) incontrôlable(s) » plutôt qu' « absence de contingence actions/réponses » et le terme « cognitions » pour parler de ce qui se passe cognitivement chez le sujet (animal ou humain) et qui l'amène à sur-généraliser l'incontrôlabilité de façon erronée. Ils reconnaissent cependant que la nature exacte des cognitions n'est pas claire (*the exact nature of these cognitions is unclear* - p. 229).

Pour Peterson et ses collègues, si ces trois composantes (que nous appellerons désormais critères) ne sont pas réunies, on ne peut véritablement parler d'un cas parfait de RA. Ils déclarent par ailleurs que depuis sa mise en évidence dans les années 1960, la RA a été diagnostiquée à outrance (*the concept has been overused*) [1993, p. 11].

Schématiquement, selon sa théorie d'origine, le processus qui mène à la RA peut donc se présenter ainsi :

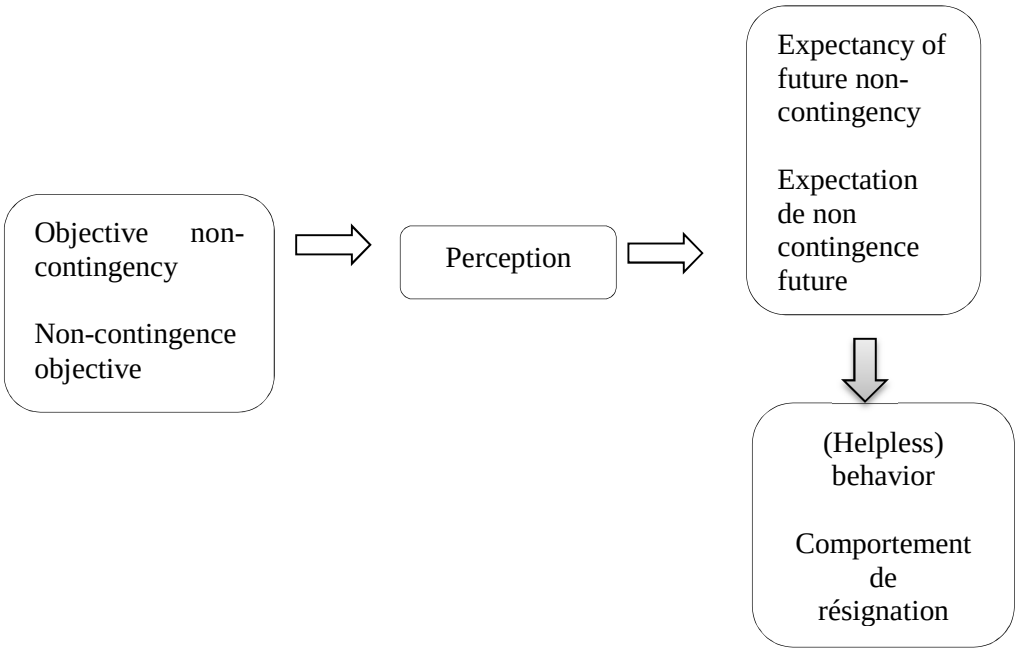

Figure 9. Schéma de la résignation apprise telle que théorisée dans l'étude princeps (D'après Albersnagel, Arnoud & Gerlsma (1986, p. 1)

IV.1.6. Une définition de la résignation apprise

La définition de la résignation apprise est donc la suivante :

Il y a résignation apprise quand des expériences de non-contingence objective sont généralisées à des environnements contingents, produisant ainsi un syndrome d'effets négatifs (Skinner & Greene, 2008). Dans ce cas, le sujet passe d'une incapacité objective de contrôle des événements à une croyance erronée d'incontrôlabilité.

IV.1.7. La RA à la lumière des récents travaux

De très récents travaux menés par Maier et Seligman (2016) , les chercheurs qui ont été à l'origine de la mise en évidence de la RA, ont remis en question le postulat selon lequel la RA serait « apprise ».

Ils expliquent en effet que lors de ces vingt dernières années, les avancées de la recherche dans le domaine des neurosciences ont mis en évidence que la cause de la RA était d'origine neuronale. L'exposition à des stimuli aversifs activerait chez l'animal le noyau du raphé dorsal qui, à son tour, inhiberait toute capacité d'échappement (*inhibit active escape behavior* - 2016, p. 7).

Ces travaux semblent donc questionner la notion même de biais cognitif chez l'animal. Pour ce qui concerne l'origine neuronale de la RA humaine cependant, selon Maier et Seligman, la recherche est récente et les travaux peu nombreux (« *Studies using methods that allow the measurement of neural activity are quite recent and few in number*. » (p. 18). Pour aborder la RA chez l'homme, nous nous appuyerons donc sur les conclusions des travaux menés depuis les années 1970 jusqu'à aujourd'hui.

IV.2 MISE EN ÉVIDENCE DE LA RÉSIGNATION APPRISE CHEZ L'HOMME

Après ces expériences menées sur une diversité d'espèces animales[132], la RA a ensuite été étudiée chez l'homme, dans des tâches instrumentales comme dans des tâches cognitives et a donné lieu, depuis les années 1970, à une littérature abondante et touchant des domaines variés[133].

IV.2.1. Résignation apprise et tâches instrumentales

Thornton et Jacobs (1971) ont en quelque sorte reproduit l'expérience princeps mais chez l'homme cette fois, en induisant une RA à partir de chocs électriques déplaisants mais non douloureux (*unpleasant but not painful* - p. 367). Ils ont observé que ceux qui, dans la phase d'entraînement, avaient été exposés aux chocs auxquels ils ne pouvaient se soustraire, réussissaient moins bien à les éviter dans la phase test, alors même qu'ils en avaient la possibilité[134]puisqu'il suffisait d'actionner un dispositif prévu à cet effet. Les auteurs commentent ainsi :

> They did transfer « helplessness » to a second task which, in fact, offered control. (p. 371)
>
> La résignation apprise a été transférée sur la seconde tâche, alors même que cette dernière leur permettait le contrôle.

Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils n'étaient pas parvenus à échapper aux chocs, les sujets ont expliqué que puisqu'ils ne pouvaient les contrôler, il leur semblait

[132] La RA a été observée chez les rats, les souris, les chats, les moutons, les poissons et certains invertébrés tels que les limaces, les cafards et les sauterelles (Eisenstein & Carlson, 1997).
[133] Par exemple, le lien entre RA et dépression a été étudié par Seligman (1975 ; 1976). Langer et Rodin (1976) ont quant à eux étudié la RA chez les personnes âgées vivant en maison de retraite; et d'autres travaux ont porté sur le lien entre la RA et les violences domestiques ou encore les addictions (Heffner, 2014). Plus largement, la RA fait l'objet de centaines d'articles chaque année, et ce dans des domaines variés : neurophysiologie, psychologie sociale et clinique, psychologie de l'apprentissage et du travail, psychopédagogie et thérapie comportementale (Overmier & Blancheteau, 1987) ou encore activités sportives (par exemple Gernigon, Fleurance, & Reine, 2000 ; Martin-Krumm & Sarrazin, 2004).
[134] Les expérimentateurs n'avaient pas clairement dit aux sujets comment échapper aux chocs (il suffisait pour cela d'appuyer sur deux boutons), ces derniers devaient le deviner.

vain d'essayer (*They felf they had no control over shock, so why try* ? - Thornton et Jacobs, 1971, p. 371). D'autre part, ceux qui avaient tenté d'échapper aux chocs – en essayant d'activer le dispositif libérateur – avaient fini par abandonner en cas d'échec, témoignant ainsi d'une faible persévérance : « *After pushing one or two buttons, [they] abandonned the idea of escape*. » (1971, p. 371).

Des expériences similaires à celle de Thornton et Jacobs ont été menées à partir de sons aversifs inévitables en phase de prétraitement puis évitables en seconde phase et ont toutes mis en évidence une RA instrumentale (Hiroto, 1974 ; Krantz, Glass, & Snyder, 1974 ; Wilson, Seybert, & Craft, 1980).

Si l'expérience de Thornton et Jacobs est très ancienne, il est à noter que récemment, une RA a été induite expérimentalement chez des sujets à qui on a fait ressentir une douleur physique à laquelle ils ne pouvaient échapper (Taylor et al., 2014). Ces sujets, à qui on a ensuite proposé de résoudre une tâche cognitive (des anagrammes) ont montré des signes de RA.

IV.2.2. Résignation apprise et tâches cognitives

Les premiers travaux menés sur l'homme ont montré que la RA s'observait également dans des tâches cognitives non aversives (Hiroto & Seligman, 1975 ; Roth & Kubal, 1975) et dans des tâches identiques : résolution d'anagrammes en phase prétraitement et résolution d'anagrammes en phase test (Benson & Kennelly, 1976).

Elle peut cependant aussi être transférée[135] d'une tâche cognitive – des problèmes de discriminations de couleurs, de lettres et tailles de lettres – vers une autre tâche cognitive mais de nature différente : des anagrammes cette fois (Anderson, Anderson, Fleming, & Kinghorn, 1984 ; Hiroto & Seligman, 1975).

[135] Benson et Kennelly (1976) précisent qu'on parle de transfert quand la RA est observée dans une situation ou une tâche différente de celle à l'occasion de laquelle elle a été induite.

Ainsi, si la survenue d'une RA dans le cadre de stimuli non aversifs chez l'animal avait déjà été observée (Neuringer, Deiss, & Olson, 2000), Hiroto & Seligman (1975) ont montré qu'il en était de même chez l'homme, et dans des tâches non instrumentales :

> This demonstrates that learned helplessness can be produced within cognitive tasks, without aversive unconditioned stimuli or instrumental components. (p. 325)
>
> Cela démontre que la résignation apprise peut être produite à l'intérieur de tâches cognitives sans stimuli aversifs ou sans composantes instrumentales.

IV.2.3. Une résignation apprise potentiellement cross-modale

Le transfert d'une RA peut aussi s'effectuer d'une tâche instrumentale vers une tâche cognitive et inversement. Hiroto et Seligman (1975) ont rapporté une RA cognitive induite à partir d'une tâche d'incontrôlabilité instrumentale[136]. Les auteurs concluent en effet leurs travaux ainsi : « *cross-modal helplessness was also found* » (Nous avons pu observer une résignation cross-modale - p. 325).

Dans une expérience de transfert cross-modal identique, Gatchel et Proctor (1976) ont observé ce qu'ils nomment une « *débilitation organismique* » consécutive à la RA induite en phase test [137] :

> The learned helplessness produced by an instrumental task instigates a general 'organismic' debilitation which transfers to cognitive tasks. (p. 32 - souligné par les auteurs]
>
> La résignation apprise produite à partir d'une tâche instrumentale provoque une débilitation « organismique » générale qui se transfère vers les tâches cognitives.

[136] Un groupe prétraité avec des sons auxquels il ne peut échapper produit de moins bonnes performances en résolution d'anagrammes ; tandis qu'un groupe prétraité avec des problèmes de discrimination insolubles a de moins bonnes performances en tâche d'échappement à des sons aversifs dans la phase test (Hiroto & Seligman, 1975, p. 323).

[137] Des sujets préalablement exposés à des sons aversifs incontrôlables et auxquels ils ne pouvaient se soustraire étaient moins performants dans une tâche de résolution d'anagrammes lors de la phase test.

La récente expérience de Taylor et ses collègues (2014) a conclu aux mêmes effets de transfert de la RA d'une tâche instrumentale vers une tâche cognitive. Dans cette expérience, les sujets exposés à une douleur physique dont ils ne pouvaient s'extraire avaient ensuite de moins bonnes performances dans une tâche de résolution d'anagrammes.

IV.2.4. Résignation apprise et tâches appétitives

D'autres travaux ont montré que la RA peut aussi être provoquée à partir de stimuli plaisants ; par exemple par l'octroi de récompenses non contingentes aux actions d'un sujet animal ou humain.

En effet, des rats à qui on a proposé de la nourriture « imméritée » (Goodkin, 1976, p. 78, souligné par l'auteur] ; voir aussi Overmier & Blancheteau, 1987) ; ont ensuite eu des difficultés à apprendre à échapper à une immersion dans l'eau.

Ceux qui ont mis en évidence une RA à partir de stimulus plaisants chez l'homme (Leeming, Blackwood, & Robinson, 1978) expliquent que si on récompense systématiquement un sujet, quelles que soient les réponses qu'il fournit en phase de prétraitement et même en cas de non réponse, alors ce dernier est ensuite moins motivé à agir, montrant une sorte de résignation ou de paresse (*a type of helplessness or laziness might develop* - p. 267 ; voir aussi Buys et Winefield, 1982).

IV.2.5. Une résignation apprise potentiellement stratégique

Une étude de Peterson datant de 1993, a montré que la RA pouvait être stratégique. Il explique en effet :

> Many of the helpless acts we identified reflect interpersonal dependence, meaning that the helpless individual turns to others when unable or unwilling to accomplish a goal. In small doses, this strategy may be instrumental, because others will try to make the helplessly behaving individual feel better, and they will go along with what the person wishes. (p. 294)
>
> Les nombreuses réactions de résignation que nous avons identifiées sont le reflet d'une dépendance interpersonnelle, signifiant que l'individu résigné se tourne vers les autres dès lors qu'il n'est pas capable ou qu'il n'a pas envie d'accomplir un objectif. À petites doses, cette stratégie est sans doute instrumentale, parce que les autres vont essayer de faire en sorte que l'individu résigné se sente mieux et ils vont accepter ses volontés.

La RA peut ainsi être une stratégie ponctuelle visant à obtenir l'empathie, puis l'aide d'autrui. Cependant, selon Peterson, dès qu'elle devient chronique, la réaction des autres change radicalement :

> However, helpless behavior in large amounts proves futile in winning support and assistance from others. Instead, the person who displays a large number of prototypically helpless behaviors is eventually reacted to with anger and avoidance. (p. 294)
>
> Cependant, un comportement de résignation trop fréquent échoue à obtenir le soutien et l'aide des autres. Au contraire, la personne qui fait preuve de nombreux épisodes de comportements prototypiques de la résignation apprise finit par susciter colère et évitement de la part d'autrui[138].

Ce point précis nous amène à penser que dans le contexte scolaire, il convient de tout faire pour éviter que ne s'installe une RA chronique, au risque en effet que l'élève subisse non seulement les effets cognitifs de la RA, mais aussi ses effets sociaux, manifestés par le rejet éventuel de ses pairs.

IV.2.6. Résignation apprise par effet d'annonce

Les travaux de Maier et Seligman (1976) ont aussi montré que la RA peut survenir sans même que le sujet ait à agir :

[138] L'impopularité comme conséquence de la RA a aussi été montrée par Aydin (1988).

> A person can show a helplessness without being exposed to the contingency as such : he can merely be told that events are uncontrollable. (p. 17-18)
>
> Une personne peut montrer des signes de résignation apprise sans être exposée à la contingence : il suffit simplement de lui dire que les événements sont incontrôlables.

Ainsi, annoncer que les événements seront incontrôlables peut générer une RA.

Dans le même ordre d'idée, il existe une RA vicariante [139] :

> People can learn to be helpless through the observation of another person encountering uncontrollable events. (Peterson et al., 1993, p. 112)
>
> Les individus peuvent apprendre la résignation par le simple fait de voir d'autres personnes confrontées à des événements incontrôlables.

Un individu peut donc se résigner sans être lui-même confronté à l'incontrôlabilité mais en observant l'incontrôlabilité d'autrui.

IV.2.7. Une résignation apprise de groupe

Simkin, Lederer, et Seligman (1983) ont été les premiers à étudier les effets de l'incontrôlabilité au sein d'un groupe[140]. Dans leurs travaux, une RA a été induite expérimentalement à deux individus en même temps. Ces derniers étaient exposés à des sons auxquels ni l'un ni l'autre ne pouvaient se soustraire. Dans le test d'échappement qui a suivi, aucun des deux n'a été en mesure d'échapper aux sons aversifs. Cela fait dire aux chercheurs à l'origine de l'expérience :

[139] Le terme « *vicariant* », emprunté à Bandura (1997 ; 2010) s'utilise quand un individu apprend par le simple fait d'observer un autre en train de réaliser une tâche par exemple. On parle aussi dans ce cas de modelage.
[140] Notons qu'ils nomment « *groupe* » une paire d'individus.

> When two individuals acting in concert received inescapable noise, their concerted performance on a new, but escapable test was disrupted. (p. 616)
>
> Quand deux individus agissant de concert sont soumis à des sons auxquels ils ne peuvent se soustraire, leur performance conjointe lors d'une phase test où l'échappement est possible, s'en voit affectée.

L'explication qu'ils fournissent revêt un intérêt majeur pour notre recherche :

> When an individual acting in concert with another finds that noise goes off independently of their concerted responses, each forms an expectation that future concerted responses with that other person will be ineffective. (1983, p. 621)
>
> Quand un individu agissant de concert avec un autre réalise que le bruit prend fin quelles que soient les réponses que l'un et l'autre fournissent, chacun développe une attente selon laquelle toute réponse future émise de concert avec cette même personne sera vaine à produire les effets espérés.

Nous pensons donc que le fait d'appartenir à un groupe dont les membres sont individuellement résignés, peut mener à la résignation d'autres membres du groupe et à la croyance erronée que toute activité avec ce même groupe sera vouée à l'échec.

Il nous paraît donc important, dans le cadre d'activités scolaires, d'éviter de faire travailler ensemble deux élèves résignés qui risquent d'entretenir cette résignation ensemble et de faire ne sorte que les élèves résignés puissent travailler avec des pairs non résignés.

Enfin, il semble que la RA advienne aussi à plus grande échelle. Peterson et ses collègues (1993) émettent en effet l'hypothèse d'une RA à échelle d'une structure entière (*a complex organization*) ou même de cultures ou de sociétés entièrement résignées (*even whole cultures and societies as helpless* - p. 113).

IV.2.8. La résignation apprise des « encadrés » et celle des « encadrants »

Des travaux ont observé que les élèves à besoins spéciaux sont très vulnérables à l'échec et montrent des niveaux élevés de RA (Chapman, 1988 ; Hersh, Stone, & Ford, 1996 ; Qutaiba, 2011) et il semble que la RA puisse se transférer aux enseignants qui les

encadrent. Qutaiba a en effet confirmé que si ces derniers ne parviennent pas à renverser le processus de RA chez leurs élèves, alors ils risquent eux-mêmes de se résigner :

> It is therefore quite likely that learned helplessness will be found to occur among special-education teachers. (p. 1329)
>
> Il est par conséquent assez vraisemblable que la résignation apprise s'installera chez les enseignants travaillant en éducation spécialisée.

Selon Qutaiba, cela est plus fréquent chez les femmes que chez les hommes, et chez les enseignants plus âgés que chez les jeunes. Pour tous cependant, l'auteur indique que la présence d'une RA a des effets non seulement sur leur investissement et leurs prises d'initiatives au sein de l'école mais aussi sur leurs relations avec les élèves. Dans ce cas, il peut arriver que les enseignants résignés cessent tout simplement d'interagir avec leurs étudiants : « *Others simply [stopped] trying to interact with the students*. » (p. 1326).

IV.2.9. Les manifestations de la résignation apprise chez l'homme

Peterson (1993) invite à être prudent avant de se prononcer sur la présence ou non de la RA chez une personne. En plus des critères que nous avons déjà explicités (pour rappel : incontrôlabilité, passivité et cognitions engendrant une sur-généralisation d'incontrôlabilité), l'auteur précise en effet que la RA ne se diagnostique que dans le cas où le comportement de l'individu s'observe à de nombreuses reprises sur un temps donné :

> To say that someone is helpless is to say that he or she displays a high frequency of helpless acts over a given period of time. To say that this individual is not helpless is to say that he or she displays a low frequency of helpless acts. (p. 289)
>
> Dire qu'un individu est "résigné" revient à dire qu'il ou elle montre une fréquence élevée d'actes caractéristiques de la RA sur une période de temps donnée. Dire qu'un individu n'est pas résigné revient à dire qu'il ou elle montre des signes de RA de façon peu fréquente.

Peterson et ses collègues (1993) ont fourni des exemples d'indicateurs de la RA chez un sujet, qui sont autant d'indicateurs pour chaque critère. Ils permettent de donner aux observations faites en laboratoire une dimension plus empirique. Le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 17) en dresse une liste non exhaustive. En plus des exemples qualifiés d' « excellents » par Peterson et ses collègues, du fait que les trois critères sont présents ; nous avons mentionné deux exemples que les auteurs considèrent comme de « bons » exemples afin de montrer que pour ce qui concerne le vieillissement, l'exemple est considéré comme étant « bon » bien que le critère passivité ne soit pas vérifié. Ceci nous fait dire que Peterson et ses collègues considèrent qu'il s'agit d'une RA même en l'absence du critère passivité[141].

[141] Pour Peterson et ses collègues (1993), la passivité telle qu'observée chez les personnes âgées en résidence de retraite, est probablement instrumentale c'est-à-dire qu'elle est une réponse au fait que le personnel encadrant renforcent les résidents dans leur passivité en faisant tout à leur place.

Tableau 17
Exemples d'indicateurs de la RA chez un individu (Peterson et al., 1993)

Exemples de RA qualifiés d' « excellents »			
Domaines	**Critère « passivité »**	**Critère « historique d'événements incontrôlables »**	**Critère « cognitions caractéristiques de la RA »**
Indicateurs			
Problèmes médicaux : Dépression *Burnout* (épuisement au travail)	Tous les signes caractéristiques de la dépression : excès de sommeil ; manque d'intérêt pour les tâches quotidiennes... Pas de recherche de solutions	Événements négatifs de la vie (séparation/perte d'emploi...) Portefeuille clients qui peine à se développer	Désespoir Pessimisme Pessimisme Baisse de l'estime de soi
Réussite scolaire	Ne cherchent pas conseils auprès des professeurs Ne persistent pas	Impression de standards académiques hors d'atteinte	Ruminations sur les échecs ; Abandon de tout espoir de réussite ; Autodépréciation ; Sentiments négatifs ; Baisse de l'estime de soi
Discrimination Les citoyens américains d'origine asiatique	Pas de mobilisation contre la discrimination	Droit de vote refusé par le passé ; emprisonnement pendant la seconde guerre mondiale ; traitement différencié dans la société	Anxiété Nervosité ; solitude ; sentiment de rejet ; aliénation
Exemple de RA qualifiés de « bons »			
Domaines	**Passivité**	**(Historique d') événements incontrôlables**	**Cognitions caractéristiques de la RA**
Indicateurs			
Le vieillissement	Non attestée dans les études (passivité plutôt instrumentale)	Décès des amis/des proches Fin de carrière Perte de revenus Perte de mémoire Problèmes de santé...	Solitude Pessimisme Sentiment d'inutilité/d'insécurité
Le chômage	La personne ne met pas tout en œuvre pour retrouver un emploi	Perte d'emploi subie	Affects dépressifs

IV.2.10. Les conséquences de la RA chez l'homme

IV.2.10.1. Les effets physiologiques et affectifs

Les chercheurs à l'origine de la RA : Overmier et Seligman (1967) et Seligman et Maier (1967) ont pu constater que les effets de la RA sur l'animal, pour rappel : déficits motivationnels, cognitifs et affectifs sont les mêmes chez l'homme. Plus précisément, la RA a des conséquences physiologiques telle que la diminution de la conductivité cutanée qui de fait génère une moindre motivation à initier des réponses instrumentales (Gatchel & Proctor, 1976). La RA provoque aussi une activation du système nerveux liée à l'augmentation du niveau d'anxiété.

Elle peut aussi être à l'origine de changements immunitaires, d'une vulnérabilité psychosomatique et de maladies diverses dont le cancer (Overmier, 2002 ; Peterson et al., 1993 ; Sklar & Anisman, 1979, cités par Overmier & Molet, 2017). Elle peut également causer perte de poids, problèmes de sommeil et fatigue (Maier & Seligman, 2016). Dans certains cas, elle peut aussi mener au décès précoce (Seligman, 1975).

L'expérience d'incontrôlabilité a également des conséquences émotionnelles dans ce que Maier et Seligman (1976) appellent un continuum causal : colère, baisse de l'estime de soi, sentiment d'inutilité de la personne, tristesse et anxiété d'abord puis dépression si l'expérience perdure (Pittman & Pittman, 1979).

IV.2.10.2. Les effets cognitifs et motivationnels

Parmi les déficits cognitifs liés à la RA, on peut citer la lenteur cognitive (*cognitive retardation*- Peterson et al., 1993, p. 8), la perte d'intérêt, l'indécision et les difficultés de concentration (Maier & Seligman, 2016).

La sur-généralisation de la RA limite aussi le potentiel de développement des individus : Ils peuvent passer à côté d'opportunités qui leur seraient favorables, telles qu'un nouveau travail dès lors qu'il présente un degré de difficulté par exemple.

Du point de vue des relations sociales, la RA peut causer une grande variété de difficultés d'adaptation sociale se manifestant par la victimisation ou le rejet (Peterson, 1992).

IV.2.11. Les facteurs de variabilité de la résignation apprise

La RA n'est pas un phénomène caractérisé par le « tout ou rien » (*an all –or-non effect*) (Wilson et al., 1980, p. 211). Elle peut varier en intensité, c'est à dire être plus ou moins sévère (Thornton & Powel, 1974) en fonction des caractéristiques des individus.

IV.2.11.1. Résignation apprise et orientation motivationnelle

S'appuyant sur les conclusions des travaux sur l'autodétermination[142] (Deci & Ryan, 1985) et plus spécifiquement sur le rôle de la motivation intrinsèque *versus* extrinsèque[143] dans les apprentissages (Nuttin, 1996 ; Viau, 2009), Boggiano, Barrett, Silvern, et Gallo (1991) ont établi un lien de causalité entre la motivation extrinsèque et la RA. Plus spécifiquement, dans le domaine scolaire, ils ont montré que les élèves extrinsèquement motivés sont plus susceptibles de développer une RA :

> An extrinsic motivational orientation predicts the cognitive and behavioral deficits associated with helplessness. (p. 579)
>
> Une orientation motivationnelle extrinsèque prédit les déficits cognitifs et comportementaux associés à la résignation apprise.

Boggiano et ses collaborateurs ont aussi observé qu'un enseignant contrôlant et directif accentue la probabilité que l'élève extrinsèquement motivé développe une RA :

---

[142] Selon la théorie de l'autodétermination, « au plus la personne se perçoit autonome, au plus ses efforts, son implication dans la tâche ou encore sa persistance seront importants. Au plus, en revanche, elle se perçoit contrainte, contrôlée ou surveillée, au moins l'activité proposée présentera pour elle un intérêt. » (Filisetti, Wentzel, & Dépret, 2006).

[143] Pour Nuttin (1996), « la motivation est intrinsèque lorsque le but de l'activité consiste simplement à approfondir la relation avec l'objet contacté. » (p. 119). En revanche, pour le même auteur, « la motivation est extrinsèque dès que l'objet-but poursuivis par le sujet n'est pas l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre. » (p. 121). Par exemple, un élève qui travaille pour obtenir une récompense ou parce qu'il recherche l'approbation d'autrui fait preuve d'une motivation extrinsèque tandis qu'un élève qui travaille pour approfondir ses connaissances fait preuve d'une motivation intrinsèque.

> Extrinsic motivational orientation given evaluative/controlling directives are at risk for maladaptive achievement patterns, including performance, cognitive, and emotional deficits of helplessness. (p. 271)
>
> L'orientation motivationnelle extrinsèque accompagnée de directives évaluatives et visant un fort contrôle a de plus grandes chances d'occasionner des schémas de performances inappropriés, parmi lesquels les déficits de performance et les déficits cognitifs et émotionnels caractéristiques de la résignation apprise.

IV.2.11.2. Résignation apprise et niveau de stress

Il semble qu'un niveau élevé de stress chez l'individu accentue la sévérité de la RA et la rende plus difficile à surmonter :

> Increased stress during acquisition appears to increase the degree of the helplessness and make it more resistant to change. (Thornton & Powel, 1974, p. 352)
>
> Si le stress augmente avec l'apprentissage, le niveau de RA augmente d'autant, ce qui la rend plus résistante au changement.

Par la suite, il a été montré que le degré de contrôle accordé aux sujets en phase de pré-entraînement pouvait aussi faire varier l'intensité de la RA (Wilson et al., 1980). Il a aussi été constaté que les personnes ayant un fort désir de contrôle sur les événements étaient aussi plus affectées que les autres dès lors qu'une RA était induite expérimentalement chez eux :

> Persons high in the desire for control exhibited more helplessness behavior and reported higher levels of depression following a learned helplessness manipulation than did subjects low in desire for control. (Burger 1985, p. 1522)
>
> Les personnes ayant en général un fort désir de contrôle ont montré des signes de résignation apprise plus importants et ont fait état de niveaux de dépression plus élevés suite à un test de manipulation de la résignation apprise, comparativement aux sujets qui ont un désir de contrôle moindre.

Il semble aussi que le degré de prédictibilité d'incontrôlabilité d'un événement fait varier la sévérité de la RA qui peut s'ensuivre. En d'autres termes : si le sujet sait à l'avance qu'il n'aura pas le contrôle, alors la RA est moins sévère :

> A predictable inability to control the aversive stimuli [is] less debilitating. (Burger et Arkin, 1980, p. 483)
>
> Si un sujet prévoit qu'il n'aura pas le contrôle des stimuli aversifs, les effets en seront moins débilitants.

IV.2.11.3. Une résignation apprise modulée par l'enjeu de la tâche

Les travaux de Roth et Kubal (1975) ont pour leur part établi que la survenue d'une RA dépendait de l'importance que l'individu accorde à la tâche qu'il doit effectuer. En effet, des sujets chez qui on a induit une RA de type cognitif tout en leur disant que la tâche à mener à bien était un bon prédicteur de la réussite universitaire – l'objectif étant de rendre la tâche importante à leurs yeux – ont maintenu de bonnes performances dans un premier temps, mais dès lors que l'expérience d'incontrôlabilité s'est répétée, ils ont développé un sentiment croissant de RA :

> For important subjects, increases in helplessness training resulted in continually increasing […] feelings of helplessness. (p. 688)
>
> Pour les matières scolaires importantes, l'expérience répétée de la résignation apprise en phase d'apprentissage a engendré un sentiment croissant de résignation.

IV.2.11.4. Résignation apprise, genre et âge

Il semble que les filles soient plus susceptibles de développer une RA que les garçons[144] (Wilson et al., 1980 ; Verma & Gera, 2014)[145]. Wilson et ses collègues expliquent en effet que les filles, en règle générale, sont plus sensibles au manque de contrôle que les

[144] Voir cependant Biber et Biber (2014) pour des conclusions opposées.
[145] Voir cependant Ris et Woods (1983) pour un exemple contraire.

garçons, car elles ont aussi tendance à penser que les événements auxquels elles sont exposées sont hors de contrôle, autrement dit, elles ont plus souvent que les garçons un lieu de contrôle externe (Rotter, 1966). Même si la suite de notre exposé nous amènera à définir ce qu'est le contrôle externe, précisons pour le moment qu'une personne qui a un lieu contrôle externe a tendance à penser que les événements auxquels elle est confrontée sont le fait d'une influence extérieure à elle-même et sur laquelle elle n'a pas prise.

La RA touche aussi tous les âges : les bébés (Fincham & Cain, 1986[146]) ; les jeunes enfants et adolescents (par exemple Burroughs, 2012 ; Cullen & Boersma, 1982 ; Dweck, 1975 ; Grimes, 1981 ; Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986) ; les adultes et les personnes âgées (LaForge, 1989 ; Langer & Rodin, 1976).

IV.2.11.5. Les effets de l'environnement familial

De récents travaux présentés par Tsiring et Ponomareva (2015) comme un courant moderne dans l'étude de la RA[147] et s'intéressant surtout à son versant psychologique avancent qu'elle pourrait être un trait de la personnalité chez l'adolescent. Ce dernier est en effet plus à risque de RA dès lors qu'il est confronté à des relations familiales non harmonieuses (*inharmonious family education*) et plus spécifiquement à un hyper-patronage de la mère (*hyper-patronage* - p. 855). Cette dernière provoquerait chez son enfant une très forte dépendance.

En outre, selon Tsiring et Ponomareva un manque excessif d'autonomie, une immaturité psychologique et une absence de différenciation des individualités dans la famille peuvent mener à la RA chez l'adolescent (voir aussi Siavoshi et al., 2015).

[146] Fincham et Cain (1986) ont montré par exemple que des bébés qui ne peuvent contrôler eux-mêmes le mobile placé au-dessus de leurs têtes ont du mal à apprendre à le faire bouger par la suite alors même qu'ils en ont la possibilité (*Infants exposed to mobiles which spin independently of their behavior later do not learn to control new mobiles which can be activated by head-turning motions* - p. 303).

[147] Les auteurs se sont appuyés sur des travaux de recherche russes pour constituer ce qu'ils appellent des « écoles scientifiques de la psychologie moderne de la RA » (*Scientific schools of modern indigenous psychology that study helplessness*) [2015, p. 853].

IV.2.11.6. La médiation des croyances

Les conclusions de la théorie originelle de la RA ont rapidement donné lieu à une controverse scientifique (Abramson et al., 1978 ; Wortman & Brehm, 1975). De nombreux travaux ont en effet mis en évidence chez les auteurs à l'origine de la théorie, un certain nombre d'imprécisions, Abramson et ses collègues ayant d'ailleurs reconnu le caractère « vague » de certains aspects de la théorie (p. 52, souligné par les auteurs). D'autres ont reproché au modèle sa trop grande simplification dès lors que la RA touche l'homme (Atherton, 2000 ; Martin-Krumm & Sarrazin, 2004).

Tout d'abord, contrairement à ce que laissaient penser les premiers travaux, il a été établi que l'incontrôlabilité peut générer un accroissement de la motivation et donc produire un effet de facilitation. C'est ce que Wortman et Brehm (1975) nomment la « réactance du sujet ». Face à l'incontrolabilité, le sujet est en effet d'abord réactant, ce qui signifie qu'il va tenter de regagner le contrôle par ses actions. Cependant, dès lors qu'il est confronté à des échecs de contrôle successifs, alors une RA peut s'installer, attestant d'une relation curvilinéaire entre l'exposition à l'incontrôlabilité et la RA. (Carver, Blaney, & Scheier, 1979 ; Hanusa & Schulz, 1977; Pittman & Pittman, 1974 ; Roth & Kubal, 1975 ; Tennen & Eller, 1977 ; Wortman & Brehm, 1975 ; Zuroff, 1980). Cela constitue une première remise en question des travaux princeps.

En outre, Maier et Seligman (1976) n'ont pas fait de distinction entre la dimension universelle (qui touche tous les individus) et la dimension individuelle de la RA. S'ils ont mentionné les expectations comme condition sine qua non à la survenue de la RA[148], ils n'ont pas non plus expliqué comment une perception de non contingence

[148] Peterson et ses collègues (1993) précisent en effet: « *A person need not actually experience repeated events in order for them to produce helplessness. All that is needed is for the person to expect that events will be uncontrollable* » (p. 147). [Il n'est nul besoin pour une personne de faire l'expérience d'échecs répétés pour que cela produise de la résignation apprise. Il suffit que cette personne s'attende à ce que les événements soient incontrôlables].

passée peut se transformer en une expectation de non-contingence pour des événements à venir (Abramson et al., 1978 ; Anderson et al., 1984) [149].

Pour finir, la théorie d'origine (Maier & Seligman, 1967) proposait que le sujet qui fait face à un événement incontrôlable généralise ses attentes de non contrôlabilité : ses réponses **en général** seront non-contingentes avec les résultats **en général** (Peterson et al., 1993, souligné par nous]. En d'autres termes, l'hypothèse d'une RA spécifique n'a pas été testée par ses auteurs. Très rapidement donc, la théorie princeps s'est enrichie des conclusions des travaux sur les attributions causales.

a) Résignation apprise et attributions causales

En 1958, Heider développe sa théorie dite « de l'attribution causale » pour tenter d'expliquer quelles inférences causales font les individus confrontés aux événements de la vie quotidienne. Il distingue les causes internes (la cause de l'événement est à trouver chez l'individu lui-même comme dans le cas où un accident de voiture est lié à l'imprudence du conducteur) ; et les causes externes (l'accident a été causé par la pluie).

De son côté, Weiner (1972) s'appuie sur les travaux de Heider sur les attributions causales pour développer sa « théorie motivationnelle de l'attribution » qui cherche à « rendre compte des implications cognitives, motivationnelles et comportementales des attributions causales » ; ces dernières étant considérées comme des antécédents des émotions et cognitions (Dompnier & Jouffre, 2013, p. 201).

Selon cette théorie, les émotions, les attentes et les comportements des individus confrontés à un phénomène dépendent de trois dimensions : i) le lieu de causalité ii) la stabilité du phénomène iii) sa contrôlabilité :

[149] « *The old model was vague […] in specifying the conditions under which a perception that events are noncontingent (past or present oriented) was transformed into an expectation that events will be noncontingent (future oriented)* » (Abramson et al., 1978, p. 52) [L'ancien modèle restait "vague" sur les conditions dans lesquelles la perception d'événements non-contingents (passés ou présents) se transformait en une expectation d'événements non-contingents à venir.

i) Le lieu de causalité

Si la cause de l'événement est interne à la personne (l'imprudence du conducteur dans notre exemple précédent) on dit qu'il a une causalité interne. Si elle est externe à la personne (la pluie dans le même exemple), on dit que l'événement a une causalité externe.

ii) la stabilité du phénomène

Si la cause de l'événement est occasionnelle, elle est dite « instable ». Si elle est permanente, elle est dite « stable ». Par exemple, pour Weiner, dans le champ cognitif et motivationnel, l'aptitude est une capacité stable (*Aptitude is perceived as a constant capacity*) tandis que l'effort et l'humeur peuvent fluctuer et sont donc instables (*Effort and mood are perceived as more variable, changing from moment to moment or from period to period.* » (p. 551).

iii) la contrôlabilité du phénomène

Si la cause d'un phénomène peut être modifiable par le sujet, cela signifie qu'il peut la contrôler. Elle est dite « contrôlable ». Si au contraire l'individu ne peut exercer d'influence sur la cause de l'événement, elle est dite « incontrôlable » (Dompnier & Jouffre, 2013, p. 202). Weiner explique que la lenteur ou la paresse par exemple peuvent être contrôlée par l'individu (il peut agir dessus) tandis que le manque d'aptitude artistique est peu contrôlable (le sujet subit en quelque sorte ce manque d'aptitude).

Les attributions vont jouer un rôle dans la persévérance du sujet. En effet, si ce dernier croit que les événements ont toujours une cause externe (dans ce cas il s'agit d'un lieu de causalité externe et stable) et qu'il n'y peut rien changer (incontrôlabilité), alors il perçoit toute action comme étant vaine et ne tente rien.

IV.2.12. Reformulation de la théorie d'origine de la RA sur la base des attributions causales

À la suite des conclusions de Hiroto (1974) selon lesquelles les personnes ayant un lieu de contrôle externe développent une RA beaucoup plus sévère que celles ayant un lieu de contrôle interne, Hiroto et Seligman (1975) avaient émis l'hypothèse d'un lien entre RA et trait de personnalité, (*a trait-like system of expectancy that responding is futile* [150] (p. 327) ; et l'idée qu'elle pouvait être médiée par des processus cognitifs propres à l'individu (*mediational cognitions* - p. 516).

Les travaux sur les attributions causales vont leur permettre de critiquer le modèle d'origine et de le reformuler (*critique and reformulation of the learned helplessness model* (1993, p. 146). Ils vont donc proposer un nouveau modèle à trois dimensions causales (*three causal dimensions*) [Au, Watkins, Hattie, & Alexander, 2009].

IV.2.12.1. La dimension universelle/personnelle

Il existe des cas où la RA qui touche un individu peut trouver ses causes dans des facteurs extérieurs et sur lesquels ni l'individu ni d'autres que lui ne peuvent agir (c'est le cas par exemple de la personne confrontée à une maladie incurable). Dans ce cas, la RA est dite universelle (*universal helplessness* - Abramson et al. 1978, p. 52). Elle va de pair avec des attributions externes (1978, p.53) et n'a pas d'effets sur l'estime de soi puisqu'elle ne remet pas en question le seul individu (Peterson et al., 1993).

En revanche, une RA qui ne touche qu'un individu en particulier (les autres peuvent agir) sera dite « personnelle » (*personal helplessness* - 1978, p. 52). Elle est associée à des attributions internes d'incontrôlabilité (voir aussi Peterson et al., 1993) et engendre une baisse de l'estime de soi (*lower self-esteem* - Abramson et al., 1978, p. 55) puisque le sujet perçoit que lui seul a échoué quand les autres ont réussi.

[150] Le trait, c'est la tendance générale de l'individu à se comporter de telle ou telle manière dans un éventail de situations. C'est donc une caractéristique stable (Pervin & John, 2004).

IV.2.12.2. La dimension global/spécifique

Chez un sujet, la RA peut s'appliquer à l'ensemble des situations auxquelles il est confronté. Dans ce cas, la RA est dite « globale » (*global helplessness*). En revanche, si l'individu montre des signes de RA dans un domaine en particulier, mais pas dans les autres, alors la RA est dite « spécifique » (*specific helplessness* - Abramson et al., 1978, p. 56).

IV.2.12.3. La dimension stable/instable

La RA est dite « stable » ou encore « chronique » si elle dure dans le temps (*The individual […] will lack the controlling response in the future as well as now*) (Abramson et al. 1978, p. 58). Elle est dite « instable » si elle est seulement ponctuelle (*short-lived or intermittent* - p. 56).

Selon Abramson et ses collègues (1978), la dimension stable, ajoutée à la dimension globale est un facteur déterminant de l'effet de généralisation de la RA chez le sujet :

> Broad transfer of helplessness will be observed when subjects attribute their helplessness in the training phase to very global and stable factors. (p. 59)
>
> La résignation apprise se transfère de façon plus significative quand les sujets attribuent leurs échecs, dans la phase d'entraînement, à des facteurs globaux et stables.

En revanche, une RA instable et spécifique ne sera pas sur-généralisée par le sujet (Abramson et al., 1978, p. 59). Pour Abramson et ses collègues, le lien entre attributions causales et RA a été confirmé dans de nombreux travaux corroborant leurs hypothèses :

> The few helplessness studies directly assessing and manipulating attribution provide some support for the reformulation. (p. 63)
>
> Les quelques études sur la résignation apprise, qui se sont attachées à évaluer et à manipuler les attributions ont permis de valider le modèle reformulé.

Enfin, la reformulation de la théorie d'origine par Abramson et ses collègues sera l'occasion d'autres modifications : tout d'abord, le terme « attributions causales » sera remplacé par le terme « style explicatif » (Peterson et al., 1993, p. 153).

D'autre part, Peterson et ses collègues (1993), plutôt que de présenter la RA comme étant la conséquence d'événements incontrôlables **en général** préfèreront parler de RA liée à l'absence de contrôle d'événements négatifs (*bad events* - p. 154) ; justifiant leur choix par le fait que ce sont principalement les événements négatifs qui donnent lieu à la RA.

IV.2.12.4. Les attributions qui aggravent la résignation apprise

a) Les individus externes sont plus susceptibles de développer une résignation apprise

Des travaux menés dans de nombreux domaines ont montré que de façon générale, il vaut mieux avoir un lieu de contrôle interne plutôt qu'externe (Dompnier, 2006 ; Paquet, 2006)[151].

Pour ce qui concerne plus spécifiquement la RA, il semble que le type d'expectation de contrôle propre à un individu ait des effets sur la façon dont il va réagir face à l'incontrôlabilité.

Selon Wortman et Brehm (1975), les individus soumis à l'incontrôlabilité mais ayant un lieu de contrôle interne – qui s'attendent donc à contrôler les événements – sont

réactants face à l'échec[152] et vont être plus actifs dans la recherche de solutions et la mise en place de stratégies de résolution (Brunstein & Olbrich, 1985).

[151] Les internes ont tendance à accéder à des postes à responsabilité, à être autonomes, performants et actifs et motivés à réussir. Ils réussissent mieux professionnellement et jouissent d'un certain bien-être physique et mental (Dompnier, 2006).

En revanche, les externes ne passent pas par la phase de réactance mais montrent des signes immédiats de résignation.

Ces travaux font écho à des recherches plus anciennes ayant montré une plus grande persévérance face à la difficulté chez des individus ayant de plus grandes expectations de succès (Dweck, 1975). La plus forte probabilité de survenue de la RA chez les externes a été montrée dans de nombreux travaux (par exemple Abramson et al., 1978 ; Hiroto, 1974 ; Jones, Nation, & Massad, 1977[153]).

De leur côté, Cohen, Rothbart, et Phillips (1976) ont montré que même si internes et externes sont susceptibles de développer une RA, elle semble moins généralisée chez les internes[154].

b) Les individus « globaux » et « stables » sont plus susceptibles de développer une résignation apprise

De nombreux travaux ont aussi montré que la dimension globale/spécifique joue aussi un rôle dans l'étendue de la RA. En effet, en cas d'échec, des attributions globales engendrent une généralisation plus importante de la RA (Abramson et al., 1978 ; Alloy et al., 1984 ; Anderson et al., 1984).

En ce qui concerne la dimension stable, lorsqu'elle s'ajoute à une attribution globale, elle est une variable de poids dans la RA (Anderson et al., 1984 ; McClure et al., 2011).

De même, des attributions d'échecs internes et stables prédisent fortement la résignation apprise (Abramson et al., 1978 ; Grassinger & Dresel, 2016).

[152] À condition que ce dernier ne soit pas trop sévère (Wortman & Brehm, 1975).
[153] Voir cependant Hanuza & Schulz (1977) pour des conclusions opposées.
[154] Cela signifie qu'ils ont pu échouer dans une tâche mais réussir dans une autre n'ayant aucun lien avec la première tandis que les externes échouaient dans les deux. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que l'échec dans deux types de tâches différentes entre en résonnance avec l'expectation généralisée propre aux individus externes.

c) Quand les trois dimensions critiques se cumulent

Finalement, ces facteurs de variabilité peuvent aussi se cumuler.

En règle générale, plus un individu aura une attribution d'échec interne, stable et globale et plus les conséquences de la résignation apprise seront sévères et préjudiciables (Anderson et al., 1984 ; Atherton, 2000 ; Biber & Biber 2014 ; Gernigon, Thill, & Fleurance, 1999 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996).

Abramson et ses collègues (1978) observent en effet :

> If the attribution is global and stable, the individual will expect to be helpless in the distant future (both across areas of his life and across time) as well as in the immediate future. The future will look black […]. If the attribution is internal, this may also tend to make these deficits more severe, since internal attributions are often stable and global. (p. 59)
>
> Si l'attribution est globale et stable, l'individu s'attendra à ne pas être en mesure d'agir dans un futur distant (dans différentes situations de sa vie et sur le long terme) mais aussi dans son futur immédiat. L'avenir lui semblera donc morose [...] Si l'attribution est interne, cela aura tendance à rendre les déficits plus sévères, puisque des attributions internes sont souvent stables et globales.

Pour conclure sur la reformulation de la théorie de la RA, on peut dire à la suite de Martin-Krumm et Sarrazin (2004) :

> Cette nouvelle formulation de la théorie ne change pas les postulats du modèle original : les événements incontrôlables sont toujours présumés conduire à des déficits quand ils engendrent une attente d'indépendance entre les actions de l'individu et les résultats obtenus. Cependant, la nature de ces déficits dépend à présent de l'attribution causale émise par l'individu. (p. 14)

Peterson et ses collègues (1993) précisent d'ailleurs à ce propos que les attributions causales sont importantes mais ne sont qu'un déterminant parmi d'autres (*They are but one of several determinants* - p. 148). Pour rappel, nos précédents développements nous ont montré l'importance de l'orientation motivationnelle, de l'enjeu de la tâche, de

l'environnement familial, de la sensibilité au stress et du manque de contrôle, pour ne citer que quelques exemples.

La reformulation de la RA, c'est-à-dire enrichie des attributions, peut donc se schématiser ainsi (Cf. Figure 10) :

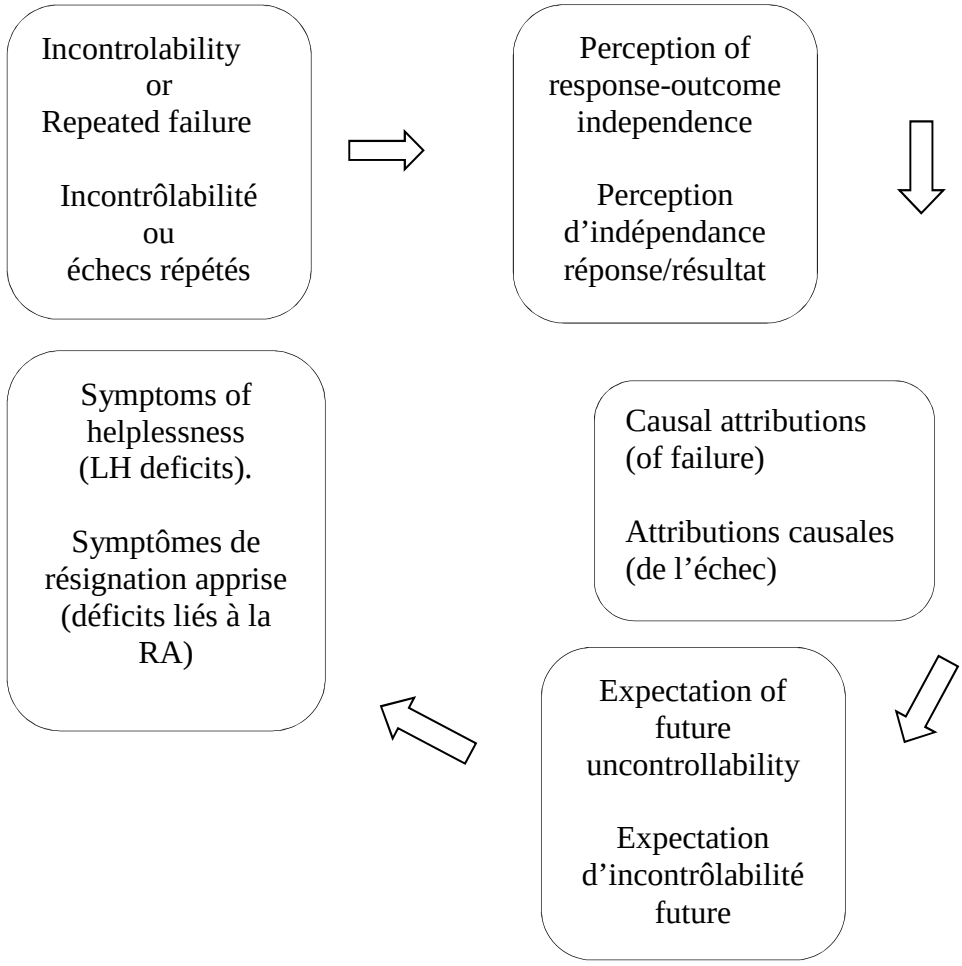

Figure 10. Schéma de la reformulation de la théorie d'origine de la résignation apprise (adapté de Mikulincer, 1993).

IV.3 LES EXPLICATIONS ALTERNATIVES A LA RÉSIGNATION APPRISE

Des travaux, se présentant à l'époque comme la « nouvelle vague » (*new wave*) de la RA (Kofta & Szdek, 1989, p. 3), ont rapidement émergé et ont tenté d'expliquer les

effets débilitants de l'incontrôlabilité sur l'individu par d'autres mécanismes que la RA. Il peut sembler paradoxal dans ce cas de parler d'une « nouvelle vague de la RA » si la RA n'est pas en jeu. C'est ce paradoxe qu'ont mis en avant Peterson et ses collègues (1993) et qu'on peut résumer ainsi : ces travaux, tout en défendant l'idée que les déficits qui font suite à l'expérience d'incontrôlabilité pourraient être causés par des phénomènes médiateurs autres que la RA tentent d'expliquer avec leurs propres arguments, ce qui cause la RA, reconnaissant ainsi paradoxalement son existence. (*Challenges to the helplessness model proceed by demonstrating that helplessness may be brought about by processes different from those posited by the helplessness model* (Peterson et al., 1993, p. 120)[155].

Il nous semble néanmoins intéressant de passer en revue ces travaux et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, Peterson et ses collègues ne les rejettent pas, parce qu'ils considèrent que des zones d'ombres demeurent dans leur modèle de la RA, notamment concernant les cognitions médiatrices. Ensuite, certaines des explications, telles que le retrait et le dysfonctionnement cognitifs nous semblent tout à fait pertinents dans le cadre d'une recherche sur la L2 quand nous savons toute l'importance du phénomène d'anxiété langagière dans l'apprentissage d'une langue étrangère (par exemple Horwitz et al., 1986).

IV.3.1. L'explication des déficits par la négativité

Cette explication s'appuie sur le constat qu'à l'occasion d'une RA induite expérimentalement, bon nombre de sujets déclarent ressentir de l'hostilité, de la frustration et de la colère dès lors qu'ils échouent dans la tâche qu'il leur était demandé d'exécuter (Hiroto & Seligman, 1975 ; Krantz et al., 1974, Ric, 1996 ; Roth & Bootzin, 1974 ; Snyder, Smoller, Trenta, & Frankel, 1981).

Les travaux mettent en avant une explication par la négativité (Wortman & Brehm, 1975, Snyder et al., 1981). Plus précisément, ils émettent l'hypothèse que les faibles

[155] Ceux qui ont apporté d'autres explications au modèle de la résignation apprise procèdent en démontrant que la **résignation apprise** peut être causée par des processus différents de ceux qui ont été proposés dans le modèle d'origine (souligné par nous).

performances et la faible motivation à agir suite à une incontrôlabilité induite pourraient être des manifestations d'hostilité envers l'expérimentateur (*manifestations of hostility toward the experimenter* - Snyder et al., 1981, p. 25). Ainsi, en réaction à la frustration de l'échec, les sujets pourraient agir à l'opposé de ses demandes (Ric, 1996).

L'explication par la négativité a cependant été fortement questionnée par Snyder et ses collègues (1981), et pour Ric (1996), « elle manque de support empirique. » (p. 685).

IV.3.2. L'hypothèse égotique

Pour Frankel et Snyder (1978), l'égotisme est une stratégie défensive. Elle repose sur la tendance humaine à protéger son estime de soi (Kofta & Szdek, 1989) et à se montrer sous le meilleur jour possible (*the best possible light* - Snyder et al., 1976, p. 435). Pour ce faire, dès lors que l'individu voit son ego menacé par l'éventualité d'un échec (*ego threat* - Miller & Klein, 1989, p. 125), il va anticiper cette éventualité (Pyszczynski & Greenberge, 1983) et « fabriquer » des attributions qui vont lui permettre de maintenir une auto-évaluation de soi positive.

Concrètement, dans une expérience de RA induite expérimentalement, si le sujet échoue dans des tâches pourtant faciles dans la phase de pré-test, il va déduire de cet échec un manque de capacités de sa part. Dans la phase test, afin d'éviter une auto-évaluation négative, il limitera ses efforts (*avoid trying hard* - Snyder et al., p. 24) de sorte qu'il pourra attribuer son échec à ce manque d'efforts plutôt qu'à son manque de capacités (voir aussi Covington, Beery, & Richard, 1976).

IV.3.3. L'hypothèse d'un dysfonctionnement cognitif

D'autres travaux ont proposé que l'exposition à l'incontrôlabilité pourrait perturber le fonctionnement cognitif.

IV.3.3.1. Une explication en termes de retrait cognitif

Dans leur théorie de la régulation de soi, Carver et ses collègues (1979), ont montré que la RA est médiée par un processus cognitif lié au soi. Pour les auteurs, la persistance d'un individu face à l'échec dépend de la combinaison de deux facteurs : les attentes qu'il a développées, condition sine qua non à la RA, mais auxquelles s'ajoute une autre variable : l'attention dirigée vers le soi (*self-directed attention* - p. 1859).

Selon Carver et al., l'attention dirigée vers le soi est une sorte d'introspection personnelle à laquelle se livre l'individu qui va chercher à savoir s'il a la capacité à mener à bien une tâche. Si l'attention dirigée vers le soi est basse – c'est le cas de l'individu sûr de lui qui n'entre pas en introspection puisqu'il sait qu'il a les capacités nécessaires – alors il persévère. Si, au contraire, l'attention dirigée vers le soi est élevée (un individu qui doute de ses capacités prend conscience de ses manques (introspection) et voit sa conscience de soi exacerbée par la survenue d'affects négatifs (Carver, 2004) et si de surcroît il a développé des expectations de succès basses, alors il se retire physiquement de la tâche à effectuer.

Si le retrait physique n'est pas possible, il procède à ce que Carver (1979) nomme un désengagement (*disengagement)*, une dissociation mentale de la tâche (*mental dissociatio*n, p. 1264), ou encore un retrait cognitif :

> When physical withdrawal is prevented, the result may be a cognitive withdrawal – a mental dissociation from task attempts. (p. 1276)
>
> Quand le retrait physique n'est pas possible, le résultat peut être un retrait cognitif – une dissociation mentale des tentatives de réalisation de la tâche demandée.

Pour Carver et ses collègues (1979) le retrait est plus probable chez les individus qui doutent de leurs capacités (*doubtful subjects*, p. 1860). Carver (1979) pense donc que son modèle est le seul à prendre en compte le rôle de l'attention dirigée vers le soi dans la RA :

> No other analysis of helplessness effects includes any consideration of the role of self-directed attention. (p. 1276)
>
> Aucune autre analyse des effets de la résignation apprise ne prend en compte le rôle de l'attention dirigée vers le soi.

Il semble aussi que le retrait cognitif soit plus probable en contexte social. Pour Carver (1979), l'autoévaluation de ses capacités par le sujet n'est pas seulement un phénomène intra-personnel mais s'inscrit dans le cadre de relations interpersonnelles prises dans leur ensemble (*the interaction setting as a whole*, p. 1256). L'autoévaluation de ses capacités par le sujet peut, dans ce cas, être confirmée par les signaux verbaux et non verbaux renvoyés par les membres d'un groupe :

> The kinds of information contributing to this overall identification undoubtedly include gestural, postural and other nonverbal cues emitted by persons in the visual field. (p. 1256)
>
> Le genre d'informations qui contribuent à cette identification générale inclut les signaux gestuels et posturaux ainsi que d'autres signaux non verbaux émis par les personnes qui sont dans le champ visuel [du sujet – ajouté par nous][156].

Dans le domaine des langues où la compétence orale, selon phillips (1991) « met l'égo en état de vulnérabilité » (*the oral skill is one in which the language ego appears most vulnerable*[157] - p. 3*)*, l'explication de la RA en termes de retrait cognitif nous semble pertinente. C'est notamment le cas pour les apprenants d'une langue étrangère dont les faibles acquis les font douter de leur capacité à mener à bien la tâche langagière.

Le processus qui mène au retrait cognitif peut, dans le cas de la L2 se résumer ainsi :

Phase 1 : Dès lors qu'il envisage de participer oralement, l'élève procède à une comparaison entre les moyens linguistiques dont il dispose et la tâche langagière

[156] Dans le domaine des mathématiques, McLeod et Ortega (1993) ont montré le rôle du contexte social dans lequel évolue le sujet sur la survenue de la RA ; cette dernière étant plus probable chez les élèves envoyés au tableau et ayant à expliquer un problème de mathématiques devant la classe.

[157] La compétence orale est celle dans laquelle l'égo spécifique au langage semble être le plus vulnérable.

Phase 2 : S'il doute de ses capacités du fait de moyens insuffisants ou si des épisodes antérieurs de difficultés liées à l'oral lui reviennent en mémoire, il est probable que cela fasse naître de l'anxiété langagière, c'est-à-dire des émotions négatives ;

Phase 3 : Les manifestations neurovégétatives de ces émotions (Plantin, 2003) vont diriger l'attention de l'élève sur ses états internes[158] ;

Phase 4 : Si les émotions ressenties sont rendues visibles aux pairs (embarras, rougissement...), l'élève va chercher dans le regard de ces derniers les signaux gestuels ou verbaux (moqueries, regards en direction du visage par exemple) qui confirment la présence chez lui des émotions et son incapacité manifeste à y faire face ;

Phase 5 : Parce que la fuite physique n'est théoriquement pas possible (l'élève a intégré qu'il doit avoir une bonne raison de quitter la classe), il va se désengager mentalement de la tâche langagière, c'est-à-dire choisir de ne pas participer. Il se retire cognitivement de la tâche.

IV.3.3.2. Une explication en termes d'orientation excessive vers l'état

À la suite de Carver (1979), Carver et al., (1979) ainsi que Kuhl (1981), ont plus particulièrement étudié le rôle du *focus* attentionnel (*attentional focus* - Mikulincer, Kedem, & Zilkha-Segal (1989), p. 236) dans les déficits consécutifs à l'incontrôlabilité.

Kuhl a par exemple proposé que ces déficits étaient plutôt le résultat d'un dysfonctionnement cognitif lié à la présence chez le sujet ayant été confronté à l'échec de façon sévère (*beyond a critical amount*), de cognitions hors-tâche[159] (*task irrelevant*

[158] Scheier et Carver (1977) ont en effet établi un lien de causalité réciproque entre les émotions et l'attention dirigée vers le soi : « *Whenever strong affect is being experienced, heightened self-attention might enhance the salience of the affect.* » (p. 626) [Quand un individu fait l'expérience d'une forte émotion, l'attention vers le soi ainsi augmentée rend probablement plus saillante l'émotion elle-même.].

[159] Ces cognitions hors-tâche peuvent être en lien avec les problèmes que les individus pensent avoir (*state-oriented thoughts [are] relating to whatever they think their problems are*, Kuhl, 1981, p. 168).

cognitions - 1981, p. 159). C'est donc le facteur métacognitif qu'il met en avant pour expliquer le dysfonctionnement cognitif (Menec, Perry, & Struthers, 1995).

Pour Kuhl, l'individu confronté à l'incontrôlabilité oriente ses pensées dans deux directions : vers l'action ou vers l'état. Il nomme ces orientations « orientation vers l'action » et « orientation vers l'état » et en donne les définitions suivantes :

> [Action orientation], may be defined by cognitive activities focusing on action alternatives and plans that serve to overcome a discrepancy between a present state and an intended future one. Conversely, state orientation may be defined by cognitive activities that focus on the present, past or future state of the organism. (p. 159)
>
> L'orientation vers l'action, ce sont les activités cognitives centrées sur les plans et les actions possibles qui vont servir à surmonter la divergence entre un état présent et un état futur espéré. En revanche, l'orientation vers l'état sont les activités cognitives centrées sur l'état présent, passé et futur de l'organisme.

En cas de difficulté liée à la prise de parole, un élève orienté vers l'action va décider de ne pas prêter attention aux réactions des pairs. Il va développer des stratégies pour surmonter l'obstacle, et donc agir.

En revanche, un exemple d'orientation vers l'état consisterait pour ce même élève, à se demander pourquoi il se trouve devant une difficulté (*Why am I having trouble*[160]), à s'interroger sur ce qu'il ressent (*How am I feeling* ?[161]) et ce que seront les conséquences de son refus de participer sur son bien-être à venir (*What are the implications of this experience for my well-being* ? - Peterson et al., 1993, p. 133).

S'il est orienté vers l'action, le sujet va tout faire pour rétablir l'équilibre entre son état actuel (son échec à la tâche) et son état espéré (le succès de cette tâche) en se concentrant sur les solutions au problème (Peterson et al., 1993).

Elles peuvent aussi être générées par le fait de chercher les raisons des échecs et ou des succès ou le simple fait pour l'individu de penser à ce qu'il ressent (*thinking of one's own feelings* - p. 167) ; par les doutes sur soi et l'autodépréciation (Mikulincer et al., 1989).

[160] Pourquoi ai-je des difficultés ?

[161] Qu'est-ce que je ressens ?

À l'inverse, s'il est orienté vers l'état, les pensées associées à cet état accaparent toutes ses ressources attentionnelles (Ric, 1996).

Pour Kuhl (1981), l'orientation vers l'action mène à la performance, tandis qu'un degré excessif d'orientation vers l'état a des effets débilitants sur la performance[162]. En outre, pour Kuhl, ce qui mène à une orientation excessive vers l'état chez un sujet, c'est bien l'expérience de l'incontrôlabilité répétée :

> Increasing exposure to uncontrollability beyond a critical amount should strengthen the tendency to engage state-oriented activities and excessive state orientation is assumed to interfere with optimal performance. (p. 159)
>
> Il semble qu'une exposition croissante à l'incontrôlabilité, au-delà d'un seuil critique renforce la tendance à s'engager dans des activités orientées vers l'état, et une telle orientation semble interférer avec une performance optimale.

Selon Kuhl, une condition est nécessaire à l'orientation vers l'état : il faut en effet que la tâche soit difficile :

> Performance deficits following failure are expected […] only if the task is difficult enough so that state orientation interferes with proper cognitive functioning. (p. 159).
>
> Les déficits de performance suite à l'échec adviennent seulement si la tâche est suffisamment difficile pour que l'orientation vers l'état interfère avec un fonctionnement cognitif normal.

Dans le domaine scolaire, Koole et Jostmann (2004) ont montré que la centration de l'attention du sujet vers son état contribue à générer de l'affect négatif lors de situations difficiles. Selon Kuhl (1981), cette orientation excessive vers l'état va ensuite inhiber toutes activités orientées vers l'action :

[162] Mikulincer (1988) module cette affirmation en affirmant que l'orientation vers l'état n'engendre pas toujours des déficits mais que cela dépend fortement des contraintes et des exigences de l'environnement.

> Deficits may be explained by the concept of functional helplessness on the basis of inhibition of action-oriented activities by excessive state orientation. (p. 168)
>
> Les déficits peuvent être expliqués par le concept de résignation apprise fonctionnelle sur la base de l'inhibition des activités orientées vers l'action du fait d'une orientation excessive vers l'état.

Pennebaker et Lightner (1980) parlent quant à eux de compétition de ressources entre les sources interne et externe de l'information :

> When internal and external sources of information are potentially available, the processing of one will restrict the processing of the other. (p. 165)
>
> Quand des sources d'information internes et externes sont potentiellement disponibles, le traitement de l'une va limiter le traitement de l'autre.

Pour finir, il semble que chez les sujets anxieux, l'orientation vers l'état survienne aussi en dehors des événements potentiellement générateurs de stress. Bandura, Adams, & Beyer (1977) indiquent à ce propos que si un individu a tendance à être orienté vers l'état – phénomène qui s'accompagne d'un accroissement de la conscience de soi – il peut même développer un phénomène d'anxiété anticipée :

> The experience of anxiety generates further anxiety through the process of anticipatory self-arousal. (p. 126)
>
> L'expérience de l'anxiété génère encore plus d'anxiété par l'intermédiaire d'un processus auto-déclenché.

Dans ce cas, l'éveil des pensées liées à l'état agit comme une alerte de l'anxiété à venir. En d'autres termes, le sujet s'inquiète à l'avance de sa future anxiété, ou encore, il est affecté de ses futurs affects ; ce qui constitue ce que Wilson et Linville (1982) nomment un cycle d'exacerbation (*exacerbation cycle*, p. 367).

Ce dernier point nous semble tout particulièrement intéressant dans le cadre de la L2. Comme nous l'avons vu précédemment en effet, l'anxiété langagière peut être ressentie par un élève, à la simple perspective d'avoir à parler une langue étrangère (Ellis, 2012).

IV.3.3.3. La résignation apprise peut être le résultat d'un épuisement cognitif

Sedek et Kofta (1990, cités par Peterson et al., 1993), ont pour leur part proposé une variante du dysfonctionnement cognitif de Kuhl (1981). Pour les auteurs, l'exposition à l'incontrolabilité génère une grande dose d'activité cognitive partagée entre la recherche des solutions pour rétablir le contrôle d'une part et l'activité cognitive liée à l'orientation vers l'état d'autre part. Selon Sedek et Kofta, le sujet ne poursuit pas cette recherche indéfiniment ; il tombe rapidement dans un état où il cesse de penser (*he simply stops thinking*) ; état que les auteurs nomment « épuisement cognitif » (*cognitive exhaustion*) ou encore démobilisation cognitive (*cognitive demobilization- p. 135*). Un tel état empêche le traitement de la tâche à effectuer.

Dans des travaux plus récents, Ric (2001) a émis « l'hypothèse d'un double processus » (p. 360). Pour ce dernier, face à une situation incontrôlable, les individus seraient d'abord réactants puis, en cas d'échec à restaurer le contrôle, ils mettraient en place des stratégies cognitives et comportementales simplifiées « en raison de leur faible disponibilité en ressources cognitives » (p.360) ; ce qui, selon l'auteur, expliquerait la baisse de performances.

Pour conclure, il semble que les explications de la RA en termes d'interférences cognitives de diverses natures bénéficient de supports expérimentaux probants (Ric, 1996). Comme on peut le voir cependant, on peut dire à la suite de Kofta et Sedek (1989), que même si les travaux de recherche dans des domaines variés attestent bien l'existence d'une RA, ils ne se rejoignent pas toujours sur ce qui la cause. En outre, il semble que l'origine des dysfonctionnements, après des décennies d'études, demeure un sujet de controverses (Peterson et al., 1993).

Pour ce qui concerne la L2 cependant, nous pensons que, de par l'importance des facteurs affectifs en jeu dans l'apprentissage de la langue, et la nature éminemment sociale des apprentissages linguistiques, ces explications alternatives ont une grande pertinence. Nous ne manquerons pas d'y faire référence dans nos futurs développements.

IV.4 LA RÉSIGNATION APPRISE DANS LE DOMAINE SCOLAIRE

IV.4.1. Caractéristiques de la RA scolaire

IV.4.1.1. Présence des trois critères essentiels à la RA

Les effets de la RA sur les apprentissages scolaires ont été mis en évidence très tôt et en grande partie grâce aux travaux pionniers de Dweck (1975) [Crahay, 2007 ; Peterson et al., 1993 ; Sideritis, 2003]. Selon Peterson et al., la RA scolaire est un excellent exemple de domaine réunissant les trois critères essentiels et à partir desquels on peut considérer que les déficits sont bien liés à une RA[163], pour rappel : incontrôlabilité ; expectation d'incontrôlabilité à venir (par l'intermédiaire des cognitions médiatrices) et passivité.

Diener et Dweck (1978) ont étudié la résignation apprise dans le domaine scolaire, en observant les réactions d'élèves confrontés à la difficulté d'une tâche. Ils ont identifié deux profils distincts parmi ces élèves : ceux qui abandonnent rapidement – qualifiés de « *helpless* » (impuissants, sous-entendu : impuissants à changer les choses) – et ceux qui persévérèrent ; ces derniers étant qualifiés de « *mastery oriented* » : orientés vers la maîtrise (p. 451).

Dweck (1975) explique le phénomène en ces termes :

[163] Dans une méta-analyse de la RA, Peterson ses collègues (1993) ont en effet dressé une liste de domaines, et donc d'études sur la RA, en partant des exemples qui selon eux sont de mauvais exemples (*poor examples*) de RA car ils ne réunissent pas les trois critères, jusqu'aux excellents exemples qui présentent quant à eux ces trois critères. (p. 260).

> Following failure, a certain group of children do not perform the response required to succeed, even though they are motivated to and are fully capable of doing so […] (They are) most likely to give up in the face of failure (p. 674) .
>
> Suite à un échec, une certaine catégorie d'élèves ne fournit pas les réponses qui leur permettraient de réussir, même s'ils sont motivés[164] et pleinement capables de le faire [...] ils sont hautement susceptibles d'abandonner face à l'échec.

C'est donc la première caractéristique des élèves résignés : confrontés à l'échec, ils ne persévèrent pas et abandonnent rapidement. Le critère « incontrôlabilité ou « échec » se vérifie dans ce cas.

Ce sont aussi des élèves qui peuvent faire preuve de passivité devant la tâche qui leur est demandé de mener à bien. Mark (1983) indique en effet qu'ils sont susceptibles de baisser les bras sans rien tenter ([*they] give up before they begin a task* - p.1 ; voir aussi Verma & Gera, 2012) ; montrant ainsi une forme de léthargie (Sideritis, 2003).

En ce sens, le critère « passivité » est bien présent chez ces élèves.

Les élèves résignés se caractérisent aussi par le fait que face à la difficulté, plutôt que de rechercher des solutions pour y remédier (*searching for ways to overcome failure*), ils ont tendance à ruminer (*ruminate*) et à se laisser envahir par des cognitions hors-tâches (*task-irrelevant cognitions*, Diener & Dweck, 1978, p. 460). Ils s'appesantissent sur ce qu'ils ne savent pas faire plutôt que sur leurs atouts.

Ils ont une estime de soi basse et font preuve d'un négativisme extrême (Verma & Gera, 2012).

Ils sont par ailleurs envahis d'anxiété et de frustration (Fillipello, Harrington, Buzzai, Sorrenti, & Costa, 2014). Ces caractéristiques font bien partie des cognitions médiatrices de la RA, troisième critère essentiel à en identifier la présence.

[164] On voit bien dans cet exemple que Dweck exclut dans sa description que les élèves qu'elle décrit soient amotivés du fait qu'ils présentent des signes de RA ; ce qui semble confirmer que RA et amotivation ne sont pas synonymes.

IV.4.1.2. Les autres composantes essentielles de la RA

Comme pour la RA animale, deux conditions essentielles pour identifier la RA sont présentes chez les élèves résignés : a) l'expectation d'échec b)- la sur-généralisation de l'échec.

a) L'expectation d'échec chez les élèves résignés

Comme pour toutes ses autres formes, la RA scolaire s'installe très tôt, progressivement, et sur une longue période de temps. Les travaux pointent tous les échecs répétés comme cause de la RA. Miller & Klein (1989) écrivent par exemple :

> While feedback of performance may be a necessary part of the learning process, feedback of repeated or severe failure may be devastating with regard to later performance. (p. 124)
>
> Si, dans le processus d'apprentissage, il peut être nécessaire que l'élève reçoive des commentaires sur ses performances, un feed-back d'échecs continus ou d'échecs sévères peut être dévastateur quant aux performances à suivre. (Voir aussi Overmier, 2002 ; Verma & Gera, 2012)

En outre, pour Kloosterman (1988), la RA scolaire sera d'autant plus sévère qu'elle se sera installée dans la durée :

> Learned helplessness in school builds up over an extended period of time. It may take several years of reasonably continuous failure for more severe cases to develop. (p.20)[165]
>
> La résignation apprise scolaire se développe sur une longue période de temps. Il suffit de quelques années d'échecs relativement continus pour que des cas plus sévères se développent.

[165] voir aussi Ayres, Cooley, & Dunn, 1990 ; Feldman & Huang, 2005; Milich & Okazaki, 1991 ; Peterson et al., 1993 ; Sideridis, 2003.

Les expériences répétées d'échecs vont engendrer chez l'élève des expectations de succès basses : « *The learned helpless child lowers her expectations of future success*.» (Grimes, 1981, p. 93[166]) et une baisse de motivation à agir. Selon Dweck et Reppucci (1973), les attentes jouent un rôle déterminant dans la motivation à réussir des élèves.

b) Sur-généralisation des échecs

Comme pour les autres formes de RA, la croyance selon laquelle ils seront incapables de surmonter la difficulté ou l'échec ou de mener à bien la tâche demandée est une croyance erronée puisque ces élèves auraient concrètement, et à certaines conditions, les moyens de la réussite. Kloosterman (1988) explique ainsi :

> Learned helplessness in schools is much like learned helplessness in Seligman and Maier's in that learned helpless students are poorly motivated individuals who have come to expect poor grades regardless of how hard they try […]. What is important is that learned helpless students do not feel they have the opportunity to prove themselves. While they may get a chance to "shine" every now and then, for some reason they believe that efforts will have little if any effect on their grades. In short, learned helpless students are poorly motivated because they believe they will do poorly in school regardless of the efforts they put forth. » (p. 20)
>
> La résignation apprise scolaire ressemble à la résignation apprise de Seligman et Maier, en ce sens que les élèves résignés sont des individus peu motivés, qui s'attendent à obtenir des mauvaises notes, quelle que soit la quantité de travail qu'ils fournissent [...] Ce qu'il est important de comprendre, c'est que les élèves résignés ne perçoivent pas qu'ils pourraient se mettre en valeur. Même si, de temps en temps, ils pourraient 'briller', pour une raison inconnue, ils pensent que leurs efforts n'auront que peu ou pas d'effets sur leurs notes. En somme, les élèves résignés sont peu motivés parce qu'ils croient qu'ils auront de mauvais résultats scolaires quels que soient les efforts dont ils font preuve.

Ces élèves auraient donc la possibilité de « briller » de temps en temps mais ne pensent pas être en mesure de réussir. On est bien ici dans une sur-généralisation d'échec.

[166] L'enfant résigné revoit à la baisse ses expectations de succès futurs.

IV.4.1.3. Autres caractéristiques des élèves résignés

a) Hypersensibilité à l'échec et forte présence des affects

Les élèves présentant des signes de RA sont aussi en état de vulnérabilité constante (Rickert, Meras, & Witkow, 2014). Ils ont constamment peur d'échouer et si cela se produit, ils en sont ébranlés. Diener et Dweck (1978) parlent d'une « incapacité perçue à surmonter l'échec » (*the perceived inability to surmount failure*, p. 451).

La présence de ces émotions négatives fait qu'ils sont aussi fortement orientés vers leurs états internes, autrement dit, selon Crahay, Dutrévis, et Marcoux (2010), ils sont orientés vers l'état (Kuhl, 1981). Ces auteurs expliquent en effet :

> La personne doit composer avec des intrusions pouvant faire dérailler la démarche entreprise. Ces interférences peuvent être des buts ou des activités incompatibles avec l'objectif initial ou des pensées, sentiments ou émotions liés à leur évaluation de leur état et de la situation. Ces intrusions nuisent à l'action et à l'autorégulation en court-circuitant les processus attentionnels qui devraient leur être dédiés. Ainsi, quand au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève rumine sur ses échecs passés, se désole de sa situation, se demande s'il va réussir et ce qui risque d'arriver s'il n'y parvient pas, il détourne alors son attention et ses ressources de l'action pour sombrer dans une orientation vers son état. (p. 79)

Pour Mikulincer et al. (1989), l'orientation vers l'état augmente proportionnellement au nombre d'échecs.

b) Évitement des apprentissages

Parce qu'ils sont persuadés qu'ils vont échouer, et afin de préserver leur estime de soi, les élèves résignés vont éviter certaines tâches pourtant potentiellement génératrices d'apprentissages, perdant ainsi des occasions d'apprendre.

Ce sont aussi les mêmes élèves qui ont tendance à développer des stratégies auto-handicapantes[167] destinées à maintenir un concept de soi positif et à éviter toute situation génératrice d'anxiété (Määttä, Stattin, & Nurmi, 2002). Faute de se lancer dans les apprentissages, ces élèves échouent, et ces échecs viennent à leur tour confirmer leurs craintes. Milich et Okazaki (1991) y voient une prophétie auto-réalisatrice[168] quand ils écrivent, à leur sujet :

> A self-fulfilling prophecy is created, in which the belief that one cannot solve a problem produces behavior that confirms that belief. (p. 608)
>
> Une prophétie auto-réalisatrice est créée, selon laquelle la croyance qu'on ne peut résoudre un problème génère un comportement qui confirme cette croyance.

c) Isolement social et refus de l'école

Dans de récents travaux, Verma & Gera (2012) ont observé que les élèves résignés ont tendance à s'isoler socialement.

Dans le même ordre d'idée, Sorrenti, Filippello, Orecchio, et Buzzai (2016), ont montré qu'ils étaient plus susceptibles de développer des comportements associés au refus de l'école, se manifestant par une incapacité à rester à l'école une journée entière (Kearney, 2007) ; avec le risque, encore une fois, de perdre de nombreuses occasions d'apprentissage.

[167] Leyrit, Oubrayrie-Roussel, et Prêteur (2011), à la suite de Martinot (2006) donnent la définition suivante de l'auto-handicap : « Ces stratégies naissent de l'anticipation d'un échec éventuel à une performance particulière, et se définissent par la création par le sujet d'un obstacle à cette performance. Ainsi, si le sujet obtient effectivement une performance faible alors il pourra mettre en cause l'obstacle établi délibérément plutôt que de mettre en cause ses habiletés personnelles. » (para. 17).

[168] C'est Merton (1948) qui le premier s'est penché sur le phénomène de prophétie auto-réalisatrice qu'il définit ainsi : « Une prophétie auto-réalisatrice est une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fausse. » (cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003). Rosenthal & Jacobson (1968) dans une expérience désormais célèbre, ont montré les effets négatifs pour l'apprentissage de ce qu'ils ont nommé « l'effet Pygmalion » dans la classe.

IV.4.1.4. Les facteurs de variabilité de la RA scolaire

a) Résignation apprise et zone proximale de développement

La RA est à la fois causée et aggravée par des apprentissages qui se situent au-delà de la zone de développement proximale des élèves (Vygotski, 1930, 1997), c'est-à-dire si ces derniers dépassent leurs capacités de compréhension (Eisenberger, Park, & Franck, 1976).

Ehrlich et Florin (1989) ont par exemple montré des effets de découragements s'apparentant à la RA en français et en arithmétique, lorsque la demande est excessive pour des élèves faibles.

Selon Burroughs (2012), si on ne met pas les apprentissages à la portée des élèves qui ont des problèmes d'apprentissage, ils développent, à terme, une résignation apprise :

> Adolescents with learning difficulties need appropriate challenge in their activities […]. Where the repeated demands of the situation are too great and perceived by the individual as beyond his powers to influence the outcome, then the phenomena of learned helplessness can be observed. (2012, p. 22)
>
> Les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin de tâches adaptées à leur niveau [...]. Si les exigences de la situation sont systématiquement trop élevées et perçues par l'individu comme étant au-delà de son pouvoir d'influence sur le résultat, cela engendre un phénomène de résignation apprise.

b) Résignation apprise scolaire et genre

Il semble que la RA scolaire touche plus particulièrement les filles que les garçons (Dweck & Reppucci, 1973 ; Verma & Gera, 2012[169]), du fait que les rétroactions destinées aux filles portent surtout sur leurs capacités intellectuelles. Elles sont par conséquent plus significatives et ont plus de portée que les remarques faites aux garçons. Ces dernières portent en effet plus souvent sur leur comportement que sur leur intelligence et ont donc une portée moindre (Mark, 1983).

[169] Voir Valås (2001) pour un exemple contraire.

c) Résignation apprise scolaire et attributions causales

Bien que les travaux portant sur le rôle des attributions dans la performance scolaire ne semblent pas toujours converger (Ayes et al., 1990 ; Bridges, 2001), il semble que la RA scolaire soit médiée par les attributions causales.

Si un lieu de contrôle externe semble généralement associé à des difficultés d'apprentissage[170] (Burroughs, 2012), ce dernier concernant même les élèves à fort potentiel intellectuel (*students with high ability* - Dweck & Reppucci, 1973) ; ce qui caractérise les élèves résignés, c'est le fait que ces derniers ont un lieu de contrôle externe en cas d'échecs mais aussi en cas de succès.

Dweck (1975) explique en effet :

> Those children […] took less personal responsibility for the successes and failures they met with […]. (p. 674)
>
> Ces enfants [s'attribuent] moins que les autres la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs.

En outre, ce que Dweck (1975), comme d'autres après elle (Ayres et al., 1990 ; Grimes, 1981 ; Pearl, Bryan, & Donahue, 1980) ont aussi montré, c'est que lorsque les élèves résignés s'attribuent la responsabilité de leurs succès ou de leurs échecs, ils font référence à leurs capacités[171] plutôt qu'aux efforts fournis :

> To the extent that they did take responsibility, [they] tended to attribute the outcomes of their behavior to ability rather than to effort. (p.674)
>
> Quand ils s'attribuent la responsabilité de leurs échecs ou de leurs succès, ils ont tendance à expliquer les résultats de leurs actions en termes de capacités plutôt qu'en termes d'efforts.

Le manque de capacités, attribution causale caractéristique des élèves résignés (Mark, 1983) fait partie des attributions stables, contrairement à l'effort qui est labile. Les

[170] Voir cependant Sideritis (2003) pour quelques exemples contraires.
[171] Certains élèves au profil « orienté vers la maîtrise » (*mastery-oriented*) peuvent attribuer leurs échecs à un manque de capacités, mais persistent malgré tout (Diener & Dweck, 1978).

élèves résignés sont donc plus que d'autres persuadés qu'ils ne peuvent pas changer les choses, n'ayant pas, selon eux, les capacités nécessaires.

Comme le soulignent Dweck et Reppucci (1973), que l'élève attribue ses échecs de façon externe, ou qu'il les attribue de façon interne mais en évoquant un manque de capacités revient pour lui à considérer la situation comme étant hors de contrôle (*In either case, he views the situation as being out of control* - p. 110). Par conséquent, ces élèves déploient moins d'efforts dans les apprentissages puisqu'ils considèrent que rien ne dépend d'eux.
Selon Peterson et Barrett (1987), les élèves qui expliquent leurs échecs en invoquant le manque de capacités (causalité interne), de façon stable (le constat d'un manque de capacité est définitif), et globale (cela concerne toutes les matières) ont généralement de mauvais résultats scolaires (*Students who explain bad academic events with internal, stable and global causes are at risk for poor grades* - p. 606[172]).

Pour Sideridis (2003), l'attribution de l'échec au manque de capacités et l'abandon face à la difficulté sont les caractéristiques les plus saillantes de la RA (*the most salient features of [...] helplessness* - p. 498).

En outre, Sidéritis explique que du fait d'attributions portant sur leur manque de capacités, ces mêmes élèves ont une estime de soi généralement basse. Ils voient aussi leurs affects négatifs augmenter et leurs affects positifs diminuer.

d) Résignation apprise scolaire et buts d'apprentissage

Dans une approche multifactorielle de la RA scolaire, Diener et Dweck (1978), Dweck et Leggett (1988) et plus récemment Daniels et al., (2009) et Sciarretta et Cacciamani (2012) notent qu'en plus de la perception que les élèves ont de leurs compétences, la deuxième variable intervenant dans la détermination du profil résigné est l'orientation des buts.

[172] Les élèves qui expliquent leurs mauvais résultats scolaires par des causes internes, stables et globales sont plus à risque d'obtenir des mauvaises notes.

Pour Dweck et Leggett, l'élève de profil « *mastery* » va poursuivre des buts de maîtrise ou buts d'apprentissage (*learning goals*, p. 256). Pour ce dernier, l'objectif premier est d'améliorer ses compétences (*increasing their competence*, p.256 ; voir aussi Galand, Philippo & Frenay, 2006). En cas de difficulté, il cherche des solutions pour y remédier plutôt que de ruminer. Par ailleurs, il ne perçoit pas la difficulté comme un échec mais comme une information sur laquelle s'appuyer pour la recherche de solutions. Contrairement aux élèves résignés, un échec ne le renvoie pas à ses échecs passés.

Les élèves à profil « *mastery* » (maîtrise) sont donc orientés vers le succès.

L'élève résigné poursuit quant à lui des buts de performance (*performance goals*, p. 256). Cela signifie que sa préoccupation première est de paraître compétent aux yeux des autres (*proving their ability*) et d'éviter tout jugement négatif (p. 259). Un élève qui poursuit de tels buts se tient à l'écart des situations susceptibles de révéler ses faiblesses et évite toute tâche perçue comme étant difficile ; ce qui engendre aussi un nombre réduit d'occasions d'apprendre. Dans ce cas, l'élève résigné, attentif à éviter l'échec, se tient à l'écart des apprentissages, apprend moins, et donc échoue.

e) Une résignation apprise scolaire modulée par les conceptions de l'intelligence

Dweck et Leggett (1988) ont aussi montré que les buts poursuivis par les élèves sont médiés par les croyances qu'ils entretiennent sur la nature de l'intelligence.

Ils distinguent en effet deux théories de l'intelligence : la théorie incrémentielle (*incremental theory of intelligence*) et la théorie de l'entité (*entity theory of intelligence*, p. 262). Ces deux conceptions sont déterminantes dans l'investissement de l'élève vers la réussite.

En effet, pour les élèves qui ont une conception incrémentielle de l'intelligence, cette dernière est une qualité malléable, qu'on peut développer et contrôler : « *They believe that intelligence is a malleable, increasable, controllable quality.* » (p. 262).

En revanche, les élèves qui ont une conception de l'intelligence dite de « l'entité » sont persuadés que l'intelligence est un trait de personnalité fixe et incontrôlable : « *They believe that intelligence is a fixed or uncontrollable trait.* » (p. 262).

Ainsi, si un élève a tendance à attribuer ses échecs à un manque de capacités et qu'il a une conception fixe et incontrôlable de l'intelligence, alors il jugera son manque de capacités non comme étant ponctuel : (*not simply judging a momentary level of ability*) [Dweck & Leggett, 1988, p. 262] ; mais comme étant un attribut personnel important et permanent : (*an important and permanent personal attribute*, p. 264).

Selon Dweck et Leggett, croire qu'on ne peut développer son intelligence engendre un abandon de toute tentative de reprise de contrôle sur la situation concernée (*If one perceives oneself to be basically and unalterably incompetent […] then control attempts will be perceived as futil* - p. 268[173]).

Dans des travaux très récents, Davis, Burnette, Allison, & stone (2011), dans le domaine des mathématiques, ont confirmé que les élèves qui ont une conception fixe de l'intelligence sont plus susceptibles de développer une RA.

Pour finir, il est important de noter avec Souchal et Toczek (2010) que si c'est la vision malléable de l'intelligence qui domine chez les élèves en général, et ce, quelle que soit leur origine sociale, « les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ont [...] une conception plus stable et donc moins malléable de l'intelligence que leurs camarades issus de milieux socio- économiques favorisés. » (para. 16).

f) Résignation apprise scolaire et contexte d'apprentissage

Partant du principe que les effets de l'échec dans des contextes où une compétition règne entre les individus sont plus préjudiciables que dans un contexte non compétitif,

[173] Si un individu se perçoit comme étant fondamentalement et inaltérablement incompétent [...] alors toute tentative de contrôle sera perçue comme vaine

Mark (1983) a montré qu'une classe dans laquelle règne un climat de compétition favorise ou entretient la RA. Il explique ce phénomène par le fait que l'élève qui apprend au sein d'une classe compétitive trouvera dans la passivité un apaisement face à la pression des pairs (*relief may be from competitive strivings*, p. 9). La RA est ici, selon l'auteur, adaptative.

IV.4.2. Résignation apprise et performance en L2

IV.4.2.1. Les manifestations de la RA en langue

Les effets de la résignation apprise sur les performances en anglais ont très peu été étudiés (*It is hard to find any studies on learned helplessness associated with EFL learning*[174] - Hsu, 2011, p. 165).

De façon générale, Yaman, Esen, et Derkus (2011) ont constaté une corrélation positive entre niveau élevé de résignation apprise et faibles performance en L2.

Un des rares articles dont le titre annonce une analyse de la RA chez les apprenants de l'anglais, décrit des élèves qui manquent de motivation : « *Some of [the students] seem to lack motivation in the learning process*. » (Hsu, 2011, p. 162) ; et qui ne participent pas aux activités de la classe de langue : « *Their unwillingness to partake in classroom activities can be an example of demotivation*[175]. » ; ou bien sont mentalement absents pendant les cours (*absent-minded during lectures*, p. 168).

Pour Hsu, ce sont les échecs successifs qui ont mené les élèves à la RA et à l'abandon de tout effort : « *They just simply indicated that any continued effort to learn English would not help them become proficient in the language*[176]. » (p. 167); les élèves exprimant d'ailleurs qu'il leur semblait vain d'agir en ces termes : « *There [is] no point in trying to do something that [is] doomed to fail*[177]. » (p. 168). Cette sémantique de l'effort vain a des points communs avec la RA.

---

[174] Il est difficile de trouver des études sur la résignation apprise associée à l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère.
[175] Leur refus de participer aux activités de classe est un exemple de démotivation.
[176] Ils [les élèves - ajouté par nous] ont expliqué que selon eux, tout effort continu pour apprendre l'anglais ne serait d'aucune utilité pour les aider à devenir compétents dans la langue.
[177] Cela ne sert à rien d'essayer de faire quelque chose qui [est] voué à l'échec.

Si on peut voir dans ces descriptions, les indicateurs de la RA, l'auteur de l'article ne fait cependant aucune référence aux trois critères habituels.

Ainsi, la recherche sur la RA en L2 est quasi-inexistante.

Il existe en revanche pléthore d'articles présentant le succès ou les difficultés liés à l'apprentissage de la L2 comme résultant d'une interaction dynamique entre cognitions internes, émotions, facteurs externes et contexte social (Gan, Humphreys, & Hamp-Lyons, 2004), et dont la nature et l'intensité peuvent mener à ce qui peut s'apparenter à de la RA, même si le terme n'est que très rarement utilisé.
On parle plus souvent d'« abandon à l'apprentissage des langues » (*Giving up on modern languages*, Graham, 2004) ou de passivité face aux difficultés (*passivity in the face of difficulties*, p. 187), ou d'évitement à l'apprentissage des langues (*Learners avoided situations that gave rise to negative feelings*[178] - Bown, 2009, p. 576), avec le paradoxe remarquable que les apprenants concernés trouvent dans la passivité et le retrait, un moyen actif de gérer leurs émotions négatives (*Avoidance of specific situations proved to be a way of actively coping with negative emotions*, p. 576)[179].

En revanche, bon nombre de travaux (ils sont présentés ci-dessous) ont mis en avant que les difficultés d'apprentissage linguistique sont dues à des facteurs dont on sait que dans certains cas, ils peuvent mener à une RA.

a) L2 et concept de soi

Par exemple, si le concept de soi scolaire – c'est à dire la perception qu'a le sujet de ses capacités scolaires – (Erten & Burden, 2014 ; Grygiel, Modzelewski & Pisarek, 2016) est un prédicteur fort de la RA, Horwitz et ses collègues (1986) considèrent qu'aucun autre champ d'études ne convoque le concept de soi et l'expression de soi autant que la L2. Et de fait, un concept de soi négatif et qui fait suite à des échecs passés engendre de moindres performances en langue (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2007).

[178] Les élèves évitaient les situations qui pouvaient donner lieu à des sentiments négatifs.
[179] Le fait d'éviter certaines situations semblait être un moyen de faire face aux émotions négatives de façon active.

b) L2 et attributions causales

En dehors du concept de soi en langue, le deuxième facteur de réussite concerne les croyances de l'élève. Parmi ces croyances figurent les attributions causales, même si leur rôle dans l'apprentissage de la L2 n'a fait l'objet de travaux que très récemment. Erten et Burden (2014) affirment ainsi que quel que soit le niveau de performance, les apprenants des langues, dans leur ensemble, ont un lieu de contrôle externe. Cela signifie qu'ils pensent que leurs résultats en langue dépendent de facteurs extérieurs à eux-mêmes sur lesquels ils n'ont pas le contrôle, comme la difficulté de la tâche (Gan et al., 2004 ; Pappamihiel, 2002) ; de mauvaises méthodes d'enseignement ou l'étrangeté et la difficulté de la langue, entre autres exemples.

D'autres travaux ont aussi montré que les élèves en difficulté d'apprentissage linguistique attribuent le plus souvent leurs difficultés à leur manque de capacités (Ushioda 1996). Nous avons déjà vu que l'attribution de l'échec au manque de capacités est une caractéristique des élèves résignés (Sidéritis, 2003).

c) L2 et croyances sur l'intelligence

En dehors du concept de soi en langue et des attributions causales, la troisième croyance médiatrice du succès en L2, est la conception de l'intelligence de l'élève. Il semble que dans le domaine des langues étrangères, c'est une perception fixe qui prévaut (*a fixed mindset seems to prevail*, Erten & Burden, 2014, p. 393). Quand elle s'accompagne d'une tendance à ne pas relever les défis et d'expectations de succès basses, la croyance en une intelligence fixe peut mener à la RA : « *[it is] more likely to develop a sense of helplessness*. » (p. 393).

d) L2 et sentiment d'efficacité personnelle

La dernière croyance, et sans doute pas la moindre au vu du nombre important d'articles portant sur le sujet, concerne le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (Bandura, 1997) que nous avons choisi de traiter à part puisqu'il fera l'objet d'un large

développement dans les pages qui vont suivre. Précisons pour le moment qu'il fait référence à la perception qu'a l'élève de ses compétences.

IV.4.2.2. Résignation apprise et compétence de production orale

Une recherche sur le lien entre RA et production orale en L2 s'avère à nouveau infructueuse[180]. En revanche, un lien est clairement établi entre les facteurs qui peuvent être à l'origine de la RA et la compétence de production orale.

a) L2 et retrait cognitif

Les travaux portant sur l'inhibition des élèves en production laissent penser que la classe de langue réunit les conditions les plus susceptibles d'amener les élèves en difficulté à se retirer cognitivement de la tâche.

Rappelons que selon Carver (1979), dès lors que les individus ayant développé des attentes d'échecs sont confrontés à une tâche qu'ils estiment être au-delà de leurs capacités, ils vont tenter de se retirer physiquement de la tâche. Si le retrait physique n'est pas possible, comme c'est le cas dans une classe, alors ils opèrent un retrait cognitif, un désengagement. Rappelons aussi que selon l'auteur, le retrait cognitif est plus probable chez les individus qui doutent de leurs capacités et qui peuvent trouver au sein de la classe des signes visuels qui confirment ces doutes. Évoquant le retrait cognitif des individus peu sûrs d'eux, Bandura (1997) note en effet :

> Those who distrust their capabilities to surmount unpleasant factors have little reason to put themselves through misery. (p. 64)
>
> Ceux qui n'ont pas confiance en leurs capacités à surmonter des situations déplaisantes ont peu de raison de s'infliger des souffrances. (Bandura, 2010, p. 101) [Traduit par Lecomte]

[180] Nous avons consulté les bases d'articles habituelles : ScienceDirect, Persée, Érudit, Springer, Jstor et DOAJ.

b) L2 et dysfonctionnement cognitif

À cette possible explication en termes de retrait cognitif s'ajoute l'éventualité, chez les apprenants de la L2 peu sûrs d'eux-mêmes et donc plus anxieux à l'idée de commettre des erreurs, d'une perturbation fonctionnelle liée à une auto-centration sur leurs émotions. Cette auto-centration utilise toutes leurs ressources au détriment de la tâche (Kuhl, 1981) ; et le phénomène de cognitions hors tâche est sans doute rendu encore plus saillant par la présence des autres élèves.

Ces deux phénomènes (retrait cognitif et perturbation fonctionnelle) sont bien identifiés comme étant des causes possibles de la RA (Carver et al., 1979, Kuhl, 1981) et ils sont évoqués bien que non nommés comme tels, dans les travaux sur l'inhibition en production orale.

En effet, comme nous l'avons déjà dit précédemment, bon nombre de ces travaux (par exemple Chen et al., 1999 ; Hewitt & Stephenson, 2012 ; Horwitz et al., 1986) ont observé que la production orale est la compétence qui génère les niveaux d'anxiété les plus élevés ; anxiété ayant elle-même des effets négatifs sur la production orale :

> The higher the levels of language anxiety experienced by learners, the poorer their speaking skills tend to be. (Hewitt & Stephenson, 2012, p. 172)
>
> Chez les apprenants de la L2, plus les niveaux d'anxiété sont élevés, moins ils ont tendance à être compétents en production orale.

L'anxiété a aussi des effets sur la participation en classe (Cheng et al, 1999 ; Hewitt & Stepheson, 2012 ; Zhanibek, 2001).

Si l'anxiété concerne aussi les bons élèves, ce sont les élèves faibles en langues qui sont les plus anxieux (Pappamihiel, 2002). S'installe alors une spirale de l'échec selon laquelle l'anxiété génère de mauvaises performances et des échecs qui augmentent à leur tour le niveau d'anxiété :

> As students experience more failures, their anxiety level may increase even more. (MacIntyre, 1995, p. 97)
>
> À mesure que les élèves sont confrontés à des échecs supplémentaires, leur niveau d'anxiété augmente encore plus.

Pappamihiel (2002) perçoit les deux phénomènes (retrait et dysfonctionnement cognitifs) comme étant bien présents dans la production orale en L2. Le retrait d'abord :

> Some continue to suffer from or begin to experience high levels of anxiety that can result in withdrawal from the learning experience. (p. 347)
>
> Certains élèves sont constamment soumis à des niveaux d'anxiété élevés, d'autres en souffrent ponctuellement, et cela peut les amener, dans les deux cas, à se retirer de l'expérience d'apprentissage.

Mais il évoque aussi le dysfonctionnement cognitif mis en avant par Kuhl (1981) quand il écrit :

> Highly anxious individuals are often in a state of divided attentional resources. (p. 329)
>
> Les individus fortement anxieux sont souvent dans un état de ressources attentionnelles divisées.

Pour Pappamihiel, ce sont bien les cognitions hors-tâches qui nuisent à l'apprentissage des élèves anxieux :

> Highly anxious students are not able to automatize actions as effectively since their attentional resources are diverted through task-irrelevant processing brought about by high levels if anxiety. (p. 329)
>
> Les élèves ayant un niveau d'anxiété élevé ne sont pas capables d'automatiser les actions aussi efficacement puisque leurs ressources attentionnelles sont détournées par un traitement d'informations sans lien avec la tâche, généré par des niveaux d'anxiété élevés.

Cette prégnance des réponses émotionnelles internes chez les élèves en difficulté d'apprentissage linguistique est aussi rapportée par Gan, Gillian, et Liz (2004) en ces termes :

> The unsuccessful students […] experienced a noticeable sense of helplessness […] and appeared to be more prone to emotional responses that interfered with learning. (p. 240)
>
> Les élèves qui avaient moins bien réussi montraient les signes d'une forme d'impuissance [...] et semblaient être plus enclins à des réponses émotionnelles interférant avec l'apprentissage.

Finalement, il semble que la RA de production orale soit exacerbée par la présence du groupe. C'est notamment vrai pour les personnes introverties dont Van Daele, Housen, Pierrard, et Bruyn (2006) ont montré qu'elles avaient de moins bonnes performances en production orale en L2 ; ces mêmes personnes introverties étant aussi plus susceptibles de développer une RA (Tiggemann, Winefield, & Brebner, 1982).

C'est aussi vrai chez les élèves particulièrement soucieux de se conformer à la norme du groupe. Hsu (2011) décrit par exemple le cas d'un étudiant montrant tous les signes d'une RA en classe (*That student acted as a learned helplessness student in class*, p. 170[181]) ; mais capable d'interagir avec son professeur en dehors de l'espace classe. Interrogé sur la raison de son apparente résignation, l'élève explique que pour être accepté par les autres membres de la classe, il lui faut faire semblant d'être amotivé : « *he had to pretend to be amotivational in order to be accepted as a member of the class* [182]» (p. 170).

Gan et ses collègues (2004) dans leur définition du succès en L2 résument bien cette interaction des composantes cognitives, affectives et sociales quand ils déclarent :

[181] Cet étudiant agissait, dans le cadre de la classe, comme un étudiant résigné.
[182] Il devait faire semblant d'être amotivé pour être accepté en tant que membre de la classe.

> Different levels of success may be explained by a complex and dynamic interplay of internal cognition and emotions, external incentives and social context. (p. 230)
>
> On peut expliquer les différents niveaux de maîtrise par une interaction complexe et dynamique entre cognitions et émotions internes, facteurs motivationnels externes et contexte social.

Les mêmes auteurs mettent aussi en évidence la difficulté que revêt l'approche communicative qui fait désormais le quotidien de la classe de langue pour les élèves plus faibles et plus susceptibles que d'autres d'être confrontés aux effets conjugués des conséquences de l'anxiété et ceux liés à la présence du groupe. Ils indiquent en effet qu'avec une telle approche les meilleurs progressent tandis que les plus faibles peuvent potentiellement régresser :

> The whole socioemotional and cognitive system of classroom interaction may stimulate progressive development among successful students but regressive coping efforts among unsuccessful students. (Gan et al., 2004, p. 239)
>
> Le système socio-émotionnel et cognitif des interactions de classe dans son ensemble, s'il stimule le développement progressif des élèves les plus doués, peut aussi donner lieu à des efforts de coping régressifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

IV.5 LES CONSTRUITS THÉORIQUES SE RAPPROCHANT DE LA RÉSIGNATION APPRISE

Il nous semble important de mentionner les construits théoriques ayant de fortes ressemblances avec la RA : le désespoir appris (*learned hopelessness* - Abramson, Metalsky, & Alloy 1989), l'amotivation et dans le domaine scolaire l'illusion d'incompétence.

IV.5.1. Le désespoir appris

La théorie du « désespoir appris » a été formulée par Abramson et al., (1989) et fait suite à la reformulation du modèle originale de la RA, dont on sait qu'elle attribue une

large part aux attributions dans la variabilité d'intensité de la RA. S'appuyant sur les travaux que nous venons de citer, Au et ses collègues (2009) définissent le désespoir appris en ces termes :

> Learned hopelessness refers to the expectation that highly desirable outcomes will not occur or that highly aversive outcomes will occur. (p. 104)
>
> Il y a désespoir appris quand l'individu a développé des attentes selon lesquelles les événements qu'il désire hautement n'adviendront pas ou au contraire que seuls des événements hautement aversifs se produiront.

Le désespoir appris est donc une tendance générale de l'individu à penser que rien de bon n'arrive dans la vie (*good things never come their way*, Au et al., 2009, p. 104).

La différence entre résignation apprise et désespoir appris est la suivante : un individu peut être résigné sans être désespéré : « *one may be helpless without being hopeless*. » (Au et al., 2009, p. 104). En effet, cet individu peut ne pas avoir le contrôle des événements mais se dire qu'il trouvera de l'aide auprès d'autrui et dans ce cas, il peut penser que des événements positifs peuvent toujours advenir ; ce qui lui évite de sombrer dans la dépression (Abramson et al., 1978). En revanche, la RA est nécessaire au désespoir appris puisqu'il naît de la croyance qu'on ne peut pas changer les choses, croyance qui définit bien la RA.

Même si Au et ses collègues (2009) considèrent que la théorie du désespoir appris peut expliquer pourquoi certains élèves se retirent de la situation d'apprentissage, nous ne retiendrons pas cette théorie pour trois raisons. Tout d'abord, en dehors des travaux de Au et ses collègues, nous n'en avons trouvé aucun autre qui mentionne les effets du désespoir appris sur les performances scolaires. Nous ne pouvons donc pas considérer qu'il s'agit d'un paradigme sur lequel nous appuyer.

Nous pensons en outre qu'en abordant le sujet de la dépression, nous sortons de notre champ de compétence. Nuttin (1996) rappelle en effet que la RA, quand elle est associée à de la dépression, devient un cas psychiatrique qu'on traite par « traitement psychothérapeutique » (p. 266).

Ce dernier point constitue la troisième raison pour laquelle nous n'aborderons pas la théorie du désespoir appris : dans leurs préconisations pour aider à faire sortir les individus d'un désespoir appris, Au et ses collègues (2009) mentionnent les actions qui ont été pointées comme permettant d'inverser la RA. Sans exclure l'idée qu'il peut arriver que dans certains cas graves, l'élève résigné puisse aussi être « désespéré », nous pensons que cela dépasse le cadre de ce que nous sommes en mesure d'étudier.

IV.5.2. L'amotivation

Ryan et Deci (2000) définissent l'amotivation comme suit :

> Amotivation […] is the state of lacking an intention to act.When amotivated, a person's behavior lacks intentionality and a sense of personal causation. Amotivation results from not valuing an activity (Ryan, 1995), not feeling competent to do it (Deci, 1975), or not believing it will yield a desired outcome. (Seligman, 1975 - p. 61).
>
> L'amotivation […] est un état dans lequel l'individu manque d'intention d'agir. En cas d'amotivation, le comportement d'un individu manque d'intentionnalité et du sentiment de causalité personnelle. L'amotivation résulte du fait de ne pas valoriser une activité (Ryan 1995), de ne pas se sentir compétent face à cette activité (Deci, 1975), ou du fait qu'on ne croit pas que l'activité produira les résultats souhaités. (Seligman, 1975)

L'amotivation partage donc des similitudes avec la résignation apprise (*Amotivation* [...] *can be seen in many ways as similar to learned helplessness* - Fortier, Vallerand, & Guay, 1995, p. 260).

En effet, l'individu peut être amotivé parce qu'il a un lieu de contrôle externe et croit que ses actions seront vaines ; caractéristique qu'on retrouve dans la RA. Mais selon nous, cette définition est trop partielle pour qu'on puisse les confondre. Tout d'abord, comme le précise Ric (2001), « il n'existe pas de preuve directe que la privation de contrôle entraîne une baisse du niveau général de motivation des individus (celle-ci étant inférée de la baisse de performance). » (p. 360).

En outre, si on considère que l'individu amotivé manque d'intention d'agir, on omet de prendre en compte les cas où l'individu maintient une motivation à agir mais n'est

cognitivement pas capable de faire face à la situation (RA fonctionnelle par épuisement cognitif, retrait cognitif lié à la présence de pairs par exemple).

En d'autres termes, c'est principalement dans la notion d' « *intention* » que nous voyons la différence entre les deux construits. En outre, Seligman et Maier (1967) dans leur description de la RA n'ont jamais utilisé le terme « amotivation ».

Même si nous n'excluons pas la probabilité qu'une RA qui s'inscrirait sur la durée et dans le temps pourrait mener à l'amotivation, nous ne pouvons considérer que les deux termes sont synonymes.

IV.5.3. L'illusion d'incompétence

Le phénomène d'illusion d'incompétence tel qu'étudié par Phillips (1984) peut se définir ainsi :

> En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières. » (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte (2006, para. 4).

Il s'agit donc d'un phénomène par lequel un élève, souvent à haut potentiel[183] selon Phillips, fait preuve d'une distorsion cognitive dans l'évaluation de ses capacités.
Si l'illusion d'incompétence a des points communs avec la RA : attentes de performances moindres, manque de persévérance, anxiété, attributions externes, estime de soi basse, évitement des tâches difficiles, selon Bouffard et ses collaborateurs, elle se distingue de la RA par le fait que cette dernière concerne les réactions de l'élève face à l'apprentissage quand l'illusion d'incompétence est principalement un biais cognitif dont on ne sait encore que peu de choses. Par ailleurs, les travaux qui en font mention ne font pas le lien entre l'illusion d'incompétence et les échecs répétés.

[183] Bouffard et ses collègues (2006) ont observé que le phénomène pouvait aussi concerner certains élèves dits « moyens ».

Selon Bouffard et ses collègues enfin, la recherche sur le sujet est balbutiante et le phénomène « mal connu » (para. 7). En tout état de cause, nous ne pouvons mener plus de comparaisons en l'absence de travaux en nombre suffisant.

IV.6 L'INTÉRÊT DE LA THÉORIE DE LA RÉSIGNATION APPRISE POUR NOTRE POPULATION CIBLE

IV.6.1. Les signes manifestes de la résignation apprise

Après ce long développement, nous sommes en mesure d'affirmer que les étudiants qui sont au cœur de notre recherche semblent, de façon générale, réunir les trois critères permettant de diagnostiquer une RA, c'est-à-dire l'incontrôlabilité ; l'expectation d'incontrôlabilité future (cognitions médiatrices de la RA) et la passivité.

a) Le critère « incontrôlabilité »

Ce premier critère s'applique particulièrement bien à notre public. En effet, très tôt dans sa scolarité, ce dernier a eu à faire face à des difficultés dans l'apprentissage de la L2, comme semblent en témoigner les nombreuses erreurs basiques que nous avons relevées dans les copies[184] (Annexe V) et qui semblent témoigner d'apprentissages non acquis au collège.

Sans possibilité de construire sur de solides bases, et face aux objectifs d'atteinte du niveau exigé par la formation (B1 en formation menant au Bac Pro ; B2 en STS), nous pouvons supposer que les apprentissages se sont rapidement trouvés en dehors de leur zone proximale de développement (Vygotski, 1930, 1997). Par voie de conséquence, évalués en référence à des niveaux trop élevés pour eux, toute tentative pour rétablir le contrôle (c'est-à-dire de répondre aux exigences de niveau) se soldant par un échec (on ne peut maîtriser de plus hauts niveaux de langue si les apprentissages de bases sont absents), nous pensons que la RA a commencé à s'installer.

[184] Il s'agit d'évaluations sommatives valant pour l'obtention du BTS. On remarque qu'à l'issue de la formation menant au BTS, bon nombre d'erreurs relevant de l'apprentissage des bases sont toujours présentes.

Les déficits n'étaient sans doute pas sévères au début, mais se sont accentués du fait de l'accès à des niveaux de formations supérieurs (ils se sont inscrits dans la durée), et du fait d'un probable cumul d'échecs dans plusieurs matières, et plus particulièrement dans les matières générales. L'incontrôlabilité était donc bien objective à ses débuts.

Par ailleurs, nous pensons que ces derniers ont aussi des difficultés à faire face à leur anxiété et que cela est exacerbé non seulement par la présence des pairs, mais aussi parce que ce sont encore, psychologiquement parlant, des adolescents[185].

Selon L'Ecuyer (1994), c'est à l'adolescence en particulier que se renforce le soi social ; qui se caractérise notamment par une grande importance des amis et un plus grand « besoin d'être aimé de tous » (p. 204).

C'est à l'adolescence aussi que le regard d'autruis significatifs que sont les parents, les enseignants ou les pairs, prend toute son importance (L'Ecuyer, 1994 ; Cohen & Hugon, 1996) et influence l'estime de soi dont on sait qu'elle est déterminante dans la réussite scolaire (Prêteur et Vial, 1998).

Selon nous, cette préoccupation du regard d'autrui peut amener les étudiants peu sûr de leurs capacités à tout faire pour éviter de perdre l'estime de leurs pairs et cela peut passer, pour ce concerne la participation orale, par le silence plutôt que le risque de moquerie, potentiellement vécue comme un rejet symbolique.

b) Le critère « médiations de cognitions caractéristiques de la RA »

Ce deuxième critère s'observe aussi chez les étudiants concernés par la recherche, comme en témoignant leurs propos recueillis à l'occasion des entretiens post-expérimentaux.

Si l'expectation de non-contingence se forme à partir des expériences antérieures du sujet, on imagine aisément que les épisodes d'échecs répétés sur plusieurs années ont pu amener les étudiants à développer des attentes d'échecs. De même, il semble aussi que les étudiants soient concernés par une sur-généralisation erronée d'incontrôlabilité. En

[185] Pour l'Ecuyer (1994), l'adolescence se situe entre les âges de 12 à 25 ans, même si la période 21/25 ans constitue une transition vers l'âge adulte. Les étudiants ciblés par la recherche sont âgés de dix-huit à vingt ans.

effet, il est arrivé, avant même de commencer le tout premier cours, d'entendre certains étudiants se déclarer « *nuls* » (Cf. Thibault[186]), voire, plus révélateur « n'avoir jamais réussi à faire des phrases (Cf. Bastien[187]) » le « *jamais* » laissant supposer une croyance en une incapacité de changer les choses et donc une RA stable.

Nous avons aussi constaté que face à des questions auxquelles ils pourraient répondre, ces derniers ne tentent rien. L'enquête filmique que nous avons menée dans le cadre de notre recherche (Annexe VII et Annexe VIII : journal de terrain[188]) semble valider cette hypothèse, sans que toutefois nous ne puissions distinguer ce qui relève de la maîtrise même de la L2 ou des conditions environnementales (mauvais coping des cognitions hors-tâches rendues saillantes par la présence du groupe).

Concernant les attributions caractéristiques de la résignation apprise, pour rappel : attribution des échecs au manque de capacités, stabilité dans la perception d'incontrôlabilité, elles sont aussi présentes dans la classe. Les étudiants résignés que nous avons observés mettent souvent en avant leurs manques de capacités (Cf. Chloé, Annexe VIa[189] ; Bastien, Annexe. IX.f[190] ; et Thibault, Annexe IX.d[191]). Ils évoquent pour certains un manque de contrôle de leurs apprentissages ou des conditions dans lesquelles ont eu lieu les apprentissages, incriminant par exemple les enseignements qui ont précédé et les pairs qui les ont empêchés de travailler (Cf. François, Annexe IXb.[192]).

Enfin, si on prend en considération les théories qui ont tenté de trouver des explications alternatives à la RA (Carver, 1979 ; Kuhl, 1981), on peut affirmer sans trop nous tromper que les cognitions hors-tâches mises en évidence par Kuhl sont bien présentes chez eux aussi. En effet, si l'anxiété langagière est susceptible d'être ressentie par tous,

[186] Nous n'avons pas gardé trace de ces propos. Ils nous ont été dits par Thibault au tout début de la formation.
[187] Voir l'Annexe VI.f Feed-back persuasif oral n°1, Ligne 32.
[188] On trouvera le journal de terrain à l'annexe VIII et nos remarques sur les signes manfestes de la RA dans la classe aux dates allant du 13 février au 13 mars 2015.
[189] Feed-back persuasif 1, Ligne 46.
[190] Voir la ligne en gras dans l'annexe IX.f.
[191] En gras dans l'annexe.
[192] En gras dans l'annexe.

quels que soient leurs niveaux, il est probable qu'elle soit encore plus envahissante chez ceux qui ont de fortes lacunes et pour qui le risque d'erreurs est très élevé.

De même, lors de la tâche de production orale, ces étudiants sont aussi plus susceptibles d'être confrontés à des dysfonctionnements de type cognitif. Dans le cadre de tâches d'interactions de groupe, l'enchaînement rapide des activités de réception orale et de production orale pendant lesquelles il faut veiller au lexique et au code grammatical ont un coût cognitif élevé pour ces étudiants.

En outre, parce que leur discours est très disfluent du fait de lacunes lexicales importantes, ils ont probablement aussi eu à gérer les signaux d'impatience venant des pairs, voire de certains enseignants ; les éventuelles moqueries liées le plus souvent à des difficultés de prononciation, les regards posés sur leurs incapacités, les signaux parasites venant des pairs (bruits, agitation...). À cela s'ajoute la volonté de donner à voir d'eux-mêmes une image positive ; c'est-à-dire de ne pas perdre la face au sens gofmannien du terme (1967)

Il est probable qu'ils soient alors plus ou moins submergés par les cognitions hors-tâches qui laissent peu de ressources attentionnelles et cognitives pour la tâche de production.

c) Le critère « passivité »

Ce troisième critère s'observe chez les étudiants ciblés par la recherche. En effet, mis en situation de répondre à des questions simples posées à la classe, ces derniers ne participent pas. Si toutefois ils sont interrogés personnellement, plusieurs cas de figures peuvent être observés : soit ils refusent de répondre en montrant des signes apparents d'inconfort ou d'anxiété (rougissement, agitation, nervosité (Cf. François, Annexe VIII[193]) qui semblent témoigner de la survenue de cognitions hors-tâche ; soit ils émettent un signal invitant l'enseignant à « passer son chemin » (regard fuyant) et à ne pas les interroger.

[193] À la date du 5 mars 2015.

Quand ils répondent, c'est plus souvent pour faire leur « métier » d'élève (Perrenoud, 2010) et dans ce cas, les réponses sont brèves et invitent à aller interroger une autre personne. Si toutefois l'enseignant, dans une tentative d'instaurer un dialogue, insiste un peu, il peut arriver que l'étudiant résigné préfère répondre « *I don't know* » (je ne sais pas, Cf. Clément, Annexe VIII[194]), plutôt que de se lancer dans une réponse qui lui fait courir le risque d'erreur. Ces étudiants, on le voit semblent avoir sur-généralisé leur incapacité à répondre, même si la réponse est à leur portée.

Il est cependant important de préciser que l'attitude passive est bien ce qui se voit en apparence. Si certains semblent fermés aux apprentissages, ce qui pourrait expliquer qu'après de longues années, ils semblent toujours débutants, d'autres, bien qu'en retrait, apprennent néanmoins. Nous pensons en effet à la suite de Coste (2002) que les apprentissages peuvent être silencieux [195] : « Ce n'est pas parce qu'un élève ne se montre pas spontanément actif dans l'interaction orale en grand ou en petit groupe qu'il n'acquiert rien de nouveau grâce à ce qui se produit dans ces échanges. » (para. 39).

IV.6.2. Une résignation apprise socialement héritée ?

Il semble qu'en dehors d'une RA liée à des difficultés scolaires objectives, les caractéristiques socio-économiques des étudiants ciblés par la recherche les mettent plus à risque de développer une RA, notamment quand elle concerne la compétence de production orale, dans une conception bourdieusienne de la langue et des échanges linguistiques.

En effet, selon Bourdieu (2001), l'acte de parole est le reflet d'un habitus linguistique, lui-même produit de « dispositions socialement façonnées » (p. 60) et dont les compétences linguistiques ne sont qu'un aspect. Les apprenants de la voie professionnelle, majoritairement issus de milieux populaires, sont souvent présentés comme moins dotés en capital culturel. Lahire (2002) a par exemple montré que les

[194] Pendant la période allant du 3 au 17 avril dans le journal de terrain.
[195] Nous basons notre remarque sur le fait d'un élève venu nous voir pour nous dire qu'il comprenait tout ce que nous disions et avait réponse à nos questions, mais ne souhaitait pas répondre devant la classe. Nous n'avons pas de traces de cet échange qui a eu lieu bien avant que la recherche ne démarre.

étudiants de STS sont ceux qui investissent le moins dans les livres, les revues et les journaux, et qui empruntent moins dans les bibliothèques. Ils visitent aussi moins souvent les musées et les expositions, se rendent moins au théâtre ou à des concerts de musique classique, rejoignant dans ces habitudes les étudiants des IUT. Selon Lahire, ils sont aussi moins dotés en capital linguistique [196] (voir aussi Perrenoud, 1991).

À ces facteurs a pu s'ajouter le poids de traitements différentiels de ces élèves par les enseignants eux-mêmes dès lors qu'il s'est agi du développement de la compétence d'expression orale. Wilcox (1982)[197] note en effet que les élèves issus de milieux socialement favorisés sont plus souvent sollicités par leurs enseignants pour parler face au groupe, que leurs pairs issus de milieux plus modestes.

Concernant les langues étrangères précisément, des travaux (par exemple Gardner, Masgoret, & Tremblay, 1999) ont montré toute l'importance de ce que Gardner (1985) appelle le « milieu », c'est-à-dire les influences sociales tirées de l'environnement immédiat de l'élève (parents, famille et amis) dans la motivation à apprendre les langues. Tarone et Bigelow (2005) ont pour leur part trouvé une corrélation positive entre niveau de litéracie et apprentissage de la L2.

Il semble donc que la RA de production orale ne soit pas le seul fait de difficultés linguistiques avérées ni ne soit liée à un facteur unique mais plutôt le résultat d'une accumulation et d'une intrication de multiples facteurs. Foulin et Mouchon (2005) résument particulièrement bien cette idée quand ils écrivent :

> Les performances des individus entretiennent des relations avec une pluralité de variables. Des facteurs cognitifs et des facteurs conatifs influencent de façon conjointe ou interactive les conduites d'apprentissage. Il s'ensuit qu'à un moment donné les insuccès scolaires correspondent davantage à l'effet d'une accumulation ou d'une intrication de facteurs négatifs qu'à l'intervention d'une variable isolée.

[196] Bourdieu (2001) relève par ailleurs ce paradoxe que les moins dotés en capital linguistique sont aussi ceux qui, de par le fait qu'ils suivent des formations courtes, sont « le moins longtemps exposés » aux apprentissages (p. 95 ; voir aussi Tanguy, 1983).
[197] Son étude porte cependant sur les écoles américaines.

CONCLUSION

À l'issue du chapitre quatre nous avons établi que les actions de remédiation proposées par les travaux menés en didactique des L2 pour développer la compétence de production orale, si elles sont adaptées à la plupart des profils d'apprenants, semblent insuffisantes à comprendre ce qui se joue de plus chez les apprenants de la voie professionnelle.

Il est fort probable que les difficultés récurrentes auxquelles ils ont été confrontés ont eu des conséquences sur leur estime de soi (Martinot, 2006). C'est pourquoi nous nous sommes tournée vers la recherche en psychologie cognitive. Nous avons trouvé dans la théorie de la résignation apprise (Overmier & Seligman, 1967) un éclairage essentiel pour comprendre les difficultés liées à la production orale chez ces étudiants.

Un passage en revue des travaux princeps nous a permis de saisir les mécanismes qui mènent à la RA et qu'on peut résumer ainsi : un individu dont les actes ne produisent pas les effets escomptés parce que des contraintes environnementales vont l'en empêcher (incontrôlabilité objective) va développer une attente d'incontrôlabilité des événements à venir, y compris dans les situations où un contrôle serait pourtant possible. En d'autres termes, il va sur-généraliser de façon erronée une incontrôlabilité ponctuelle en incontrôlabilités futures.

Cela fait naître chez lui le sentiment qu'il est inutile d'agir ; d'où une perte de motivation et la survenue d'affects négatifs. Les effets de la RA sont donc motivationnels, affectifs mais aussi cognitifs : le sujet a du mal à apprendre le lien de contingence entre ses actes et les résultats de ces actes.

Nous avons ensuite vu que trois critères sont essentiels pour identifier une RA chez un sujet : la passivité, l'incontrôlabilité et la présence de cognitions caractéristiques (expectations d'échec).

Ce sont les mêmes critères qui permettent d'identifier la RA humaine. Chez l'homme la RA s'observe dans des tâches instrumentales comme dans des tâches cognitives et peut

être transférée des unes vers les autres (par exemple Taylor et al., 2014). En d'autres termes, il se produit une RA organismique (Gatchel & Proctor, 1976).

Si la RA a souvent été observée dans des situations aversives (des sons désagréables, des problèmes insolubles, en autres exemples), elle peut aussi advenir dans des situations plaisantes, comme par exemple en cas de récompenses non méritées (Buys & Winefield, 1982).

En lien avec notre recherche, nous avons aussi établi que la RA pouvait se vivre en groupe, et que les personnels « encadrants », s'ils ne parvenaient pas à inverser le processus de RA chez les sujets dont ils ont la responsabilité, étaient à risque de développer une RA eux-mêmes.

Nous appuyant ensuite sur la reformulation de la RA par ceux qui l'ont mise en évidence (Overmier & Seligman, 1967 ; Seligman & Maier, 1967) nous avons précisé que la RA n'était pas un phénomène de « tout ou rien » (Wilson et al., 1980) mais qu'elle pouvait varier en intensité, notamment en fonction des attributions causales évoquées par le sujet en cas d'échec. On parle dans ce cas de médiations de la RA par les croyances du sujet.

Plus précisément, nous avons vu que les individus ayant un lieu de contrôle externe, et/ou invoquant des causes stables ou globales ou plusieurs de ces dimensions à la fois sont plus susceptibles de développer une RA sévère (Anderson et al., 1984 ; Atherton, 2000 ; Biber & Biber 2014 ; Gernigon et al., 1999 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996).

Nous avons ensuite passé en revue les travaux qui ont tenté d'expliquer les déficits observés suite à l'incontrôlabilité autrement que par la RA. Dans ce courant d'explications alternatives, nous avons mis en avant deux types d'explications : les premières proposent que la baisse de performances chez l'individu confronté à l'incontrôlabilité est le résultat d'un refus de coopérer : explication par la négativité (Wortman & Brehm, 1975, Snyder et al., 1981) ou d'une stratégie de protection de l'égo (Snyder et al., 1976).

Les secondes présentent cette baisse de performances comme le résultat d'un dysfonctionnement cognitif. Dans cette lignée de travaux, Carver (1979) l'a expliquée l en terme de retrait cognitif ; Kuhl (1981) et Pennebaker et Lightner (1980) en termes de

compétition de ressources. Sedek et Kofta (1990) ont pour leur part proposé que la passivité chez le sujet est consécutive à un épuisement cognitif.

Ce courant d'explications alternatives à la RA nous a paru intéressant à prendre en compte du fait de l'importance des facteurs affectifs dans le domaine des langues.

Avançant vers une connaissance plus fine de la RA, nous avons pu vérifier que dans le domaine scolaire, la RA est le résultat d'échecs successifs (Miller et Klein, 1989), Overmier, 2002 ; Verma et Gera, 2012), qui se sont inscrits sur la durée, mais aussi d'enseignements qui se sont situés en dehors de la zone de développement proximal des élèves concernés (Vygotski, 1930, 1997).

Nous avons montré que ces derniers présentant les caractéristiques suivantes :

- parce qu'ils ont souvent échoué par le passé, ils ont développé des attentes d'échecs et n'envisagent pas la réussite même si la tâche est à leur portée (Kloosterman, 1988) ;
- ils sont peu persévérants et susceptibles d'abandonner rapidement face à la difficulté (Verma et Gera, 2012) ;
- ils sont très vulnérables face à l'échec et ont tendance à ruminer et à s'appesantir sur leurs insuffisances plutôt que sur leurs atouts (Dweck, 1975) ; ces pensées occupant leur esprit au détriment d'actions qui leur permettraient de trouver des solutions à leurs problèmes (Diener & Dweck, 1978) ;
- ils ont une estime de soi basse, font preuve d'un négativisme extrême et sont envahis d'anxiété (Fillipello et al., 2014) ;
- pour préserver leur estime de soi, ils évitent les tâches dans lesquelles le risque d'échec est élevé ; perdant ainsi des occasions d'apprendre ;
- ils sont plus susceptibles de poursuivre des buts de performance plutôt que de maîtrise (Dweck et Reppucci, 1973) ;
- ils ont tendance à attribuer leurs échecs à leurs incapacités plutôt qu'à un manque d'efforts (Dweck, 1975, Mark, 1983), d'où la croyance chez eux qu'il est vain d'agir ;
- enfin, certains d'entre eux peuvent adopter des comportements associés au refus de l'école (Sorrenti et al., 2016).

La suite du chapitre a été l'occasion de constater que la RA scolaire touchait plus souvent les filles que les garçons, du fait de rétroactions professorales portant sur leurs qualités intellectuelles plutôt que sur leur comportement (Dweck & Reppucci, 1973 ; Verma & Gera, 2012).

Nous avons aussi vu que les élèves qui ont une conception fixe de l'intelligence sont plus à risque de développer une RA (Davis et al., 2011) et qu'un climat de classe compétitif (Mark, 1983) en accentue la sévérité.

La fin du chapitre a été l'occasion de recentrer nos propos sur la RA en L2 et plus spécifiquement la RA de production orale. Nous avons pu constater la rareté des travaux dans ce domaine. Cependant, ceux de Hsu (2011), même si nous n'y avons pas trouvé les critères qui permettent habituellement d'identifier la RA, décrivent les étudiants résignés qu'elle a étudiés comme étant peu motivés, se tenant en retrait des activités de classe et peu enclins à faire des efforts tant ils sont persuadés qu'ils seront vains.

En revanche, nombreux sont les travaux qui ont établi que la classe de L2 réunit les conditions qui peuvent amener un élève à manifester une forme de passivité qui peut s'apparenter à de la résignation apprise : Gan et ses collaborateurs (2004) ont observé que les élèves faibles développaient une forme d'impuissance et étaient envahis d'émotions et Pappamihiel (2002) a constaté que les mêmes élèves étaient susceptibles de se tenir en retrait des activités de classe. De son côté, Hsu (2011) a mis en évidence que la présence du groupe pouvait accentuer cette tendance au retrait.

À l'issue de la présentation de la théorie de la RA, nous avons été en mesure de la distinguer de construits théoriques proches tels que le désespoir appris et l'amotivation, et pour ce qui concerne le domaine scolaire, l'illusion d'incompétence.

Nous avons terminé le chapitre en essayant de montrer que chez les étudiants ciblés par la recherche, on peut observer les trois critères qui définissent la RA. Tout d'abord, leurs faibles compétences en anglais semblent attester de difficultés dans l'acquisition

des bases de la langue (critère « incontrôlabilité »). Ensuite, c'est parce qu'ils se tiennent à l'écart des interactions orales que nous sommes interpellée (critère « passivité »). Enfin, dans les déclarations des uns et des autres, on peut percevoir la présence de cognitions caractéristiques de la RA (auto-dépréciation, causalité externe en cas d'échec...).

À la toute fin du chapitre, nous avons émis l'hypothèse que la RA pouvait être socialement héritée, en ce sens que le milieu social dans lequel ont évolué ou continuent d'évoluer les étudiants ciblés par la recherche a pu façonner un habitus linguistique peu propice à l'aisance discursive (Bourdieu, 2001).

De la même façon, nous avons envisagé qu'elle pouvait être la conséquence d'une tendance enseignante à moins solliciter les élèves peu à l'aise avec l'oralité dans la classe (Wilcox, 1982).

Notre revue de littérature sur la résignation apprise ainsi achevée, il nous faut désormais investiguer les moyens que la recherche a mis en évidence comme étant susceptibles d'inverser le processus de la RA. C'est l'objet du chapitre cinq.

Chapitre V

DÉSAPPRENDRE LA RÉSIGNATION APPRISE

Introduction

Le chapitre cinq a pour objectif de passer en revue les travaux qui ont étudié la façon dont on peut amener les individus résignés à désapprendre la RA.
Le début du chapitre nous ramènera aux études princeps car ces dernières ont aussi proposé des pistes d'actions visant à restaurer le contrôle chez les sujets qui en ont été privés.

Ensuite, nous passerons en revue les travaux qui ont émergé depuis, en accordant une large part à ceux qui ont porté sur la RA scolaire.

Toutes les approches que nous mentionnerons ont en commun une vision résolument optimiste du développement humain avec pour postulat que plus l'individu est optimiste[198], plus il est résilient face aux échecs, et cela vaut aussi dans le domaine scolaire[199].

Parmi les pistes d'interventions, nous consacrerons un long développement aux travaux de Bandura (1997) sur le sentiment d'efficacité personnelle car si la résignation apprise se caractérise par une impuissance du sujet à contrôler les événements, la théorie de l'auto-efficacité postule quant à elle que l'homme a le pouvoir d'agir et de contrôler son environnement et qu'on peut augmenter ce pouvoir chez ce dernier. La résignation apprise semble donc être le problème au cœur de notre recherche, le sentiment d'efficacité personnelle une possible réponse.

[198] Depuis ses recherches sur la résignation apprise, Seligman consacre ses travaux à l'optimisme appris (*learned*, *optimism*, 1998) comme réponse à la RA (par exemple Roepke & Seligman, 2015).
[199] Gürol et Kerimgil (2010) expliquent que l'« optimisme académique » a trois composantes : la recherche par l'institution scolaire d'excellence académique (*academic emphasis*, p. 930) ; l'efficacité collective des enseignants et la confiance de l'école dans ses élèves et leurs parents - voir aussi Hoy, Hoy & Kurtz, 2008).

Une revue de littérature devrait nous permettre de définir ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle, de voir quel lien de causalité il entretient avec la RA et de comprendre en quoi la théorie de Bandura (1997) est particulièrement adaptée au public ciblé par la recherche.

Dans la suite de chapitre, nous tâcherons également de voir en quoi le sentiment d'efficacité personnelle peut permettre de développer la compétence de production orale plus spécifiquement et quelles seraient les conditions favorables à son accroissement.

À l'issue de ce chapitre, nous serons en mesure de formuler nos hypothèses de recherche.

Précision terminologique

Ce chapitre est intitulé « désapprendre la RA ». Nous empruntons le terme « désapprendre » à Roth et Bootzin (1974) qui, dans un article rappelant les expériences princeps de Overmier et Seligman (1967) et de Seligman et Maier : « *Failure to escape shocks can be unlearned* » (p. 253 – L'échec d'échappement aux chocs peut être désappris.).

Seligman et ses collègues (1968) utilisaient pour leur part le terme « *alleviation* » (soulagement) car leurs travaux se sont rapidement attachés à s'appuyer sur le modèle de la RA pour comprendre la dépression chez l'homme (p. 256 ; voir aussi Thornton & Jacobs, 1971). Ramírez et ses collaborateurs (1992), dont les travaux ont porté sur la RA étudiante parlent de leur côté d' « immunisation » contre la RA (p. 139).

D'autres auteurs utilisent le terme « *reverse learned helplessness* » (Cullen & Boersma, 1982 ; Eisenstein & Carlson, 1997 ; Oliveira & Hunziker, 2014 ; Orbach & Hadas, 1982), qui peut se traduire par « inverser la RA ».

L'idée contenue dans l'expression « inverser » nous paraît très pertinente et très adaptée à ce que nous avons cherché à faire avec les étudiants et le terme « désapprendre », de par son lien sémantique avec l'apprentissage nous convient aussi. Nous utiliserons donc tantôt le terme « inverser » pour parler de l'action de l'enseignant et aussi des effets d'une pédagogie sur la RA (telle approche pédagogique permet d'inverser la RA) et « désapprendre » pour parler des effets de l'approche pédagogique sur l'étudiant (il désapprend la RA).

V.1 DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DANS LA MATIÈRE CONCERNÉE

À l'occasion de notre revue de littérature sur les moyens préconisés par la recherche en didactique des L2 pour développer la compétence de production orale (Cf. chapitre trois), nous avions établi que l'enseignant de langue devait développer les compétences linguistiques d'ensemble. Ce constat vaut pour la RA. On ne peut en effet envisager

d'inverser le processus qui y a mené, sans développer les compétences générales en anglais. Cullen et Boersma (1982[200]) écrivent à ce propos :

> For the disabled learner, continued exhortations to keep trying, in the absence of the requisite skills for effective performance, may [...] serve to increase helplessness. (p. 347)
>
> Pour l'élève en difficulté, des exhortations continues à poursuivre les efforts, en l'absence des compétences requises pour être efficace peuvent […] tout simplement aggraver la résignation apprise.

Toute action visant à inverser la RA dans le domaine scolaire, et en particulier dans le domaine des langues étrangères, quelles que soient les compétences, devra asseoir des bases solides dans la matière. Pour ce qui concerne la production orale en anglais, il s'agira donc d'amener les élèves à enrichir leurs compétences lexicales et grammaticales.

V.2 MODIFIER LES CROYANCES

V.2.1. Agir sur la perception de contrôle

Seligman et ses collègues (1968) ont montré qu'on pouvait prévenir et inverser la RA chez l'animal. Ils ont en effet expliqué qu'une expérience préalable de contrôle avant une exposition à l'incontrôlabilité immunisait l'animal contre la RA, et cela est valable pour l'homme :

> An individual might be immunized against the debilitating effects of uncontrollable trauma by having had prior experience with instrumental control over the traumatic events. (p. 262)
>
> On peut immuniser un individu contre les effets débilitants d'un trauma incontrôlable en lui faisant vivre une expérience préalable de contrôle instrumental sur les événements traumatiques.

[200] Voir aussi Khan (2010) et Erten et Burden (2014).

Les mêmes auteurs ont aussi montré qu'on pouvait amener l'animal à désapprendre une RA déjà installée. Pour ce faire, ils expliquent qu'il est nécessaire de contraindre l'animal à agir, c'est-à-dire de lui montrer « par la force » que la réponse existe :

> The chronic failure of dogs to escape shock can be eliminated by physically compelling them to engage repeatedly in the response which terminates shock. (1968, p. 261)
>
> L'échec chronique du chien à se soustraire au choc peut être éliminé en le contraignant physiquement à fournir la réponse qui fera cesser le choc et ce, de façon répétitive.

C'est bien une exposition *contrainte* à la contingence dont parlent les auteurs ainsi que d'autres après eux (par exemple Drew, 1990 ; Oliveira & Hunziker, 2014).

Bien entendu, pour mettre le sujet en capacité d'exercer un contrôle sur la situation envisagée, il faut que l'environnement le permette. En effet, dans les expériences princeps (Seligman et al., 1968), les chercheurs ont délesté les chiens de leur harnais.

Quand nous chercherons à mettre en application les préconisations de Seligman et de ses collaborateurs, nous garderons en mémoire trois conditions essentielles pour inverser la RA :

- les sujets résignés doivent pouvoir reprendre le contrôle : pour le cas de l'oral, il peut s'agir du contrôle de leurs apprentissages, envisageable par un retour aux bases de l'anglais ; mais aussi d'un contrôle de leur éventuelle anxiété langagière (on parlera alors de coping des affects) ;
- les conditions environnementales doivent permettre le contrôle : il pourra s'agir d'adapter les contenus d'apprentissage aux possibilités des sujets mais aussi de faire en sorte de supprimer ce qui est à l'origine de la survenue de l'anxiété langagière et qui ne serait pas d'ordre linguistique ;
- la RA étant déjà installée, il convient de contraindre les sujets à reprendre le contrôle, c'est-à-dire les mettre en situation où ils n'auront d'autre choix que d'agir (nous verrons aussi comment peut se traduire cette notion de contrainte dans notre protocole expérimental).

V.2.2. Transformer les expectations

La reprise du contrôle peut naître de la perception par le sujet que la réussite est possible. Dans leur reformulation du modèle d'origine de la RA, Seligman ses collègues (1978), parlant de la RA humaine, proposaient qu'on pouvait inverser la RA en modifiant les expectations d'échecs du sujet, c'est-à-dire en l'amenant à s'attendre au succès :

> When responses are within the person's repertoire, modify the distorted expectation that the responses will fail. (p. 69)
>
> Quand les réponses font partie du répertoire de la personne, il faut modifier l'expectation erronée selon laquelle les réponses échoueront à produire les effets escomptés.

Pour ce faire, ils proposent de faire vivre au sujet des expériences de réussites modestes mais successives : « *miniaturized rehearsal of successful response-outcome sequences*[201] » (1978, p. 69). Pour les auteurs, la durée de cette thérapie dépend de la sévérité de la RA. En d'autres termes, si la RA s'est développée sur de longues années, ces expériences doivent être menées sur la durée car en effet :

> Helplessness may have been learned over many years and be deeply entrenched in the individual's life style. (1974. p. 395)
>
> La résignation a peut-être été apprise sur de longues années et il se peut qu'elle soit profondément enracinée dans le style de vie de l'individu.

Dans le domaine scolaire, Kloosterman (1988), s'appuyant sur ces constats, propose que l'enseignant permette à l'élève résigné de vivre des succès nécessitant des efforts modestes mais s'étendant sur la durée (*tasks requiring modest effort*, p. 22).

Plus récemment, Overmier (2002) a confirmé que les succès étaient une thérapie efficace pour les élèves résignés (« *Creating situations in which challenged children*

[201] Des répétitions miniaturisées de séquences de réponses/résultats réussies.

have successes is positively therapeutic. », p. 5)[202]. Ils agissent non seulement sur la perception qu'un changement est possible, mais aussi sur l'engagement des élèves. Pour Piaget (1998), les menus succès amènent en effet ces derniers à redoubler d'efforts.

Nous retenons donc de ces pistes que si la RA est le fait d'échecs répétés, alors des succès répétés, inscrits dans la zone de développement proximal de l'élève peuvent être le moyen de l'inverser. Cela nous interpelle tout particulièrement pour notre public. En outre, nous retenons que la fréquence des succès devra être proportionnelle à la sévérité de la RA.

V.2.3. Modifier les attributions causales

La reprise de contrôle ne peut advenir que si le sujet est amené à modifier la nature de ses attributions causales. Dweck (1975), mais aussi Klein, Fencil-Morse, et Seligman (1976) ont émis l'hypothèse qu'on pouvait inverser la RA en modifiant les attributions causales que convoque le sujet résigné en cas d'échec ; on parle alors de thérapie cognitive.

Dweck (1975) a particulièrement travaillé sur la thérapie attributionnelle des élèves (*attributional therapy*, p. 675). Selon elle, une thérapie basée seulement sur les succès (*success experiences only*) est moins efficace (*would lead to changes of a lesser magnitude*[203]) qu'une thérapie qui va s'attacher à modifier les croyances de l'élève (p. 674).

Plus précisément, s'inspirant des travaux de Nisbett et Schachter (1966), et de Ross, Rodin, et Zimbardo, (1969), elle a montré qu'amener les élèves résignés à attribuer leurs échecs à un manque d'efforts plutôt qu'à un manque de capacités, tout en les invitant à plus d'efforts, augmentait leur persévérance et inversait la RA. Ce sont les mêmes conclusions qu'ont partagées Aydin (1988) et Ramírez, Maldonado, & Martos (1992).

[202] Créer des situations qui permettent aux élèves en grande difficulté de vivre le succès est une thérapie qui fonctionne.
[203] [La thérapie attributionnelle] engendrerait des changements de magnitude moindre.

Plus récemment, Horner et Gaither (2004) ont observé que quand des enseignants amènent les élèves à attribuer leurs progrès à leurs efforts, ils sont moins susceptibles d'invoquer des causes externes et progressent plus.

De leur côté, Wilson et Linville (1982) se sont attachés à étudier les effets d'attributions stables des échecs. Selon ces derniers, on peut renverser la RA en amenant les élèves à expliquer leurs échecs par des causes ponctuelles.

Dans une expérience similaire, Valle et Frieze (1976) se sont intéressés aux explications causales des succès cette fois et ont amené les élèves à attribuer leurs succès à des traits stables plutôt que ponctuels (Voir aussi Ames & Lau, 1982).

Enfin, Fowler et Peterson (1981), dans une thérapie attributionnelle du type de celle proposée par Dweck (1975) ont fait entendre à des élèves l'activité métacognitive d'un pair s'exhortant à travailler plus. Ils ont ensuite appris à ces élèves à modifier leurs propres attributions, à voix haute d'abord, puis en chuchotant, puis intérieurement, copiant ainsi le modèle (le pair). Selon Flowler et Peterson, les activités métacognitives de régulation des attributions par l'élève ont de plus grands effets sur la persévérance que lorsque l'enseignant l'encourage à modifier ses attributions.

Miller et Brickman (1975) précisent à ce propos que la thérapie attributionnelle semble plus efficace si elle n'est pas rendue publique et notamment au sein des groupes hétérogènes[204].

Il semble cependant que la thérapie attributionnelle n'ait pas fait consensus[205] (Ayres et al., 1990 ; Bridges, 2001 ; Fenouillet 2005 ; Relich, Debus, & Walker, 1986) et que son efficacité soit loin d'être prouvée (*The effectiveness of attribution therapy is far from proven* [Wilson & Linville, 1982, p. 367]. Certains travaux (par exemple Licht,

[204] Les auteurs expliquent ce phénomène par le fait que ceux qui ne bénéficient pas des conseils de l'enseignant, pour quelque raison que ce soit, voient leur estime de soi baisser.

[205] Nichols (1978, cité par Pearl, 1985), note qu'encourager les élèves à faire toujours plus d'efforts peut être perçu négativement par ces derniers. Ils peuvent en effet se dire que s'il faut travailler beaucoup pour atteindre un objectif, c'est sans doute le signe d'un manque de capacités (p. 447). De son côté Weiner (1983, cité par Pearl (1985), indique qu'amener un élève à travailler plus alors qu'il le fait déjà peut aussi être contre-productif. Pearl, indique enfin qu'en général, les élèves évaluent négativement les encouragements à faire plus d'efforts, sans doute du fait que cela fait naître en eux de la culpabilité.

1983) ont d'ailleurs remis en cause la thérapie attributionnelle visant la promotion de l'effort, préférant amener l'élève à attribuer ses échecs à de mauvaises stratégies métacognitives. Pour ces derniers, il est plus efficace de l'encourager à se concentrer sur les moyens à mettre en œuvre pour réussir plutôt que de l'inciter à se concentrer sur les raisons de l'échec.

Quoi qu'il en soit, selon Pearl (1985), il reste en effet beaucoup de travaux à mener sur la thérapie attributionnelle, notamment pour en évaluer l'intérêt sur la durée mais aussi pour mesurer l'étendue de ses effets dans des matières scolaires autres que celles sur lesquelles a porté la thérapie attributionnelle.

Si ces apports commencent à dater, très récemment, Hooper et McHugh (2013), ont étudié les effets de la défusion cognitive comme moyen d'inverser la RA. Ils expliquent que la défusion cognitive est une approche thérapeutique utilisée en psychothérapie, qui amène le sujet traité à modifier la portée des paroles négatives qu'il a envers lui-même, de sorte que le message qu'il s'adresse est positif plutôt que négatif.

V.2.4. Modifier les conceptions de l'intelligence

D'autres travaux ont aussi proposé qu'on pouvait amener un individu à désapprendre la RA en modifiant ses croyances sur la nature de l'intelligence. Plus précisément, persuader l'individu que l'intelligence est malléable contribue à inverser la RA (Good, Aronson, & Inzlicht, 2003).

Dans le domaine des langues, Erten et Burden (2014), partant du principe que c'est surtout une conception fixe de l'intelligence qui prévaut chez les apprenants de la L2, conseillent aux enseignants d'amener les élèves à modifier cette croyance en leur apprenant à identifier leurs difficultés et voir en quoi ces dernières influencent les perceptions qu'ils ont de leurs capacités. Si en effet on leur montre qu'on peut surmonter les difficultés, on leur fait prendre conscience d'un changement possible, autrement dit d'une intelligence augmentée.

V.2.5. Orienter vers l'action

Dans son explication de la RA en termes d'insuffisance des ressources cognitives destinées à la réalisation de la tâche du fait d'une trop grande attention portée aux cognitions hors-tâche, Kuhl (1981) a montré qu'en faisant en sorte d'orienter l'attention des sujets des états internes (par exemple les émotions liées à la prise de conscience que la tâche sera difficile à mener à bien ; les ruminations sur les raisons qui ont mené aux difficultés) ; vers l'action (les moyens de surmonter ces difficultés), alors on pouvait empêcher cette résignation fonctionnelle :

> State-oriented subjects showed better performance under a condition that was created to prevent them from turning functionally helpless. (p. 166)[206]
>
> Des sujets orientés vers l'état ont montré de meilleures performances lorsqu'on a créé les conditions permettant d'éviter qu'ils ne tombent dans une résignation fonctionnelle.

Kuhl ayant particulièrement étudié la résignation apprise chez les sujets dépressifs, propose donc de les encourager à l'action :

> A strongly state-oriented depressive person should be encouraged to *act* rather than *think* by teaching her or him to disregard state thoughts in favor of action-related thoughts and overt performing behaviors. (p. 168-169 - souligné par l'auteur]
>
> Une personne dépressive et fortement orientée vers l'état devrait être encouragée à *agir* plutôt qu'à *penser*, en lui apprenant à ignorer les pensées liées à l'état en faveur de pensées liées à l'action et des comportements résolument axés sur l'action.

Dans le domaine scolaire, Cullen et Boersma (1982) [voir aussi Brunstein & Olbrich, 1985 ; Diener & Dweck, 1978 ; Dweck, 1975 ; Hirt & Genshaft, 1981] ont montré que ce qui fait la différence entre des élèves qui vont faire face à l'échec et diriger leurs cognitions vers des stratégies visant la réussite de la tâche (les élèves orientés vers la

[206] Voir aussi Coyne, Metalski, et Lavelle, 1980.

maîtrise) et les élèves qui vont éviter cette tâche (les élèves résignés), ce sont les stratégies de coping.

À la suite de Burroughs (2012), on peut définir le coping ainsi :

> Coping is defined as a cognitive behavioural effort to master, reduce, or tolerate internal and external demands created by an appraised threat. (p. 20)
>
> Le coping est défini comme un effort comportemental et cognitif servant à maîtriser, réduire ou tolérer les demandes internes et externes créées par une menace perçue par le sujet.

Pour Cullen et Boersma (1982), la RA est plus probable chez les élèves qui manquent de stratégies de coping :

> Coping strategies have a significant influence on the manifestation of learned helplessness. (Cullen & Boersma, 1982, p. 354)[207]
>
> Les stratégies de coping exercent une influence significative sur la manifestation de la résignation apprise.

Dans le domaine scolaire, un exemple de stratégie de coping consisterait à amener l'élève à se donner les moyens de pouvoir réussir une tâche. Cullen et Boersma expliquent :

> The manifestation of learned helplessness may be partially determined by the availability of task strategies for coming with failure experiences. (p. 353)
>
> La manifestation de la résignation apprise peut être partiellement déterminée par la présence chez la personne de stratégies liées à la réalisation d'une tâche spécifique, stratégies qui permettent ensuite de surmonter les expériences d'échec dans la tâche.

[207] Voir aussi Cullen & Boersma (1982) et Dweck (1975).

Concrètement, pour ce qui concerne la compétence de production orale, un exemple de stratégie de coping serait pour l'élève d'apprendre du vocabulaire pour gagner en fluidité, ou bien de multiplier les occasions de converser avec des étrangers.

V.3 AMÉLIORER L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Dans le domaine scolaire, pour maintenir la motivation des élèves, on sait toute l'importance d'instaurer au sein de la classe un climat de travail non compétitif (Ames & Felker, 1977) et affectivement rassurant (Dworczak, 2004). Cela passe notamment par la mise en place d'un environnement calme qui, selon Menec, Perry, et Struthers (1995) prévient la RA en permettant à l'élève un meilleur autocontrôle de ses affects.

En outre, un climat non compétitif a pour effet d'orienter les buts d'apprentissage des élèves vers la maîtrise (Galand et al., 2006). On se souvient en effet que les élèves résignés sont plus susceptibles de poursuivre des buts de performance (Dweck, 1975).

Un climat de classe favorable passe aussi par des relations chaleureuses avec l'enseignant (Cossette et al., 2004 ; Galand et al., 2006 ; Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006 ; Viau 2009 ; Wentzel, 2012).

Selon Biber et Biber (2014), des relations enseignant/élèves basées sur l'autorité, l'usage de la force physique et la violence verbale – l'auteur entend par là le fait pour un enseignant de crier – sont des facteurs de survenue d'une RA :

> The classroom management approach adopted by the teachers is thought to be an important factor causing the occurrence of LH in children. (p. 3485) [Souligné par l'auteur]
>
> La façon dont l'enseignant aborde la gestion de sa classe semble est un facteur important dans la survenue de la RA chez les élèves.

Par ailleurs, il semble nécessaire d'éviter la comparaison sociale des élèves faibles par rapport aux élèves plus doués car le fait pour les faibles de se comparer aux plus forts les amène à centrer leur attention sur leurs faiblesses plutôt que sur les moyens de réussir (Dweck & Elliott, 1983 ; Galand et al., 2006 ; Mac Iver, 1988).

V.3.1. Former les enseignants à reconnaître la RA

Pour Kloosterman (1988), il convient de former les enseignants à reconnaître les signes de la RA pour qu'ils puissent identifier les élèves résignés dans la classe et les accompagner au mieux, ce qui signifie les convaincre qu'ils peuvent réussir (*convince the LH students that they can learn,* p. 23 ; voir aussi Cooley et Dunn, 1990).

De son côté, Bandura (1997) parle du rôle fondamental de la persuasion verbale (*verbal persuasion,* p. 101) d'un autrui significatif pour le développement du sentiment d'efficacité, nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Dweck (1975), qui s'est particulièrement attachée à comprendre les processus qui font que la RA touche plus particulièrement les filles, indique que pour renverser la RA chez ces dernières, le feed-back d'erreur doit être le plus précis possible de sorte que l'élève sache ce qui est précisément critiqué, à savoir, son erreur, mais pas sa personne. Mark (1983) écrit à ce propos : « *There should be little ambiguity about what is actually being criticized*. » (p. 16) [Il ne devrait pas y avoir d'ambiguïté sur ce qui fait vraiment l'objet de critiques.].

Enfin, un autre moyen d'inverser la RA est de développer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (Bandura, 1997). La théorie sociocognitive de Bandura étant au cœur de notre recherche, nous y consacrons maintenant un long développement.

V.4 DÉVELOPPER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DE PRODUCTION ORALE

V.4.1. Introduction à la théorie socioculturelle

Dans les années 1980 et 1990, en continuité de ses travaux sur l'apprentissage social[208], Bandura (1997) a développé une théorie qui accorde à l'homme un rôle central dans sa capacité à faire face aux événements qui se présentent à lui : la théorie sociocognitive.

De par les similitudes entre les sujets décrits par Bandura et le public ciblé par la recherche – nous expliciterons ce point plus tard – nous pensons que la théorie sociocognitive tient une place privilégiée dans les réponses pédagogiques les plus à même d'aider les étudiants résignés à désapprendre la RA.

La théorie sociocognitive s'articule autour de trois principes : l'agentivité humaine (*human agency*, 1997, p. 3), la causalité triadique réciproque (*triadic reciprocal causation*, p. 5) et le le sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*, p. 11).

V.4.1.1. L'agentivité humaine

Bandura (1997) décrit l'agentivité humaine en ces termes :

> People are proactive, aspiring organisms who have a hand in shaping their own lives. (Avant-propos, p. 7)
>
> Les individus sont des agents proactifs, des organismes ayant des buts, qui façonnent leur existence. (Bandura, 2010 - traduit par Lecomte, p. 9)

Pour l'auteur en effet, loin de subir l'influence de leur environnement, les individus ont le pouvoir de faire advenir les événements (*the power to make things happen*, 1997, p. 3) et d'influencer le cours des choses. Le postulat selon lequel les individus peuvent contrôler leur environnement est donc au cœur de l'agentivité personnelle. C'est pour

[208] Pour Bandura (1976), l'individu acquiert des connaissances et des compétences par modelage social, c'est-à-dire en observant les agissements de modèles (les modèles influents) dont ils vont ensuite non seulement imiter les actions mais les dépasser et ainsi obtenir des résultats supérieurs (cité par Carré, 2004).

cette raison précisément que la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (désormais SEP) nous intéresse ; la RA se caractérisant justement par la croyance du sujet selon laquelle ses actions ne produiront pas les effets escomptés.

V.4.1.2. La causalité triadique réciproque

Cette capacité d'influencer les événements s'opère au sein d'un système global dans lequel trois facteurs (Cf. Figure 11) interagissent et s'auto-influencent, système que Bandura (1997) nomme la causalité triadique réciproque (*triadic reciprocal causation*, p. 6).

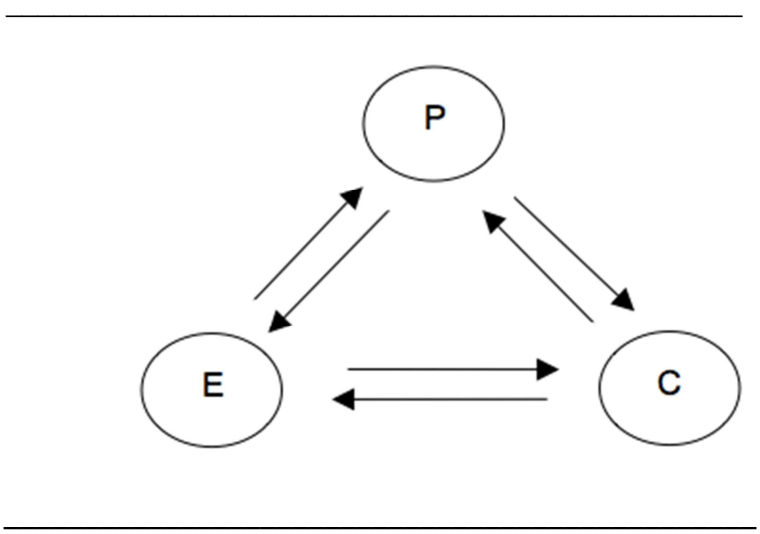

Figure 11. Schéma de la causalité triadique réciproque (Bandura, 1997- d'après Jézégou, 2014)

Dans ce modèle, le fonctionnement psychologique et social de l'individu résulte de l'interaction entre trois facteurs : le comportement humain, les facteurs personnels, l'environnement.

Le premier facteur, le comportement humain (pôle C sur le schéma) fait référence aux actions réalisées par l'individu et aux schémas comportementaux qu'il a intégrés.

Ce facteur est en interaction causale bidirectionnelle avec les facteurs personnels de cet individu (pôle P) c'est-à-dire les événements vécus aux plans cognitif, affectif et biologique et la perception de ces événements par l'individu.

Le comportement humain est aussi en interaction bidirectionnelle avec l'environnement matériel et social (pôle E).

Pour illustrer cette causalité triadique réciproque, nous empruntons à Carré (2004) l'exemple suivant lui-même inspiré de Bandura (1997) et qui porte sur les attitudes d'un téléspectateur. Son comportement (pôle c) est en interaction avec ses intérêts et ses choix personnels (ses facteurs personnels – pôle P) et avec l'offre des chaînes (l'environnement matériel disponible – pôle E). Cette relation est bidirectionnelle en ce sens que s'il est dépendant de l'offre de chaînes qui lui est imposée (il subit cette offre), il peut aussi agir sur l'offre en donnant son point de vue à l'occasion d'un sondage, ou en envoyant un courrier exprimant son insatisfaction par exemple.

Comme le précise Bandura, si ces facteurs sont en interaction causale réciproque, cela ne signifie pas pour autant que chacun d'eux agit à force égale. L'influence varie selon les activités et les circonstances. Pour reprendre les exemples proposés par Carré (2004), dans la situation où une personne risque de se noyer, le facteur « environnement » (E) aura un impact beaucoup plus important sur le comportement de l'individu que les facteurs personnels tels que l'estime de soi et les préférences.

Ce qu'il faut donc comprendre de ce schéma de causalité triadique réciproque, c'est que les sujets sociaux sont à la fois les produits et les producteurs de l'environnement social (Bandura, 2010). En d'autres termes, l'environnement agit sur eux, mais ils ont aussi pouvoir d'agentivité.

V.4.1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle perçue.

a) Définition

Selon Bandura (1997), le facteur clé de l'agentivité humaine, c'est-à-dire ce qui détermine qu'il va ou non user de son agentivité, c'est le sentiment d'efficacité perçue (*perceived self-efficacy*[209]) que l'auteur définit en ces termes :

> Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of actions required to produce given attainments. (p. 3)
>
> L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. (Bandura, 2010, p. 12) [Traduit par Lecomte)

Dans des définitions plus simples, Bandura (2010) parle de « croyances relatives à la capacité de produire certaines actions » (p. 37) ; ou encore d'un « jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances » (p. 39).

L'efficacité personnelle est dite « perçue » parce qu'en effet, elle ne concerne pas les compétences réelles du sujet (*perceived efficacy is concerned not with the number of skills you have*[210]), mais bien la croyance qu'il entretient au sujet de ce qu'il peut faire de ces compétences (*but with what you believe you can do with what you have*[211], p. 37).

Selon Bandura en effet, certains individus qui possèdent les compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche peuvent choisir de ne pas l'entreprendre parce qu'ils sont persuadés de ne pas être compétents (ils peuvent par exemple avoir été soumis à des jugements dépréciatifs de la part de leur entourage, qui ont fini par les faire douter de leurs compétences).

---

[209] Lecomte (2010) explique que Bandura utilise plusieurs termes pour parler du SEP: « *self-efficacy* » ; « *personal efficacy* » ; « *sense of personal efficacy* » ; « *perceived efficacy* » ; « *personal perceived efficacy* » ; « *beliefs in efficacy* » (note du traducteur, p. XIII). Si le traducteur a gardé le terme « auto-efficacité » pour le titre de l'ouvrage, il l'a fait suivre du synonyme « sentiment d'efficacité personnelle », que nous adoptons à notre tour.

[210] L'efficacité perçue ne concerne pas le nombre de compétences que vous possédez.

[211] Elle concerne plutôt votre propre perception de ce que vous êtes capable de faire avec ces compétences.

Cette croyance de l'individu vis-à-vis ses compétences est un facteur essentiel de la motivation à agir car selon Bandura (1997) :

> If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen. (p. 3)
>
> Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer. (p. 13) [Bandura, 2010, traduit par Lecomte]

Il est en outre important de préciser que le SEP ne concerne pas la perception d'une compétence globale mais la perception de capacités à mettre en œuvre des sous-compétences liées à la compétence principale, et qui peuvent être de type cognitif, social, émotionnel et comportemental. C'est ce que Bandura signifie quand il parle de « ligne de conduite requise » (2010, p. 12). Dans le domaine de la compétence de production orale en L2, la ligne de conduite requise consisterait pour l'élève à développer son lexique par exemple (dimension cognitive), à s'efforcer de gérer ses affects (dimension émotionnelle), ou à s'entourer de pairs valorisant la L2 et à ignorer les pairs déviants (dimension comportementale).

Les croyances de l'individu vont donc exercer une influence sur le choix des actions qu'il va entreprendre, la quantité d'efforts qu'il va fournir, sa persévérance face aux obstacles et aux échecs et sa résilience à l'adversité. Tout ceci nous interpelle tout particulièrement dans le cas des élèves issus de la voie professionnelle, plus souvent que d'autres confrontés aux difficultés.

b) Les effets de la force du sentiment d'efficacité personnelle sur l'individu

Les personnes ayant un SEP[212] élevé présentent les caractéristiques suivantes :

[212] Lecomte (2004) rappelle à juste titre qu'on devrait parler de « sentiments spécifiques d'efficacité ». (p. 62) en ce sens où, comme Bandura l'a bien dit, le SEP est spécifique et non pas général.

- elles se fixent des objectifs à atteindre et sont entièrement investies dans leur réalisation, ce qui signifie aussi qu'elles sont « centrées sur la tâche » (Bandura, 2010, p. 60). Ce point retient à nouveau toute notre attention. Nous avons en effet insisté sur le fait que les étudiants résignés étaient plutôt orientés vers l'état (Kuhl, 1981) ;
- elles considèrent les tâches difficiles comme des défis à surmonter (*challenges to be mastered*, Bandura, 1997, p. 39), plutôt que comme des menaces à éviter ;
- elles abordent menaces et déclencheurs de stress avec confiance puisqu'elles estiment pouvoir les contrôler ;
- elles font un usage productif de leurs aptitudes face aux obstacles. Par exemple, elles redoublent d'efforts face aux difficultés ;
- elles sont plus susceptibles d'attribuer leurs échecs à un manque d'efforts plutôt qu'à un manque de capacités ;
- elles ont un engagement plus fort dans les activités et, généralement parlant, ont des attentes de résultats élevées et de plus grandes aspirations.

En d'autres termes, les personnes à SEP élevé ont les caractéristiques contraires de celles qui définissent la RA, pour rappel : passivité et évitements aux apprentissages ; faible persévérance et découragement face à la difficulté ; présence de cognitions hors-tâches et d'émotions négatives ; faible estime de soi, entre autres exemples.

En revanche, les personnes ayant un SEP faible dans un domaine

- évitent de s'engager dans les tâches difficiles et ont de la difficulté à se motiver ;
- se découragent et abandonnent rapidement devant les obstacles : (*They slacken their efforts and give up quickly in the face of obstacles*[213], Bandura, 1997, p. 39) ;
- en cas de difficultés, s'appesantissent sur leurs insuffisances, et font preuve d'auto-dévalorisation ; ces pensées perturbatrices les empêchant de tenter de trouver la meilleure manière d'exécuter les activités (Lecomte, 2004) ;

[213] Elles relâchent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux obstacles.

- ont une faible motivation, un faible intérêt et s'engagent peu dans les activités ;
- ont de faibles performances (Weinberg, Gould & Jackson, 1979) ;
- ont des attentes de résultats basses et peu d'aspiration ;
- sont plus susceptibles de souffrir de stress et de dépression.

On retrouve là aussi les caractéristiques des individus résignés (Dweck, 1975).

c) Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

La perception que le sujet a de ses capacités (ses croyances) s'élabore à partir de quatre sources d'information : a) les expériences actives de maîtrise ; b) les expériences vicariantes ; c) la persuasion verbale, d) les états physiologiques et émotionnels.

i) Les expériences actives de maîtrise

Selon Bandura (1997), les expériences actives de maîtrise (*enactive mastery experiences*)[214], en d'autres termes, les succès, constituent la source la plus influente d'informations sur l'auto-efficacité (*the most influential source of self-efficacy*, p. 80 ; voir aussi Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011) et ses effets sont plus puissants et plus généralisés que ne le sont ceux des trois autres sources. Ainsi, le SEP d'un individu dépend en grande partie de ses résultats passés (*own previous attainments*, Usher & Pajares, 2008, p. 752).

Même si nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, il est important de souligner, à la suite de Bandura (1997), que ça n'est pas tant le fait de réussir qui importe mais bien le traitement cognitif que le sujet fait de cette réussite :

> It becomes instructive only through cognitive processing of efficacy information and through reflective thought. (p. 79)

[214] Bandura emprunte le terme « enactif » à Bruner (s.d., cité par Barth, 1985) pour qui l'enfant apprend par l'action ou encore par la manipulation, entre autres modes d'acquisition du savoir.

> [La réussite] ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive. (Bandura, 2010, p. 124) [Traduit par Lecomte]

Dans le même ordre d'idée, un succès peut être modeste (*a small performance* - 1997, p. 81) ; ce qui importe c'est qu'il persuade les individus qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir. Nous aurons l'occasion d'expliquer le lien entre la RA et le SEP mais disons pour le moment que l'une et l'autre ont en commun le traitement cognitif de l'échec ou de la réussite.

ii) Les expériences vicariantes

Pour ce qui concerne les expériences vicariantes (*vicarious experiences*), Bandura (1997, p. 86) explique que le fait pour un individu de voir une personne[215] réussir une action[216]– le modelage donc (*modeling*) – peut servir de diagnostic par le sujet de ses propres capacités[217], et cela est notamment vrai quand le sujet et le modèle partagent des caractéristiques communes : âge, genre, niveau scolaire, ethnicité, profession, entre autres exemples (Galand & Vanlede, 2004 ; Usher & Pajares, 2008) et dans des tâches que le sujet aspire à réussir lui-même (*at tasks to which they aspire* - Usher & Pajares, 2008, p. 753]. Dans ce cas, le succès du pair amène le sujet à se persuader qu'il peut lui aussi réussir.

Bandura (1997) précise que plus la similitude entre le sujet et son modèle est grande (*The greater the assumed similarity*), plus les succès (ou les échecs) du modèle seront probants (*the more persuasive the model's successes and failures*, p. 87).

Usher et Pajares (2008), modèrent quant à eux ce point de vue en avançant que ça n'est pas tant le fait de voir un pair réussir qui compte, c'est surtout le fait d'observer ce

[215] Le modelage peut aussi être virtuel, en ce sens où le sujet va trouver des modèles symboliques (*symbolic models*, Bandura, 2004, cité par Usher & Pajares, 2008, p. 753 ; voir aussi François, 2004).
[216] Le modelage ne concerne pas les succès seulement : selon Bandura (1997), voir un pair ressemblant échouer en dépit de ses efforts abaisse les évaluations que fait le sujet de ses propres capacités.
[217] « *The attainments of others who are similar to oneself are judged to be diagnostic of one's own capabilities*. » (Bandura, 1997, p. 87 – Les réussites d'autres personnes, qui nous ressemblent, sont considérées comme un diagnostic de nos propres capacités.)

dernier en train de se battre face aux difficultés (*coping models*, p. 753) qui augmente le SEP d'un individu.

En outre, la comparaison sociale, c'est-à-dire le fait pour une personne de comparer ses performances avec celles d'autrui a aussi des effets sur le SEP (Galand & Vanlede, 2004) : un individu peut avoir des performances faibles mais supérieures à celles d'autres membres de son groupe d'appartenance ; dans ce cas, son niveau de compétence perçue est supérieur à ce qu'il serait s'il était au sein d'un groupe dont tous les membres sont meilleurs que lui (Galand & Vanlede, 2004 ; Usher & Pajares, 2008).

iii) La persuasion verbale

La troisième source d'information sur l'auto-efficacité est la persuasion verbale (*verbal persuasion*, Bandura, 1997) d'un autrui significatif (*significant others*, p. 101). Celui-ci peut être un parent, un pair ou un formateur par exemple (Galand & Vanlede, 2004). Bandura affirme en effet qu'un feed-back évaluatif qui souligne les capacités d'un individu augmente ses croyances d'efficacité, mais seulement dans la mesure où celui qui loue les progrès est crédible, c'est-à-dire lui-même doué dans l'activité concernée (*credibility and expertness of the persuaders*, p. 105).

De la même, façon, il faut que ce dernier ne se contente pas de louanges gratuites et sans fondements mais démontre les progrès réalisés de façon explicite (*providing explicit feedback of continued progress*, p. 105). Bandura précise que dans ce cas, celui qui félicite doit insister sur le fait que les progrès attestent bien d'une aptitude qui est en train de se développer, plutôt que d'un travail acharné.

L'auteur considère cependant que la persuasion verbale n'a qu'un pouvoir limité (*verbal persuasion alone may be limited*, p. 101), mais qu'elle peut être efficace en appui d'autres stratégies visant à augmenter le SEP.

iv) Les états physiologiques et émotionnels

Pour finir, l'individu évalue son SEP en se basant sur une quatrième source : ses états physiologiques et émotionnels ; même si ces derniers, comme c'est le cas pour la persuasion verbale, semblent avoir une portée moins importante que les expériences actives de maîtrise et le modelage (Carré, 2004).

Les états physiologiques et émotionnels font référence aux indicateurs somatiques (*somatic information*) de l'individu, ou encore les réactions physiologiques qui surviennent à l'occasion d'épisodes de stress [cœur qui bat, transpiration...] (Bandura, 1997, p. 106). Là encore, c'est le traitement cognitif que la personne fait de ces manifestations physiologiques du stress qui détermine les effets que cela aura sur le SEP. En d'autres termes, le fait pour un individu de ressentir du stress face à une situation l'amène à penser que s'il ressent ce stress, c'est parce qu'il ne se perçoit pas capable d'affronter la situation en question.

Le diagnostic que l'individu fait de ses compétences à partir de ces éprouvés repose aussi sur ses expériences passées:

> The diagnostic implications of physiological arousal for self-efficacy judgment derive from past experiences. (Bandura, 1997, p. 108)
>
> Les implications diagnostiques de l'activation physiologique pour le jugement d'efficacité personnelle dérivent d'expériences passées. (Bandura, 2010, p. 166) [Traduit par Lecomte)

Ainsi, une personne qui a généralement de hautes performances, traitera les éprouvés physiologiques comme un facilitateur stimulant (*energizing facilitator*, Bandura, 1997, p.108) tandis que celle qui a de faibles performances les considèrera comme un affaiblisseur (*debilitator,* p.108) ; ce qui aura pour effet d'abaisser son SEP.

Il en va de même pour l'impact de l'humeur sur le SEP. Bower (1983, cité par Bandura, 1997) a montré que les succès et les échecs passés sont mémorisés avec l'émotion qui

leur est associée[218]. Un individu mis dans une situation où il a déjà échoué va avoir tendance à revivre les humeurs négatives associées, dans sa mémoire, à des échecs – c'est le phénomène de rémanence des émotions – (Rimé, 1989, cité par Rimé & Herbette, 2003).

Ainsi, se souvenir d'échecs passés a pour effet de diminuer le SEP :

> Appraisal of personal efficacy is enhanced by selective recall of past successes and diminished by recall of failures. (Bandura, 1997, p. 111)
>
> L'évaluation de l'efficacité personnelle est augmentée par le souvenir sélectif des succès passés et diminuée par le souvenir des échecs. (Bandura, 2010, p. 171) [Traduit par Lecomte]

Pour finir, il est important de préciser, à la suite de Bandura (1997), que les sources dans lesquelles le sujet va puiser les informations qui vont déterminer la force de son SEP peuvent avoir une importance relative, c'est-à-dire qu'une source peut avoir une influence plus forte qu'une autre.

En outre, elles peuvent être additive (plus les sources sont disponibles, plus leurs puissances respectives s'ajoutent et construisent un SEP fort (*The more sources are available, the more efficacy beliefs are enhanced*, Usher et Pajares, 2008, p. 755).

Elles peuvent aussi être multiplicatives (deux sources ont un effet interactif) ; ou encore configuratives (la force d'une source dépend de la présence d'autres sources (*The strength of one source depends on the presence of others*, p 755).

Par ailleurs, elles dépendent aussi du milieu social et culturel d'appartenance des individus ; et plus largement du mode d'exercice du pouvoir en place dans le pays concerné (François, 2004)[219].

[218] « *Past successes and failures are stored as memories along with their affect* » (Bandura, 1997, p. 111) [Les succès et échecs passés sont stockés comme des souvenirs, et ils sont stockés avec les affects qui y étaient associés.]

[219] François (2004) cite ainsi l'exemple tiré d'une étude de Bandura (2002) selon laquelle les enfants qui vivent dans des pays où le système éducatif est autoritaire se perçoivent comme étant peu en mesure de prendre en main leurs apprentissages.

V.4.1.4. L'intérêt de la théorie de l'efficacité personnelle pour la recherche

a) Une théorie « globale et englobante »

Nous voyons dans la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de multiples intérêts pour notre recherche. Le tout premier réside dans le fait que les travaux de Bandura sont relativement récents et qu'il s'agit d'une théorie globale ou, pour citer Carré (2004), qui « concerne des sphères d'activités multiples » et « s'inscrit dans la quasi-totalité des pratiques sociales d'aujourd'hui » (p. 49).

C'est par ailleurs une théorie englobante, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un continuum, s'appuyant sur nombre de théories lui préexistant.

La classe de langue est un lieu où des phénomènes propres à la linguistique, à la psycholinguistique, à la psychologie sociale, à la psychologie cognitive et à la sociologie interagissent, phénomènes constitutifs de la théorie sociocognitive. Elle convient donc parfaitement à notre recherche.

b) Le développement du SEP, une réponse probable à la RA

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle, parce qu'elle repose sur le postulat qu'un SEP augmenté confère au sujet un pouvoir d'agir, nous semble constituer une réponse adaptée au profil des étudiants ciblés par la recherche. En effet, la RA se caractérise par le fait que le sujet se perçoit comme ayant perdu son pouvoir de contrôle sur les événements.

Il semble aussi qu'un SEP élevé octroie aux individus des qualités qui vont les rendre moins à risque de développer une RA : il les rend persévérants face aux difficultés et leur permet de développer des attentes de réussites plutôt que des attentes d'échecs. Les étudiants concernés par la recherche, de par leurs difficultés antérieures, s'attendent souvent à échouer.

Selon Bandura enfin (1997), un SEP augmenté réduit la tendance à l'évitement caractéristique des élèves à profil résigné, et il agit aussi sur la dimension affective des

difficultés en L2 en permettant au sujet un coping des aspects gênants de l'apprentissage :

> Those who have a high sense of efficacy accept bothersome and aversive elements as part of the price of gaining mastery over problems. (p. 64)
>
> Ceux qui ont un sentiment élevé d'efficacité acceptent les aspects gênants et désagréables comme faisant partie du prix à payer pour maîtriser les difficultés. (2010, p. 101) [Bandura, 2010, traduit par Lecomte]

Nous savons que les élèves faibles, du fait de leurs petits niveaux linguistiques, sont plus susceptibles que d'autres de faire l'expérience de l'anxiété langagière (Krashen, 1981 ; MacIntyre & Gardner, 1991 ; Phillips, 1991) ; anxiété qui peut découler des aspects potentiellement gênants et désagréables de la tâche langagière.

En d'autres termes, il semble qu'en développant le SEP d'une personne, on lui donne les moyens de développer ses compétences (cognitives, émotionnelles et comportementales), ce qui l'amène à prendre conscience qu'un changement est possible. Cette perception d'un possible changement modifie ses croyances (par exemple on remplace l'expectation d'échec par l'expectation de succès).

Si la RA est caractérisée par une croyance erronée du sujet selon laquelle il ne peut agir, alors le développement du SEP semble pouvoir inverser cette croyance.

Nous pouvons trouver dans la littérature, des confirmations du bien-fondé de l'hypothèse selon laquelle le développement du SEP permet d'inverser la RA.

Il semble d'abord que la RA aille de pair avec un SEP faible. Dans leur reformulation du modèle d'origine de la RA, Abramson et ses collaborateurs (1978) affirment en effet : « *Personal helplessness entails a low efficacy expectation* » (p. 54) [Une RA personnelle entraîne une expectation d'efficacité faible].

Garber et Seligman (1980, cités par François, 2004), expliquent que des individus « après des expériences répétées d'inefficacité à influencer les événements peuvent perdre leur sentiment d'agentivité personnelle et devenir apathiques dans des situations où l'occasion d'exercer du contrôle existe » (p. 56) ; ce qui définit bien la RA. Dans cet exemple, un lien est établi entre la faiblesse du SEP et la RA.

Sideritis (2003), à la suite de Dweck (1986, citée par Dupeyrat et Mariné, 2004) considère que l'orientation vers la maîtrise (*mastery orientation*), caractéristique des élèves à SEP élevé, est un indicateur positif de réussite scolaire (*a positive indicator of academic growth*), et un prédicteur négatif de la résignation apprise (*a negative predictor of helplessness* - p. 497). Dans cet exemple, un SEP élevé oriente vers la maîtrise qui à son tour prévient la RA.

Fenouillet et Lieury (s.d.), donnent le titre suivant à un paragraphe de leur article consacré à la RA: « De la résignation à la compétence » (p. 1). Les auteurs pensent en effet qu'un faible SEP mène à la RA : « Cette théorie rejoint cependant les résultats de la résignation apprise puisque [l'auteur] estime que si l'individu n'a pas un minimum d'auto-efficacité, alors il se résigne. » (p. 8).

Vandelle (2011), dit à propos d'élèves de lycées professionnels qu'ils sont résignés et « tellement en échec » qu'il leur semble qu'il n'y a plus rien à faire et fait un lien entre SEP et RA (même si ça n'est pas le terme qu'elle emploie) lorsqu'elle déclare, citant Bandura : « Les croyances d'efficacité sont un puissant antidote au sentiment d'impuissance » (p.106).

De leur côté, Crahay et ses collaborateurs (2010) opposent les deux phénomènes en ces termes :

> Un des enseignements majeurs des recherches est qu'il est possible de modifier (renforcer, inhiber, compléter) les croyances des élèves afin d'infléchir négativement ou positivement le traitement qu'ils font de la situation, ceci se répercutant sur l'apprentissage qui va s'opérer : sentiment d'incompétence et résignation ou, au contraire, sentiment de contrôlabilité, désir de relever des défis de l'élève et, *in fine*, [souligné par les auteurs] soif d'apprendre toujours plus. (p. 41)

Dans les exemples cités, il semble donc qu'un accroissement du niveau de SEP pourrait agir comme un « remède » à la résignation apprise. Vandelle (2011), en référence aux élève de la voie professionnelle, parle du SEP comme « antidote » au sentiment d'impuissance. Benson et Kennelly (1976) réunissent quant à eux les deux théories et parlent de « *learned competence* » : compétence apprise (p. 138).

En dehors de ces constats qui peuvent s'appliquer à tout individu ayant fait l'expérience de l'échec, la théorie du SEP nous intéresse aussi parce qu'elle semble particulièrement adaptée au public ciblé par la recherche.

c) Une théorie pertinente pour le public visé

Le second intérêt de la théorie du SEP réside dans le fait que nous voyons un parallèle entre les nombreux exemples utilisés par Bandura (1997) pour décrire les caractéristiques des individus ayant un SEP faible, et celles du public visé par la recherche.

Bandura indique par exemple que le fait de rassembler dans un même groupe des élèves ayant un SEP faible (*Sorting students into ability groupings*) a pour effet de diminuer le SEP (*further diminishes the perceived self-efficacy of those cast into lower academic tracks*) du fait de la probabilité d'attentes professorales moindres à leur encontre (*little is expected of them* - p. 175].

Les étudiants qui font l'objet de notre recherche ont souvent été regroupés dans des établissements professionnels regroupant des élèves qui ont eu des difficultés scolaires (Duru-Bellat, 2003) et envers lesquels les enseignants ont souvent des attentes moindres (Palheta, 2012).

Concernant les effets de l'environnement social de l'élève sur ses apprentissages, Bandura avance que la force du SEP permet aussi de résister à la pression des pairs (*efficacy to resist peer pressures for activities that undermine academic pursuits*[220], p. 62). Là encore, ce point nous semble tout à fait pertinent dans le cas de sujets plus souvent que d'autres confrontés à des climats de classe peu propices au travail (Duru-Bellat, 2003).

Bandura (1997) affirme par ailleurs que certaines catégories d'individus voient leur SEP réduit de par le fait qu'ils appartiennent à une catégorie discréditée socialement[221] (*attributes that are socially disparaged*, p. 13) ; ce qui est souvent le cas pour les apprenants de la voie professionnelle (de Léonardis et al., 2006 ; Jellab, 2005c ; Poupard, Lichtenberger, Luttringer, & Merlin, 1995).

Dans le même ordre d'idée, nous voyons un parallèle entre les caractéristiques des sujets à SEP faible telles que décrites par Bandura (1997) et le public visé par la recherche quand il affirme que les individus qui cumulent des compétences limitées, des caractéristiques socialement dévalorisées et qui souffrent d'autodénigrement face à des critères excessivement élevés (*excessively high standards*, p. 13) sont plus susceptibles d'avoir un SEP faible.

Les étudiants ciblés par la recherche sont dans ce cas : ils s'auto-dénigrent souvent et font face à des critères d'évaluation de niveaux trop élevés puisque leurs parcours antérieurs ne leur ont pas permis d'atteindre le niveau théoriquement attendu d'eux dans le supérieur.

Comme pour les sujets étudiés par Bandura, l'auto-dévalorisation des étudiants résignés que nous avons observés provient de multiples sources : sociales, économiques et scolaires.

[220] L'efficacité à résister à la pression des pairs invitant à des activités nuisibles aux apprentissages.
[221] En 2013, le journal *Libération* titrait par exemple : « Le gouvernement, au chevet du lycée pro, ce mal-aimé ».

Ce sont aussi les solutions que propose Bandura (1997) pour augmenter le SEP qui nous interpellent tout particulièrement : ce dernier suggère de faire vivre aux élèves des expériences actives de maîtrise sous la forme de réussites académiques (*performance accomplishments*, p. 217). Nous voyons donc là l'envers positif des expériences répétées d'échecs qui caractérisent notre public :

> In the social learning analysis, cumulative accomplishments are considered to be among the most influential sources of efficacy information. (Bandura et al., 1977, p. 136)
>
> Selon les conclusions des travaux sur l'apprentissage social, les réussites répétées sont considérées comme les sources d'efficacité les plus influentes.

Par ailleurs, une autre solution proposée par Bandura (1997) pour augmenter le SEP nous semble particulièrement pertinente : elle consiste à avoir envers les élèves des objectifs plus réalistes que la norme d'atteinte de niveau ne l'impose (*more realistic standards of achievement*, p. 13). On sait en effet que notre public cible, de par sa présence dans le supérieur, est censé être évalué selon des niveaux européens qui sont hors d'atteinte, donc irréalistes dans le cadre d'un programme limité en temps.

La théorie du SEP nous interpelle aussi parce que les effets d'un SEP augmenté sont généralisables (*generalizable coping skills*) ; ce qui signifie qu'un SEP augmenté dans un domaine aura des effets sur le SEP dans d'autres domaines (*The effect of personal efficacy is widespread*), dans des circonstances et activités différentes (*different settings and different activities* » (1997, p. 52).

L'individu dont le SEP a augmenté dans un domaine peut donc voir son SEP enrichi dans un autre mais qui présente des similitudes avec le premier (*self-efficacy linkages between activities*, p. 52).

Pour le public qui nous intéresse, souvent confronté à des difficultés multiples dans les matières générales (français, langue étrangère par exemple), on peut supposer qu'un

SEP augmenté en L2 peut enrichir le SEP de l'élève en L1. Plus précisément, un individu qui voit son aisance à l'oral progresser en L2 pourra peut-être voir son aisance à l'oral progresser dans sa langue maternelle également, comme le suggèrent MacIntyre, Babin, et Clement (1999).

Ainsi, les solutions présentées par Bandura, nous l'avons déjà dit, semblent pouvoir produire des effets (par exemple perception d'agentivité, persévérance, coping des émotions) qui sont le contraire (l'envers) de ceux qu'engendre la RA (par exemple immobilisme, abandon devant la difficulté, attention dirigée vers les cognitions hors-tâche) ; et c'est bien ce que nous cherchons : inverser la RA.

V.4.2. Sentiment d'efficacité personnelle et performance scolaire

Dans son ouvrage de référence, Bandura (1997) a consacré un chapitre entier au SEP des élèves. Pour l'auteur, la croyance en ses capacités est même plus importante que les capacités elles-mêmes :

> Perceived self-efficacy [...] is a better predictor of intellectual performance than skills alone. (p. 216)
>
> L'efficacité personnelle perçue constitue […] un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules. (Bandura, 2010, p. 328) [Traduit par Lecomte]

Le rôle du SEP dans les apprentissages scolaires a d'ailleurs fait l'objet d'un intérêt croissant (Van Dinther et al., 2011), donnant lieu à de nombreux travaux[222] et pléthore d'articles (Galand & Vanlede, 2004 ; Zimmerman, 2000), et ce, quels que soient les matières et l'âge des élèves[223] (Usher & Pajares, 2008).

[222] Selon Carré (2004), il existe un nombre impressionnant de tests empiriques utilisant une très grande variété de protocoles expérimentaux et qui ont donné lieu à des résultats convergents.

[223] Jacobs et al. (cités par Galand & Vanlede, 2004) ont cependant montré que le SEP des élèves semble diminuer avec l'âge. Si les études ont souvent porté sur les lycéens et les étudiants, il semble que les jeunes élèves aient ce que Bandura nomme des croyances d'efficacité préexistantes (*Preexisting efficacy beliefs* - 1997, p. 109), préconceptions qui guident la façon dont les jeunes élèves traitent l'information (Usher et Pajares, 2008).

Tous mettent en avant le rôle essentiel du SEP comme prédicteur et médiateur de la réussite scolaire (par exemple Pintrich & DeGroot, 1990 ; Schunk, 1991 ; Usher & Pajares, 2008)[224].

V.4.2.1. Les caractéristiques des élèves à SEP élevé

Les travaux ont mis en avant les caractéristiques suivantes chez les élèves ayant un SEP élevé :

- ils déploient plus d'énergie (Zimmerman, 2000), sont plus engagés, plus persévérants et plus motivés intrinsèquement dans leurs apprentissages (Crahay et al., 2010 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Rahimi & Abedi, 2014 ; Zimmerman, 2000) ;
- ils font preuve de la même persévérance lorsqu'ils sont confrontés à des événements difficiles (Zimmerman, 2000) ou à des problèmes insolubles (Bandura, 1997) ; là où les élèves ayant un SEP faible auraient tendance à abandonner (Galand & Vanlede, 2004) ;
- ils travaillent plus (Usher & Pajares, 2008) et considèrent les tâches difficiles comme un défi à relever (Galand & Vanlede, 2004 ; Onoda, 2014) ;
- ils sont aussi résilients face à l'adversité (Bandura et al, 1996) ;
- ils mettent en place des stratégies métacognitives facilitantes, telles que la gestion du temps par exemple, l'évaluation de leur progression (Usher & Pajares, 2008) ou la recherche de solutions aux problèmes rencontrés (Rahimi & Abedi, 2014).
- ils n'hésitent pas à demander de l'aide en cas de difficultés (Galand & Vanlede, 2004) ;
- ils rapportent aussi moins d'émotions négatives (Crahay et al. 2010) ; ont des niveaux d'anxiété moindres (Rahimi & Abedi, 2014) ; sont moins vulnérables au stress et à la dépression (Bandura et al., 1996) car ils savent gérer ces émotions (Galand & Vanlede, 2004) ;

[224] Pour une méta-analyse sur le rôle du SEP dans la performance scolaire, voir Multon et al., 1991, cités par Oh, 2016).

- ils se fixent également des objectifs élevés (Galand & Vanlede, 2004), ce qui se traduit aussi par des aspirations elles-mêmes élevées, que ce soit dans le domaine scolaire mais aussi au-delà (*Well, beyond the academic domain*) (Bandura et al., 1996, p. 1209), comme par exemple dans le domaine professionnel (Usher & Pajares, 2008 ; Galand & Vanlede, 2004) ;
- ils participent activement en cours (*self-efficacious students participate more readily*, Zimmerman, 2000, p. 86) ; point qui retient notre attention à nouveau.

Pour finir, les élèves à SEP élevé développent aussi une vie sociale plus riche notamment en se rapprochant de pairs à SEP élevé eux-mêmes (Bandura et al., 1996).

V.4.2.2. Les caractéristiques des élèves à SEP bas

Les élèves ayant un SEP faible présentent quant à eux les caractéristiques suivantes :

- ils sont moins persévérants, et abandonnent plus vite dès lors qu'ils sont confrontés à la difficulté surtout si le contexte scolaire est tel qu'il favorise une comparaison entre ses différents membres (Galand & Vanlede, 2004) ;
- ils sont plus susceptibles de développer de l'anxiété scolaire (Galand & Vanlede, 2004 ; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990) [225] et y sont plus vulnérables (Bandura, 1997) ;
- ils voient leur sensibilité aux états internes exacerbée (*a low sense of efficacy is likely to heighten sensitivity to bodily states of arousal*[226]) tout particulièrement dans les tâches où ils doutent de leurs capacités (Bandura, 1997, p. 109) ;
- ils ont du mal à autoréguler les affects négatifs liés aux tâches difficiles (Pelgrims et Cèbe, 2010), ce qui peut témoigner d'un manque de stratégies de coping ;
- ils exagèrent la difficulté de la tâche (Bandura, 1997) ;
- ils ont donc une plus forte tendance à l'évitement (Vandelle, 2013) ;
- ils ruminent sur leurs échecs passés et s'inquiètent des conséquences de leur éventuel échec plutôt que de se concentrer sur les façons de maîtriser les

[225] Galand et Vanlede (2004) précisent cependant que les recherches cherchant à établir un lien entre SEP et états physiologiques sont rares.
[226] Un SEP bas augmente la sensibilité aux états d'alertes corporels.

apprentissages (*Rather than concentrate on how to master the knowledge and cognitive skills being taught*[227], Bandura, 1997, p. 235-236) ;

- ils se désengagent des activités scolaires, ce qui leur occasionne toute une panoplie de problèmes de comportement qui mettent en danger leur réussite future (Bandura, 1997) ;
- ils sont plus susceptibles de développer des comportements agressifs et anti-scolaires (*aggressive and transgressive behavior*, Bandura, 1997, p. 176) ; du fait d'une moindre résistance à la pression de pairs à comportements déviants ;
- de même ils sont plus facilement attirés par des pairs déviants ou qui dévaluent la réussite scolaire (*peers who devalue academic pursuits*, Bandura, 1997, p. 237) ; ou au contraire rejetés par ceux qui ont des comportements pro-sociaux[228] (Bandura et al., 1996, p. 1209) ;
- ils sont plus susceptibles d'interpréter leur anxiété comme un signe d'incompétence, cette interprétation erronée pouvant de fait mener à l'échec redouté (*the very failure that students fear*, Usher & Pajares, 2008, p 754) ;
- ils sont plus susceptibles de procrastination (Klassen, Krawchuk, & Rajani 2008).

V.4.3. Développer le sentiment d'efficacité de production orale

V.4.3.1. Le rôle du sentiment d'efficacité sur les performances en langue

Il semble que le SEP ait une importance cruciale dans l'apprentissage des langues. Rossiter (2003) avance qu'il en est un prérequis: « *Self-efficacy is requisite for successful language learning*[229] » (para. 2). Raoofi, Hoon Tan et Heng Chan (2012) estiment pour leur part que c'est une des variables les plus influentes en L2 (*self-efficacy is one of the most influential factors for L2 learning*[230], p. 66).

[227] Plutôt que de se concentrer sur les moyens de maîtriser les connaissances et compétences cognitives en jeu dans l'apprentissage.
[228] Selon Filisetti et al., (2006), un comportement pro-social en classe est caractérisé par l'aide apportée à autrui, la coopération et le partage.
[229] L'auto-efficacité est nécessaire à la réussite de l'apprentissage d'une langue.
[230] L'auto-efficacité est un des facteurs les plus influents dans l'apprentissage de la L2.

Les recherches sur le rôle du SEP dans l'apprentissage des langues sont néanmoins très peu nombreuses bien que consistant un champ de recherche grandissant depuis une dizaine d'années (Burrows, 2009 ; Chen, 2007 ; Raoofi et al., 2012).

Comme le soulignent Raoofi et ses collègues (2012) dans une récente méta-analyse, les recherches ont globalement toutes montré une corrélation positive entre SEP en L2 et performance effective[231] (Rahimi & Abedi, 2014 ; Wong, 2005 ; Woodrow, 2006).

Plus précisément, elles sont arrivées aux conclusions suivantes :

- le SEP est fortement corrélé avec les stratégies d'apprentissage mises en place par l'élève pour développer ses compétences linguistiques (Chen, 2007)[232] ;
- le SEP est positivement corrélé avec la richesse du lexique (Onoda, 2014) ;
- le SEP est positivement corrélé avec la compétence de compréhension écrite en L2 (Oh, 2016 ; Todaka, 2013) ;
- le SEP est positivement corrélé avec la compétence de compréhension orale (par exemple Asakereh & Dehghannezhad, 2015 ; Chen, 2007, Rahimi & Abedi, 2014 ; Raoofi et al., 2012 ; Todaka, 2013) ;
- le SEP de compréhension orale est négativement corrélé à l'anxiété liée à la compréhension orale (Rahimi & Abedi, 2014) ;
- le SEP est positivement corrélé avec la performance en expression écrite (par exemple Asakereh & Dehghannezhad, 2015 ; Cheng et al., 1999 ; Pajares, 2003) ;
- dans l'ensemble, et pour toutes ces raisons, les élèves à SEP élevé en L2 obtiennent aussi de meilleures notes (Chen et al., 2007).

Pour ce qui concerne plus précisémment la compétence de production orale, il semble que le SEP joue un rôle important.

Bien que Woodrow (2006) considère le SEP comme un fort prédicteur de la compétence de production orale (*Self-efficacy [is] the strongest predictor of oral*

[231] Voir cependant Bonyadi et al., 2012 ; Çubukçu, 2008 ; ; Huang & Chang, 1998, cités par Chen et al., (2007) pour des exemples contraires.
[232] Un exemple de stratégie consiste à écouter des radios anglaises pour développer son SEP de compréhension orale par exemple (Cheng, 2007).

performance, p. 311), les travaux sont très peu nombreux (Asakereh & Dehghannezhad, 2015 ; Kanestion, 2014 ; Liu, 2013 ; Raoofi et al., 2012 ; Wong, 2005).

Dans ces travaux, on distingue a) ceux qui se sont attachés à étudier les liens de corrélation entre SEP et performance orale, cette dernière étant d'ailleurs différemment définie selon les études ; b) ceux qui ont mesuré le SEP avant et après la mise en place d'un dispositif de développement de la compétence de production orale. Ces travaux, même peu nombreux, s'avèrent précieux pour notre recherche, comme nous allons le voir.

a) Les études corrélationnelles

Ces derniers (Lenka, 2016 ; Puspita, Kusumaningputri, & Supriono, 2014) reposent principalement sur l'autoévaluation du SEP des apprenants au travers d'un questionnaire de mesure du SEP tel que proposé par Bandura[233] (2006). À cela s'ajoutent plusieurs autres modalités de recueil de données : questionnaires ciblés (mesure de l'estime de soi par exemple, entretiens avec l'auteur de l'étude, tests de performances orales) ; les diverses données étant ensuite croisées pour en tirer des liens de corrélations.

Il est à noter que ces études se distinguent quant à la nature de la performance orale mise en lien avec le SEP. En effet, dans certaines, on demande aux étudiants d'évaluer eux-mêmes la perception qu'ils ont de leur propre compétence orale (Lenka, 2016); dans d'autres, ce sont les notes obtenues par les apprenants dans le cadre de leur cursus qui font foi (Asakereh & Dehghannezhad, 2015) ou bien la performance orale est évaluée par un enseignant, dans le cadre de la recherche, y compris au travers d'un test standardisé[234] (Aregu, 2013). C'est d'ailleurs souvent une production individuelle qui est évaluée.

[233] En 2006, Bandura a en effet publié un guide pour l'élaboration d'échelles de mesure du SEP (*Guide for construction self-efficacy scales*).

[234] Il peut s'agir du test standardisé IELTS, acronyme de *International English Language Testing System* (système international d'évaluation de la langue anglaise) qui évalue la maîtrise de la langue au travers des quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite et production orale. Cette dernière compétence est évaluée par un examinateur.

Ces recherches font état de liens de corrélations positifs entre le SEP de production orale et les performances orales visées. Plus précisément, Lenka (2016) a étudié les effets du SEP sur l'attitude de l'apprenant vis-à-vis la pratique orale de l'anglais. Par « *attitude* », l'auteur signifie les croyances et comportements de l'élève vis-à-vis la pratique orale par exemple et qui font que ce dernier va y être favorable ou défavorable. L'auteur a ainsi montré qu'un SEP de production orale élevé est positivement corrélé avec une attitude positive vis-à-vis la production orale ; les apprenants fournissant plus d'efforts dans ce cas, et leur performance orale en étant de fait augmentée.

De leur côté, Puspita et ses collègues (2014) ont étudié le lien entre SEP et performance orale mais au travers de sous-compétences, à savoir la maîtrise de la phonologie, la richesse du vocabulaire et la maîtrise grammaticale. Ils ont trouvé une corrélation positive entre les trois sous-compétences et le niveau de SEP. En d'autres termes, plus les élèves déclarent être à l'aise avec la prononciation et la grammaire, et plus leur vocabulaire est étendu, plus leur SEP de production orale est élevé.

Aregu (2013) a étudié les effets du SEP de production orale et de l'estime de soi liée à la production orale et a trouvé une corrélation positive entre ces derniers et la performance orale telle qu'évaluée par une conversation avec un examinateur.

Asakereh et Dehghannezhad (2015), s'intéressant à la qualité de l'environnement d'apprentissage (méthode d'enseignement, posture de l'enseignant, climat de classe et relation avec les pairs), a montré une corrélation positive entre la satisfaction des élèves vis-à-vis leur cours de conversation et la performance orale telle qu'évaluée au travers des notes obtenues par les élèves dans leur cursus (évaluations orales antérieures à l'étude donc).

Wood enfin (2010), s'intéressant spécifiquement à la fluidité en L2, indique qu'un SEP élevé en production orale influence la fluidité de la langue et est à son tour influencée par le SEP (*Self efficacy could influence and be influenced by speech fluency*, p.74).

De son côté, Dasmo (2014) a montré un lien de corrélation positif entre la force du SEP (telle que mesurée par les élèves eux-mêmes) et la capacité à mener à bien des activités de production orale en anglais ; les élèves ayant un SEP élevé étant plus susceptibles de prendre la parole en classe.

b) Les recherches menées sur la base de protocoles de développement du SEP

Quelques études (Liu, 2013 ; Matsuoka & Rahimi, 2011 ; Rahayu et Jacobson, 2012 ; Tremplin, Shiroku, & Taira, 1999 ; Zheng, Brewer, Young, Wagner, & Seo, 2009) ont évalué le SEP de production orale suite à la mise en place de dispositifs pédagogiques destinés au développement de cette compétence. Parce que ces dernières nous interpellent plus particulièrement, nous leur réservons une place à part dans notre exposé et y reviendrons quand nous aborderons les moyens de développer le SEP de production orale.

V.4.4. Les leviers d'intervention

V.4.4.1. Agir sur les sources du SEP

Dans leur méta-analyse sur le rôle du SEP en L2, Raoofi et ses collègues *(*2012*)*, regrettent que parmi les travaux recensés, très peu aient investigué les moyens de développement du SEP chez les élèves. En outre, très rares sont les études qui portent sur le développement du SEP de production orale spécifiquement. Nous en avons cependant trouvé quelques-unes.

Tremplin, Shiroku, et Taira (1999, cités par Chen, 2007), sont parvenus à développer la compétence de production orale chez des élèves en augmentant leur SEP par la mise en place d'un programme d'augmentation du SEP intégré à un cours d'anglais (*a self-*

efficacy embedded instruction, Chen, 2007, p. 37). Pour ce faire, ils se sont appuyés sur un modèle à quatre facteurs (les quatre sources du SEP).

Ils ont fait vivre aux élèves des expériences actives de maîtrise (jeux de rôles réussis) ; ont encouragé leurs progrès (persuasion verbale) et les ont amenés à assister à la réussite de pairs (expériences vicariantes). Enfin, ils ont appris à ces élèves à effectuer des exercices de relaxation par la gestion de la respiration afin de limiter les effets du stress (gestion des états émotionnels et physiologiques).

De son côté, Liu (2013) a montré que des élèves qui étaient mis en situation d'échanger avec des locuteurs natifs et dans un contexte moins formel que celui de la classe – une reconstitution d'un bar anglais dans ce cas – avaient un SEP de production orale nettement plus élevé que ceux qui ne le fréquentaient pas. Selon Liu, trois facteurs ont permis le développement du SEP :

- la persuasion verbale positive de l'enseignant encourageant et des pairs présents ;
- l'observation vicariante de pairs plus experts mais au profil similaire (*similar others*, p. 34) ;
- un meilleur coping affectif des étudiants déclarant se sentir à l'aise (*comfortable*) et décontractés (*relaxed*, p. 34).

C'est donc un modèle à trois dimensions sur lequel s'appuie le développement du SEP dans ce cas.

V.4.4.2. Modifier l'environnement d'apprentissage

a) Permettre l'acquisition en contextes extra-scolaires

Matsuoka et Rahimi (2011) ont quant à eux remarqué que des étudiants particulièrement sensibles à l'anxiété langagière et à qui l'enseignant a proposé de

participer à un événement linguistique en dehors du contexte classe – l'encadrement d'une conférence dans ce cas – ont vu leur SEP augmenter.

Sans que l'auteur ne les nomme comme tels, nous comprenons que l'expérience a agi principalement sur deux sources du SEP que sont :

- l'expérience active de maîtrise : l'auteur parle d'un gain de confiance (*gain confidence of speaking English after making themselves understood* [235], p. 1851)
- une autorégulation positive des états émotionnels : l'auteur parle de sensation de bonheur à parler l'anglais (*the participants experienced happy feelings after being confident in speaking English in general*[236], p. 1852), qui a eu pour effet de réduire l'anxiété langagière (*These experiences obviously have led to reducing their communication apprehension*[237], p. 1982).

Matsuoka et Rahimi (2011) notent aussi que l'expérience a permis aux étudiants de relativiser le poids des erreurs dans leur propre perception de leur maîtrise de la langue (*They confessed that trying to be perfect did not work in case of helping the attendees at the conference sites*[238], p. 1851). Nous avons vu précédemment que pour Krashen (1982), l'apprenant qui a peur de faire des erreurs est constamment sur la défensive et en retrait.

Il semble aussi que le développement du SEP chez ces étudiants soit lié au fait qu'ils ont dû utiliser la langue fréquemment (*they had many opportunities to use English*, p. 1850-1851). On sait grâce à l'*input theory* de Krashen (1982) que pour progresser, l'apprenant de la L2 doit être massivement exposé à la langue, que ce soit en contexte de classe mais aussi en dehors de la classe.

[235] [Ils ont] eu un regain de confiance dans leur capacité à parler l'anglais après avoir réalisé qu'ils avaient su se faire comprendre.
[236] Les participants ont ressenti de la satisfaction du fait d'avoir gagné en confiance à l'oral en anglais.
[237] Il semble que ces expériences ont réduit leur appréhension à communiquer.
[238] Ils ont reconnu que pour aider les participants à la conférence, il ne sert à rien de viser la perfection linguistique.

De son côté, dans son *output hypothesis*[239], Swain (1995) souligne tout l'intérêt de ce qu'elle nomme l'effet « *push* ». Pour cette dernière en effet, quand l'apprenant d'une langue est mis en situation de devoir interagir, d'être « poussé » à parler, il développe son interlangue (*in speaking or writing, learners can "stretch" their interlanguage*[240], p. 127, souligné par l'auteur).

Il nous semble pouvoir faire un parallèle entre l'effet « *push* » évoqué par Swain et une des solutions mises en avant par Seligman et ses collaborateurs (1968) pour renverser la RA. Ces derniers proposaient en effet qu'on pouvait inverser la RA en contraignant l'individu au contrôle.

Swain écrit d'ailleurs à propos de l'*output* contraint : *« with output, the learner is in control » (*p. 126) [Quand il produit à l'oral, l'apprenant a le contrôle]. Elle signifie en cela qu'en situation de production, c'est le sujet qui choisit ce qu'il va dire et avec quels mots. Il a donc bien un contrôle relatif de son discours. Nous pensons donc que mettre les étudiants résignés en situation où ils seront contraints de produire à l'oral peut leur permettre de reprendre le contrôle.

Dans une perspective plus techno-pédagogique, des travaux ont montré qu'on peut développer le SEP de production orale des apprenants en s'appuyant sur les outils numériques.

Par exemple, Rahayu et Jacobson (2012), ont observé que le fait pour des apprenants de langue de converser avec les avatars numériques d'étudiants étrangers produisait des échanges plus nombreux et plus fréquents, et que cette activité augmentait le SEP des élèves :

> The research also suggests that speaking self-efficacy is directly proportional to speech duration in that the more students speak, the higher their speaking self-efficacy is. (p. 19)
>
> Notre étude montre aussi que l'efficacité personnelle de production orale est directement proportionnelle à la durée de discours en ce sens que plus les étudiants parlent, plus leur sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

[239] Swain (1995) définit l'*output* comme « *the activity of producing the target language* » (l'acte de produire dans la langue cible, p. 126).
[240] Quand ils parlent ou écrivent, les apprenants de la L2 « étendent » leur interlangue.

Les auteurs de l'étude ont aussi noté que les élèves dont le SEP avait été enrichi par une pratique orale fréquente déclaraient avoir envie de poursuivre dans cette dynamique en dehors de cet environnement virtuel, c'est-à-dire « dans la vraie vie » :

> The more success they experienced, the more they wanted to learn. All participants showed their interest in learning English outside the online class. (p.7)
>
> Plus ils faisaient l'expérience du succès, plus ils voulaient apprendre. Tous les participants ont montré de l'intérêt dans le fait d'apprendre l'anglais en dehors de la classe virtuelle.

Ce constat nous intéresse tout particulièrement puisque nous tentons de trouver des solutions qui permettraient d'améliorer la maîtrise de l'anglais oral, en classe certes, mais pourquoi pas – bien que cela ne soit pas l'objet de la présente recherche – au-delà, c'est-à-dire dans le monde du travail.

Dans leurs travaux, Rahayu et Jacobson indiquent que le SEP s'est développé à partir des quatre sources suivantes :

Les expériences actives de maîtrise :

> Participants were happy when knowing that people could understand their English ensuring them that they could speak in English. (p. 7)
>
> Les participants étaient contents de réaliser que les gens comprenaient leur anglais, car cela signifiait qu'ils savaient parler l'anglais.

La persuasion verbale :

> Participants asserted that both the teacher and friends "feedbacks could make them speak more often and longer." (p. 8)
>
> Les participants ont affirmé que les feed-backs de leur enseignant et de leurs amis les encourageaient à parler plus souvent et plus longtemps.

La régulation des états physiologiques et affectifs :

> When students were given non-judgemental feedback when speaking, they felt this influenced their mental state and their belief in their capability to speak in the English language. (p. 9)
>
> [Le fait pour les élèves de sentir qu'ils n'étaient pas jugés quand ils parlaient influençait leur état mental et leur croyance en leur capacité à parler l'anglais.]

Dans cette expérience donc, le protocole utilisé repose sur le développement du SEP à partir d'une modèle à trois facteurs et sur l'introduction d'un outil virtuel.

Il semble que dans ce cas, la parole soit rendue plus facile du fait qu'elle se déploie dans un face à face avec la machine et dans une configuration différente de la classe traditionnelle (dans l'espace classe, un élève parle, le groupe écoute). Zheng, Brewer, Young, Wagner, et Seo (2009) sont arrivés aux mêmes conclusions d'un SEP de production orale enrichi via un dispositif virtuel.

On peut donc dire, à la suite de Roed (2003), que la capacité des environnements virtuels à augmenter le SEP des apprenants de la L2 tient au fait que ces derniers réduisent l'inhibition en même temps qu'ils limitent aussi les effets de l'anxiété sociale :

> The low level of inhibition and social anxiety […] could be advantageous in foreign language learning, as it might result in increased language production. (cité par Zheng et al., 2009, p. 5)
>
> Des niveaux d'inhibition et d'anxiété sociale bas seraient un avantage pour l'apprentissage des langues, parce que cela augmente la production langagière.

V.4.4.3. En contexte scolaire : l'hypothèse du bien-fondé d'un espace de réussites potentielles

Les exemples que nous venons de citer ont ceci de commun d'illustrer des situations où la pratique de la langue se fait dans le cadre d'une activité qui s'élabore en dehors de l'espace classe traditionnel : dans un bar, dans une salle de conférence, ou encore dans un monde virtuel ; en d'autres termes, dans des espaces qui ne sont pas celui de la classe.

Ils ont aussi en commun d'avoir mis en place les conditions matérielles nécessaires à l'organisation de ce que Kramsch (1991) appelle les « discussions privées » qu'elle oppose aux échanges publics souvent générateurs de stress et qui selon elle, permettraient aux élèves un meilleur coping de leurs émotions :

> Pour favoriser l'acquisition, la classe devrait [...] offrir l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les locuteurs n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation. (p. 60)

Nous comprenons donc qu'une discussion devient privée dès lors qu'elle a lieu en l'absence de l'auditoire mentionné par Kramsch, c'est-à-dire du groupe élargi des pairs.

Hatchuel (1999), dans le champ des mathématiques cependant, avance que pour permettre à des élèves en difficulté d'apprentissage de vivre des expériences de réussites, il faut créer un atelier en dehors de la classe, atelier qu'elle nomme « espace potentiel » de développement de compétences (p. 39) ; lieu rassurant, dans lequel l'erreur est permise et la réussite plus probable.

L'idée de conversations privées et celle d'un espace potentiel, c'est-à-dire de réussites potentielles, nous interpellent au plus haut point puisque ces dispositifs semblent répondre au paradoxe au cœur de notre problématique et que nous pouvons résumer ainsi : pour Bandura (1997), pour augmenter le SEP, il faut amener l'élève à modifier cognitivement ses croyances d'auto-efficacité :

> The generality of efficacy stemmed primarily from metacognitive changes in people's beliefs concerning their agentic power for self-change. (p. 53)
>
> La généralisation de l'efficacité découle principalement de changements métacognitifs dans les croyances des individus concernant leur pouvoir agentique. (Bandura, 2010, p. 87) [Traduit par Lecomte]

Pour l'auteur, ce changement métacognitif dans la perception du sujet se produit en agissant sur les quatre sources à partir desquelles il évalue son auto-efficacité : les expériences actives de maîtrise (des réussites répétées donc), la persuasion verbale, les apprentissages vicariants et la régulation affective, la source la plus influente étant les expériences actives de maîtrise.

La perception par l'élève de son SEP s'appuie donc sur ses expériences actives de maîtrise et ce sont ces mêmes expériences actives de maîtrise qui lui permettraient d'augmenter son SEP.

Galand et Vanlede (2004) mettent en avant ce qu'on peut considérer comme un cercle vicieux lié à la problématique de l'accroissement du SEP en ces termes : « les élèves reconnus comme ayant des troubles d'apprentissage ont plus difficilement accès aux différentes sources de l'auto-efficacité et [...] cet accès réduit a, à son tour, un effet néfaste sur leur SEP. » (p.98).

Pour ce qui concerne l'expression orale en L2 il faudrait que les étudiants, pour améliorer leur compétence de production orale, aient l'occasion de réussir leur prise de parole. C'est là que se situe le paradoxe au cœur de notre recherche: ce qui permettrait aux étudiants résignés de vivre une expérience de maîtrise (la prise de parole réussie), est aussi ce qui cause la RA, notamment quand les interactions adviennent au sein du groupe classe entier. C'est ce paradoxe que semblent décrire Tucker et McCarthy (2001) quand ils écrivent :

> It is most difficult to increase self-efficacy for those with low self-efficacy, because people with low self-efficacy avoid the specific situations in which they believe they will not perform well. (p. 230)

> Il est difficile d'augmenter l'auto-efficacité des personnes pour qui elle est basse car ces derniers évitent justement les tâches qu'ils croient ne pas pouvoir mener à bien.

Gecas (1989) confirme en effet que la présence du groupe peut avoir des effets négatifs sur le développement du SEP :

> Social structure and group processes affect [the] development [of self-efficacy] (p. 291).
>
> La structure sociale et les processus de groupes peuvent nuire au développement de l'auto-efficacité.

Ainsi, si on augmente le SEP du sujet (niveau intra-personnel) sans agir sur les causes environnementales qui en limitent le développement (niveau interpersonnel), on n'agit que partiellement. Bandura (1997) explique en effet que si on développe le SEP (la perception de compétences) mais que l'environnement est hostile, c'est-à-dire qu'il empêche objectivement le contrôle (perception de contrôle), alors développer le SEP est vain :

> People can give up trying because they lack a sense of efficacy in achieving the required behavior, or they may be assured of their capabilities but give up trying because they expect their behavior to have no effect on an unresponsive environment or to be consistently punished. These two separable expectancy sources of futility have quite different antecedents and remedial implications. To alter efficacy-based futility requires development of competencies and expectations of personal effectiveness. By contrast, to change outcome-based futility necessitates changes in prevailing environmental contingencies that restore the value of the competencies that people already possess. (1977, p. 204-205)
>
> Certaines personnes peuvent abandonner toute tentative d'agir parce qu'elles manquent de sentiment d'efficacité pour exécuter l'action souhaitée ; ou bien elles peuvent être persuadées de leurs capacités mais abandonner parce qu'elles s'attendent à ce que leurs réponses n'aient aucun effet sur un environnement non répondant ou parce qu'elles s'attendent à être constamment punies. Ces deux origines bien distinctes du sentiment d'inutilité de l'action, basées sur les expectations, ont des causes assez différentes et impliquent des remédiations différentes également. Pour modifier la perception d'inutilité d'une action, quand elle est basée sur la perception d'efficacité, il faut développer les compétences et les expectations d'efficacité personnelle. En revanche, pour modifier la perception d'inutilité d'une action, quand elle est basée sur la contingence action/résultats, il faut opérer des changements dans les contingences environnementales prédominantes, qui restaureront la valeur des compétences que les personnes possèdent déjà.

Weisz et Cameron (1985, cités par Thill, 1993) ne distinguent pas les deux types de perception et écrivent: « le contrôle perçu correspond à un jugement final qui intègre à la fois l'information d'efficacité et l'information de contingence des résultats par rapport aux actions. » (p. 390).

Ces propos confirment bien ce que nous pensons être une solution probable pour aider les étudiants à désapprendre la RA : non seulement ils doivent vivre des expériences actives de maîtrise à l'oral (réussir à parler) mais, si l'environnement (c'est-à-dire le groupe) rend plus probable la survenue de la RA, alors il faut changer cet environnement. En modifiant les conditions environnementales, on réduit la probabilité de survenue de la RA. Seligman disait déjà en 1978 que pour inverser la RA, il fallait réduire la probabilité de survenue du résultat aversif :

> […] Reduce estimated likelihood for aversive outcomes and increase estimated likelihood for desired outcomes. (p. 69)
>
> [Il faut] réduire la probabilité estimée de survenue du résultat aversif et augmenter la probabilité de survenue du résultat souhaité.

De là naît le besoin de faire vivre aux étudiants résignés des expériences actives de maîtrise (des réussites) dans un espace potentiel qui serait distinct de l'espace classe. Nous appellerons cet espace l'espace de réussites potentielles.

V.4.4.4. L'espace de réussites potentielles à l'épreuve de la résignation apprise

Nous voyons dans les expériences actives de maîtrise vécues dans des espaces autres que celui de la classe un moyen de limiter, sinon d'éviter la survenue des résultats aversifs. Dans le cas de la compétence de production orale, ces derniers peuvent être de diverses natures : il peut s'agir chez le sujet lui-même, de la survenue d'affects négatifs liés à la peur de parler et se manifestant par des éprouvés divers : anxiété langagière, stress, changements de types physiologiques, panique ou désir de retrait.

Il peut aussi s'agir de l'évaluation négative de ces éprouvés par l'étudiant lui-même, qu'il va alors interpréter comme des signes de ses incompétences.

Cela peut être la colère ressentie envers l'enseignant qui le met dans une situation inconfortable.

Enfin, les résultats aversifs peuvent être liés à l'environnement : feed-back négatif réel ou imaginé de la part des pairs ou de l'enseignant, verbalisés ou symboliquement signifiés (expressions faciales ou rires qui seront interprétés négativement).

L'espace de réussites potentielles agirait donc sur les facteurs externes à l'origine de la RA (le groupe n'est plus source d'anxiété sociale) et par conséquent sur les facteurs internes : le sujet ressent probablement moins d'anxiété.

Dans les recherches que nous avons passées en revue, les dispositifs mis en place pour développer le SEP des apprenants des langues semblent concerner des étudiants « standards ». Il n'est jamais fait mention d'une RA. À notre connaissance, il n'existe aucune recherche sur le développement du SEP de production orale via ce genre de dispositif mais portant sur les élèves identifiés comme présentant les caractéristiques de la résignation apprise et cumulant un certain nombre de difficultés comme c'est le cas des apprenants issus de la voie professionnelle. La raison en est simple : les travaux de recherche sur les apprenants de la voie professionnelle sont peu nombreux[241], et ceux sur la résignation apprise en L2 chez ces mêmes apprenants inexistants. La problématique des langues dans le cadre de la poursuite d'études des élèves de la voie professionnelle est en effet très récente parce que le phénomène de poursuite d'études chez ces publics est lui-même très récent.

C'est donc précisément en ce sens que nous pensons que la connaissance scientifique est lacunaire et c'est aussi là que se situe l'inédit de notre recherche (Bouchard, 2005 ; De Ketele & Maroy, 2006 ; cités par Bergier, 2015). La question des langues et la

[241] Moreau (2008) qualité l'enseignement professionnel de « parent pauvre » du système d'enseignement et de la sociologie de l'éducation.

question de la RA n’ont jamais été abordées pour ce public, et celle précisément d’une RA de production orale encore moins.

Le moment est maintenant venu de conclure cette revue de littérature et de formuler notre question centrale, inscrite dans un cadre théorique lucidement sélectionné

CONCLUSION

Dans le présent chapitre, nous avons pu nous appuyer sur les études princeps effectuées sur l'animal (Seligman et al., 1968) et qui ont proposé que pour inverser la RA, il fallait faire en sorte de permettre à l'animal de reprendre le contrôle sur la situation à partir de laquelle elle avait été induite. Cette condition, considérée comme étant primordiale dans les travaux de Seligman et de ses collaborateurs, a donc été à la base de toutes nos réflexions.

En outre, nous avons vu que dans le cas d'une RA bien installée, pour redonner le contrôle, il fallait contraindre à l'action (Seligman et al., 1968). Sans cette contrainte, l'animal reste persuadé que ses actions seront vaines.

Ce début de chapitre a ainsi mis en lumière que ce qui importait, c'était de faire vivre au sujet résigné l'expérience de la réussite, de sorte que ses expectations d'échecs soient transformées en expectations de succès. Kloosterman (1988) et plus récemment Overmier (2002) ont confirmé les effets de la réussite sur l'inversion de la RA scolaire.

Au-delà de ces principes fondamentaux, la suite de nos développements nous a permis de comprendre que pour inverser la RA scolaire, il convenait également de faire advenir des changements métacognitifs chez les élèves résignés.

Le premier de ces changements consiste à modifier les croyances liées aux causes de l'échec. C'est ce que Dweck (1975) appelle la thérapie attributionnelle. Elle consiste à amener les élèves à attribuer leurs échecs à un manque d'efforts plutôt qu'à un manque de capacités. On perçoit tout l'intérêt d'une telle thérapie puisque les efforts font partie des attributions instables tandis que les capacités sont des attributions stables (Nisbett & Schachter, 1966) ; Ross, Rodin, & Zimbardo, 1969 ; Storms & Nisbett, 1970).

Dans le même ordre d'idées, nous avons rappelé l'intérêt d'amener les élèves à attribuer leurs échecs à des causes ponctuelles (Wilson & Linville, 1982) ou leurs succès à des causes stables (Valles & Frizer, 1976).

Nous avons aussi constaté que la modification des croyances de l'élève passait par un changement dans ses conceptions de l'intelligence. Plus précisément, nous avons vu à la suite de Good et al., (2003) que persuader l'élève que l'intelligence s'acquiert aide à inverser la RA. Ce point nous a aussi amenée à préciser que pour montrer à l'élève que l'intelligence est malléable, il fallait également développer ses compétences dans la matière concernée, c'est-à-dire l'anglais (Cullen & Boersma, 1982).

Enfin, nous avons vu que les élèves ayant souvent échoué étant plus que d'autres orientés vers l'état (Kuhl, 1981), il fallait également faire en sorte qu'ils soient orientés vers l'action, notamment en les amenant à développer des stratégies de coping (Brunstein & Olbrich, 1985).

Ces stratégies visent à les encourager à mettre en place des activités métacognitives permettant le développement de la matière dans laquelle la RA a été observée.

La suite du chapitre a porté sur l'amélioration de l'environnement d'apprentissage lui-même. À cette occasion, nous avons rappelé que former les enseignants à reconnaître la RA permet qu'ils aménagent dans leur classe un environnement qui prévient sa survenue.

L'enseignant faisant partie de cet environnement, nous avons montré à la suite de Biber et Biber (2014), que s'il entretient avec ses élèves un climat paisible et bienveillant, alors il contribue à éviter que la RA s'installe. Nous avons également rappelé tout l'intérêt de mettre en place un climat de classe non compétitif dans sa prévention et son inversion (Ames & Felker, 1977).

Enfin, nous nous sommes rapidement aperçue que la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) pouvait représenter une piste de remédiation particulièrement opportune pour le public ciblé par la recherche car un SEP élevé octroie des capacités cognitives, émotionnelles et comportementales qui sont précisément celles qui manquent aux élèves résignés.

Dans un premier temps, nous avons expliqué que le SEP concernait la perception qu'a l'individu de ses compétences et que cette perception dépendait fortement de ses expériences antérieures de réussites et d'échecs. Nous avons aussi précisé que cette première source du SEP (les expériences actives de maîtrise), se complète d'autres sources.

Si l'expérience active de maîtrise est la plus puissante, les trois autres ont néanmoins aussi leur importance : les élèves qui ont un SEP faible ont besoin qu'un autrui significatif les persuade qu'ils peuvent réussir.

En outre, par effet vicariant, la réussite de l'un peut mener à la réussite de l'autre.

Enfin, le SEP augmenté permet de gérer des états émotionnels exacerbés par la difficulté de la tâche linguistique et par la présence d'autrui.

De cette définition, nous avons compris que les individus qui ont un SEP élevé étaient moins à risque de développer une RA car ils possédaient les qualités qui justement préviennent sa survenue. Nous en avons conclu que l'inversion de la RA passait par le développement du SEP en insistant particulièrement sur les expériences actives de maîtrise.

La fin du chapitre a été l'occasion de nous intéresser aux travaux qui ont mis en évidence qu'il existe un lien de corrélation positif entre SEP et réussite scolaire. (Pintrich & DeGroot, 1990 ; Schunk, 1991 ; Usher & Pajares, 2008). En revanche, nous avons également noté que peu de travaux s'étaient intéressés au lien entre SEP et performance en L2 (Raoofi et al., 2012) et entre SEP et performance de production orale plus précisément (Asakereh & Dehghannezhad, 2015 ; Kanestion, 2014 ; Liu, 2013 ; Raoofi et al., 2012 ; Wong, 2005).

Les quelques travaux néanmoins existants (Liu, 2013 ; Matsuoka & Rahimi, 2011 ; Rahayu et Jacobson, 2012) ont décrit des expériences dans lesquelles les apprenants étaient amenés à vivre des expériences actives de maîtrise dans des environnements moins traditionnels que la classe : un bar « linguistique » (Liu, 2013), un événement extérieur mobilisant la langue en contexte authentique – une conférence dans la recherche de Matsuoka et Rahimi (2011) – ou un monde virtuel (Rahayu et Jacobson, 2012).

Ces expériences, tout en permettant la réussite, ont aussi agi sur les autres sources du SEP : la vicariance, la persuasion verbale et la gestion des états affectifs et émotionnels. Ce sont donc des modèles à trois ou quatre facteurs que nous avons décrits.

Nous avons appelé ces lieux qui ont facilité le développement de la compétence de production orale des espaces de réussites potentielles car en effet, ils ont permis aux

élèves, en les isolant des sources de stress environnementales, de faire l'expérience de prises de parole réussies. Ces derniers nous ont interpelée car ils semblent répondre au paradoxe au cœur de notre recherche et que nous rappelons ainsi : pour augmenter le SEP de production orale de nos élèves dans le but d'inverser la RA, il convient de leur faire vivre des expériences actives de maîtrise, donc des prises de parole réussie. Or c'est précisément la prise de parole qui provoque la survenue de la RA.

Les espaces de réussites potentielles permettent donc une prise de parole privée (Kramsch, 1991) que nous supposons moins anxiogène.

La fin du chapitre a été l'occasion de souligner qu'à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui se soit attachée au développement du SEP de production orale via un espace de réussites potentielles chez les publics particulièrement résignés que sont les apprenants de la voie professionnelle. C'est en ce sens que nous avons pu en conclure que la connaissance est lacunaire, et que notre recherche pourrait combler le vide scientifique constaté.

Ce résumé fait, la suite de notre travail va donc s'attacher à vérifier les hypothèses de recherche qui sont au nombre de cinq :

Hypothèse une

L'espace de réussites potentielles, en supprimant les facteurs environnementaux à l'origine de la RA de production orale, permettrait aux étudiants résignés de vivre des expériences actives de maîtrise (Bandura, 1997).

Hypothèse deux

Les expériences actives de maîtrise, rendues possibles par les conversations privées, ne concerneraient pas le seul domaine linguistique. L'espace de réussites potentielles développerait aussi les capacités de coping des autres facteurs limitants de la compétence de production orale (coping émotionnel, attentionnel et comportemental).

Hypothèse trois

Les expériences actives de maîtrise, en provoquant chez les sujets résignés des changements métacognitifs sur leurs capacités linguistiques et sur leurs capacités de coping des facteurs limitants de la production orale, augmenteraient leur sentiment d'efficacité personnelle dans cette compétence.

Hypothèse quatre

Le SEP de production orale augmenté au sein de l'espace de réussites potentielles permettrait aux étudiants de désapprendre la RA c'est-à-dire d'interagir en présence du sous-groupe entier.

Hypothèse cinq

Si un étudiant désapprenait la RA, cela aurait des effets vicariants sur le reste du groupe. En d'autres termes, le fait pour le groupe de voir un étudiant résigné participer amènerait un ou plusieurs de ses membres à participer.

Dans la troisième et dernière partie de la recherche, nous allons soumettre ces hypothèses à expérimentation, en présenter les résultats, les discuter, puis conclure.

Troisième partie

INVESTIGATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Cette troisième partie vise à tester nos hypothèses de recherche.

Le chapitre six sera consacré à la description de la méthodologie de la recherche. Nous y donnerons les détails des différentes étapes de la recherche ainsi que des outils utilisés. Parmi ces outils, nous attacherons un soin particulier à la description de la méthode d'identification des étudiants résignés de la classe, du questionnaire de mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et du système de codage des discours en anglais des sujets ciblés par la recherche, ces outils étant au cœur de notre expérimentation.

Nous expliquerons ensuite comment nous nous proposons d'analyser nos résultats grâce à une comparaison des productions des étudiants résignés avant et après les séquences de conversations privées, croisant ces données avec notre observation des interactions de classe et les différentes mesures de SEP.

Le chapitre sept sera consacré aux résultats de la recherche : nous procéderons à une analyse des résultats au cas par cas et serons en mesure de tirer les premières conclusions de l'expérimentation.

Enfin, dans le chapitre huit, consacré à la discussion, nous validerons ou invaliderons nos hypothèses de recherche en tentant de discuter les résultats à la lumière des travaux existants.

À la fin du chapitre huit, la conclusion nous permettra de procéder à une autocritique de la recherche et de voir en quoi elle peut être modélisée pour servir les pratiques enseignantes dans le domaine de la L2 et au-delà.

Chapitre VI

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction

Le présent chapitre a pour objectif de décrire notre méthodologie de recherche. Après avoir donné des détails sur le type de recherche, la population de référence et l'échantillon, nous consacrerons quelques lignes à l'analyse des résultats d'une enquête exploratoire menée auprès des élèves de la promotion qui a précédé le plan quasi-expérimental Nous verrons en quoi leurs remarques ont pu nous aider à orienter et affiner notre recherche.

Nous donnerons ensuite des précisions sur le calendrier des étapes clés du recueil de données puis nous attacherons à la description des outils de la recherche. Ce faisant nous prendrons un soin particulier à décrire trois outils majeurs de notre recherche : la procédure d'identification des étudiants résignés de la classe, l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle et le système de codage des discours des étudiants en anglais.

Nous serons ensuite en mesure de dresser un premier portrait de notre échantillon et de voir en quoi les étudiants concernés présentent les trois critères permettant d'attester de la présence de la RA. Nous décrirons ensuite le protocole de développement du SEP que nous avons mis en place et la manière dont nous avons observé les signes d'une éventuelle inversion de la RA suite à ce protocole.

Enfin, la fin du chapitre sera consacrée au détail de la méthode que nous envisageons pour l'analyse de nos résultats.

VI.1 LE PLAN DE RECHERCHE

Pour tester nos hypothèses, nous avions besoin d'un dispositif de recherche nous permettant de comparer la manipulation de la variable dépendante « conversation privée » sur le SEP des étudiants ; ce qui supposait de prévoir deux groupes de comparaison.

Dans une recherche expérimentale, le groupe expérimental est celui qui subit le traitement (les conversations privées) et le groupe témoin, ou contrôle ne le subit pas. On mesure ainsi les effets de la variable dépendante sur le groupe expérimental par comparaison avec le groupe contrôle. Cependant, parce que notre recherche intervient dans le cadre d'un cours, nous considérons, à la suite de Simeone (Polycopié, 2005/2006), qu'il n'est déontologiquement pas possible qu'un groupe bénéficie du traitement et pas l'autre.

Dans les descriptions que Simeone fait des différents types de recherche quasi-expérimentale, celui qu'il nomme « plan à séquences temporelles multiples avec traitement décalé » (p. 31) nous a semblé particulièrement adapté au protocole que nous souhaitions mettre en place, tout en assurant un traitement égal des participants. Simeone décrit ce type de recherche en ces termes :

> Dans ce plan, tous les groupes de participants ont été exposés au traitement, à l'événement ou à la situation. Néanmoins, ils l'ont été à des moments différents. C'est un type de protocole particulièrement utile lorsqu'il n'est pas déontologiquement acceptable qu'un groupe soit privé du traitement X. Celui-ci est juste *différé* pour l'un des groupes. (p. 32, souligné par l'auteur)

En outre, la répartition des étudiants dans les deux groupes n'a pas eu lieu de façon aléatoire, mais en fonction de leurs spécialités dans la formation ; nous reviendrons sur ce point ultérieurement. C'est cette absence de randomisation[242] qui fait que notre recherche est quasi-expérimentale et pas expérimentale (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

[242] « *By definition, quasi-experiments lack random assignment* » (Shadish *et al.,* 2002, p. 14) - (Par définition, les quasi-expériences n'ont pas recours à la randomisation.).

Dans un tel plan de recherche, il n'y a donc pas à proprement parlé de groupe expérimental et de groupe contrôle puisque les deux subissent le traitement. En revanche, il y a bien comparaison entre les deux groupes. Someone (2005/2006) explique en effet : « La tendance observée dans le groupe qui reçoit en premier le traitement X est comparée avec celle observée dans le groupe qui ne l'a pas encore reçu. » (p. 32). Notre objectif est donc d'observer la tendance en question dans un dispositif qui ne repose pas sur un appariement strict des individus dans les deux groupes.

VI.2 LE STATUT DE LA CHERCHEUSE

Dans cette recherche, nous avons le statut d'observatrice participante interne (Lapassade, s.d.). Selon Lapassade, l'observateur participant interne se caractérise par le fait qu'il exerce déjà une fonction dans l'institution au sein de laquelle il va mener ses observations. Nous sommes en effet, depuis de nombreuses années, enseignante dans l'établissement qui propose des formations de techniciens supérieurs.

VI.3 LA POPULATION DE RÉFÉRENCE ET L'ÉCHANTILLON

VI.3.1. La population de référence

Ce sont les techniciens supérieurs issus de diplômes professionnels de niveau IV, c'est-à-dire du Brevet professionnel (BP) et du Bac Pro ou ayant été acceptés en STS sans ces diplômes mais avec les compétences associées aux niveaux Bac Pro ou BP.

VI.3.2. L'échantillon

La recherche a eu lieu au sein d'un CFA faisant lui-même partie d'un établissement d'enseignement supérieur privé angevin qui propose des formations allant du Bac Pro au diplôme d'ingénieur.

Le CFA propose des formations menant au BTSA. Elles se distinguent par leurs spécialités : le BTSA technico-commercial comptait 31 apprentis en 2014, le BTSA ACSE (Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise Agricole) 24 ; le BTSA Aménagements Paysagers 58 ; le BTSA Production Horticole 32 ; le BTSA Agronomie et Productions Végétales 29 ; et le BTSA Production Animale 8.

Notre échantillon est constitué des 31 apprentis étudiant la spécialité *technico-commercial*. La spécialité menant au poste de technico-commercial est elle-même sous divisée en trois options :

- l'option Jardins et Végétaux d'Ornement (désormais JVO) compte 11 apprentis ;
- l'option Animaux d'Élevage et de Compagnie (désormais AEC) compte 9 apprentis ;
- l'option Agrofournitures (désormais AGROF) compte 10 apprentis.

Si le rythme de l'alternance varie selon les établissements, au sein du CFA concerné, les apprentis qui constituent notre échantillon passent quinze jours dans leur entreprise d'apprentissage, qui peut être une jardinerie, une coopérative ou un concessionnaire agricole, et quinze jours dans le centre de formation.
Ils signent un contrat d'apprentissage, c'est-à-dire un contrat à durée déterminée (CDD) d'une durée de deux ans. Ils sont donc salariés de leur entreprise d'apprentissage et travaillent trente-cinq heures par semaine. Ils bénéficient de cinq semaines de congés par an. Le temps de formation au CFA est compris dans le temps de travail. En d'autres termes, l'entreprise prend en charge leur formation.

Le salaire que les apprentis perçoivent est fonction de l'âge et de l'année de formation, comme le montre le tableau suivant (Cf. Tableau 17). Les apprentis concernés par la recherche, qui ont entre 18 et 20 ans pour la plupart, reçoivent donc un salaire équivalent à 41% du Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance (SMIC) en première année de formation.

Tableau 17

Salaires mensuels minimums dans le cadre de l'apprentissage (Onisep, 2017)

Salaire mensuel minimum	16 à 17 ans	18 à 20 ans	21 ans et plus
1ère année	25% du smic	41% du smic	53% du smic
2ème année	37% du smic	49% du smic	61% du smic
3ème année	53% du smic	65% du smic	78% du smic

Lecture : un apprenti âgé de 20 ans et qui est en première année de formation reçoit un salaire équivalent à 41% du SMIC.

Les apprentis sont suivis par un maître d'apprentissage désigné par l'entreprise. Ce dernier est chargé de l'encadrer et de procéder avec lui à des bilans réguliers, y compris en présence d'un représentant du CFA.

La formation concernée par la recherche a débuté en septembre 2014 et s'est terminée en septembre 2016[243]. Cependant, les cours au CFA se terminent à la fin du mois de mai de la deuxième année, le mois de juin étant consacré aux examens.

L'obtention du BTS repose en partie sur les résultats aux contrôles continus en cours de formation (désormais CCCF) et sur des épreuves terminales nationales[244]. L'anglais est uniquement évalué en CCCF.

[243] Le premier cours d'anglais a eu lieu le 5 septembre 2014 et le dernier le 2 mai 2016.

[244] Les épreuves terminales nationales comprennent une épreuve intitulée « Expression française et culture socioéconomique » et une épreuve intitulée « Épreuve intégrative à caractère technique, scientifique et professionnel ». Elles représentent 50% de l'ensemble des coefficients ; les CCCF formant les cinquante autres pour-cent.

VI.3.3. Le niveau de référence en anglais et le contenu du cours

Les étudiants de notre échantillon sont majoritairement diplômés d'un Bac Pro à leur entrée en STS. Ils sont donc censés avoir atteint le niveau d'anglais exigé en fin de Bac Pro, à savoir le niveau B1+[245]. Le cours d'anglais en formation BTS doit les aider à valider le niveau B2 du CECRL. Pour cela, les étudiants bénéficient d'un total de cent-seize heures de formation à l'anglais sur deux ans, auxquelles s'ajoutent 43,5 heures supplémentaires pour l'enseignement du lexique commercial. L'option « technico-commercial » mène en effet aux métiers de la vente. Les apprentis de notre échantillon bénéficient donc au total d'une formation à l'anglais de 159,5 heures.

Pour ce qui concerne le contenu des enseignements d'anglais, les objectifs à atteindre sont consignés dans un référentiel[246] édité par le ministère de l'Agriculture et de la Pêche (MAP, 2013). Le module langue vise

> l'insertion professionnelle […] la mobilité et […] la poursuite d'études. Il doit donc servir à « consolider […] les compétences fondamentales de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit pour communiquer efficacement dans les domaines personnel, public et professionnel. (MAP, 2013, p. 41)

Il doit aussi permettre une ouverture à la culture générale et professionnelle des pays dont les étudiants apprennent la langue. Il vise tout particulièrement le développement des compétences suivantes :

- interagir avec un ou plusieurs locuteurs dans une langue standard et dans des contextes variés : vie personnelle, sociale ou professionnelle ; et ce avec aisance et spontanéité ;
- communiquer oralement en continu, c'est-à-dire être capable de présenter un sujet, le résumer, le commenter, exprimer son opinion ;
- lire des écrits de tous ordres ;
- écrire des textes sur une large étendue de sujets.

[245] Pour un rappel du descriptif des niveaux B1+ et B2, on se réfèrera à la page 59.
[246] Il est disponible sur http://www.chlorofil.fr. Consulté le 27 septembre 2017.

Le référentiel précise aussi qu'afin « d'assurer la primauté de l'oral, 60% environ du temps d'enseignement doit être consacré aux activités orales » (MAP, 2013, p. 42).

Conformément aux préconisations du CERCL, la pédagogie déployée vise à la mise en place de tâches actionnelles (Conseil de l'Europe, 20O1, p. 15) sous la forme de jeux de rôles à caractère professionnel.

Le module d'anglais est évalué sous la forme de contrôles continus en cours de formation (CCCF) qui sont au nombre de cinq sur deux ans. Ces CCCF évaluent cinq compétences : les compétences de compréhension orale, d'expression écrite, de compréhension écrite, de production orale en continu et en interaction. Parce que le champ des compétences orales (compréhension et production) prime sur les autres, les coefficients des CCCF oraux sont plus élevés que ceux de l'écrit (0,9 sur 3 et 0,6 sur 3 respectivement).

D'autres modalités pédagogiques visent le développement des compétences linguistiques. Par exemple, le CFA propose des cours facultatifs de perfectionnement à l'anglais, qui ont lieu en fin de journée (vingt heures étalées sur deux ans). Dans ces cours, les étudiants qui visent une poursuite d'études peuvent suivre une préparation à une certification externe de compétences en anglais de type TOEIC[247] tandis que d'autres suivent un cours de remise à niveau.
À l'issue de la première année, les apprentis effectuent un séjour à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus. Ils ont le choix de participer à un voyage de classe ou de faire un stage de quinze jours dans une entreprise européenne.

Enfin, parce que le groupe classe comprend trente-et-un apprentis, il est scindé en deux sous-groupes, chacun d'eux étant confié à un professeur d'anglais différent mais qui intervient en parallèle du premier, c'est-à-dire le même jour et à la même heure, et suivant un programme concerté. Nous nommerons donc « groupe classe entier » le

[247] Le TOEIC, du moins pour la version choisie par le CFA, est une épreuve d'anglais de deux heures évaluant la compétence de compréhension orale et de compréhension écrite.

groupe des 31 apprentis et « sous-groupes » le produit de la classe entière scindée en deux.

VI.4 LA MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

VI.4.1. L'enquête exploratoire

Notre travail de recherche, bien que portant sur la promotion 2014/2016, a cependant commencé en amont, puisque nous avons choisi de tester notre problématique avec la promotion qui a précédé ; à savoir la promotion entrée en 2012 et sortie en 2014.
Nous visions deux objectifs principaux : comprendre la genèse des difficultés en anglais, notamment en expression orale, en faisant s'exprimer les étudiants sur leurs vécus au collège puis dans les formations qui ont suivi, et recueillir leur point de vue sur les conditions pédagogiques qui ont permis ou au contraire nui à la progression.
Nous avons donc conçu un questionnaire de trente-neuf questions (Annexe X) plus une réservée aux commentaires libres. Ce questionnaire a été administré par écrit.
Il se divise en trois parties : a) le vécu au collège : niveau général, participation orale, point de vue sur les méthodes pédagogiques, état des relations avec le/les enseignant(s) d'anglais ; point de vue sur ce qui a permis/entravé la progression générale, ce qui aurait permis une progression à l'oral ; b) le vécu au lycée et les évolutions éventuelles ; c) la motivation à apprendre l'anglais à l'entrée en formation de technicien supérieur.

En outre, le questionnaire cherchait à savoir si les étudiants avaient appris une seconde langue étrangère après l'anglais et s'ils avaient voyagé.

Nous avons ainsi recueilli les réponses des vingt-neuf étudiants d'une classe de techniciens supérieurs en spécialité technico-commerciale constituée de 13 garçons et de 16 filles âgés de 19 à 24 ans avec une moyenne d'âge de 21 ans (Annexe Xa). Il convient de préciser que leurs réponses reposent sur leur mémoire d'événements qui ont eu lieu environ cinq à six ans auparavant, et qu'elles ont pu être biaisées par leur récente entrée dans l'enseignement supérieur, avec des objectifs et un renouveau des pratiques qui ont pu influencer leurs perceptions du passé

Si l'ensemble des rubriques abordées nous paraissait utile lors de la rédaction du questionnaire, au vu du nombre important de questions, nous avons choisi de porter notre attention spécifiquement sur celles qui nous ont semblé plus pertinentes pour notre recherche ; ce qui nous a amenée à accorder moins d'importance aux questions sur la seconde langue étudiée après l'anglais et sur les voyages. Les résultats de l'enquête sont les suivants :

VI.4.1.1. Le vécu au collège

La majorité des étudiants (20 sur 29) fait état de difficultés générales dans l'apprentissage de l'anglais et, pour ce qui est de la participation orale plus spécifiquement, la plupart déclarent majoritairement une faible participation (12 élèves sur 29 déclarant avoir participé « un peu ») voire une participation inexistante (13 sur 29)[248].

Pour expliquer leur manque de participation, ils pointent d'abord les facteurs émotionnels : peur de « dire des bêtises », d'être ridicule, de se « lancer », de mal prononcer, de se tromper, du regard des autres, du jugement de l'enseignant ; et enfin la honte liée à la perception d'un niveau plus faible que celui des pairs.
Viennent ensuite les facteurs liés aux lacunes en vocabulaire et en grammaire, puis la timidité et en égales proportions, le manque de motivation et l'incompréhension de la langue. Le manque de confiance n'est mentionné que par deux personnes et les moqueries des pairs, ou du professeur lui-même, par une seule personne[249].

Concernant la façon dont la langue leur a été enseignée au collège, une grande majorité (18 sur 29) la qualifie de « moyenne » à « mauvaise » et 10 personnes d'assez-bonne » à « bonne ».

Concernant leurs relations avec les enseignants d'anglais au collège, une petite majorité (17 sur 29) les juge plutôt bonnes, 11 apprentis sur 29 les évaluant plus négativement. Pour expliquer ce jugement, ils pointent principalement des facteurs liés à l'enseignant, qu'il s'agisse d'une approche pédagogique jugée inintéressante, ou d'un enseignant

[248] Deux étudiants déclarent avoir participé « beaucoup ».
[249] Le même étudiant fait état d'un professeur qui déformait sciemment les noms de famille de certains.

« qui colle les mauvais élèves », qui les met de côté, qui est trop strict ou qui n'a pas le temps de s'arrêter pour expliquer.

Les activités plébiscitées sont celles qui permettent de mobiliser la langue de façon ludique et parmi ces activités (films, jeux, chansons...), les jeux de rôles arrivent en première position. Les activités les moins prisées sont celles revêtant un caractère plus scolaire : l'apprentissage par cœur des verbes irréguliers, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, avec le paradoxe remarquable que ce sont ces mêmes compétences qui sont à la base de l'aisance en compréhension et en expression orale (Hilton, 2009).

Quand on les interroge sur ce qui, selon eux, aurait contribué à développer leurs compétences d'ensemble, ils pointent surtout des activités où la langue est mobilisée en situations authentiques : voyages, rencontres avec des anglophones ; ou en situations ludiques : activités théâtrales, jeux de rôle, chansons et films. Un nombre limité d'étudiants mentionne un travail sur la langue : grammaire, vocabulaire et retour aux bases comme facteurs de développement des compétences.

Concernant la compétence de production orale, même si elles ne sont pas nombreuses, certaines remarques nous interpellent particulièrement dans le cadre de notre recherche, de par la sémantique qu'elles convoquent. En effet, quand ils parlent de ce qu'ils auraient aimé faire plus, certains disent qu'ils auraient apprécié « que le prof parle uniquement en anglais pour [les] obliger à comprendre » ; d'autres auraient aimé « être poussé intelligemment à la progression » et enfin « dialoguer avec le prof pour [être forcés] » (Annexe X.a).

VI.4.1.2. Le vécu au lycée

Nous avons cherché à savoir si le changement d'établissement à la sortie du collège a entraîné des changements (positifs ou négatifs) dans le rapport à la langue et à connaître le point de vue des étudiants sur les raisons des changements éventuels.

Les résultats montrent que le passage au lycée a eu des effets positifs sur le rapport à la langue pour la moitié d'entre eux, ou au contraire n'a pas amélioré les choses voire les a empirées pour l'autre moitié.
Lorsque le rapport à la langue s'est amélioré, c'est d'abord le fait d'une centration de la langue sur le métier, et d'un enseignant jugé plus sympathique et souriant et proposant des cours plus intéressants.
En revanche, lorsqu'un rapport à la langue négatif au collège est resté le même au lycée, c'est d'abord du fait de lacunes qui ont perduré voire se sont accentuées avec le temps. Cela peut aussi être le fait d'une insatisfaction liée à la personnalité de l'enseignant et/ou à sa pédagogie.
Pour trois personnes, un rapport auparavant positif à la langue s'est dégradé et dans les trois cas, c'est le fait d'un enseignant, jugé moins compétent au lycée qu'au collège et dans une moindre mesure, à un mauvais niveau de classe général.

VI.4.1.3. Le vécu à l'entrée en STS

Les deux dernières questions cherchaient à évaluer l'intérêt des étudiants pour l'anglais au tout début de la formation de technicien supérieur, c'est-à-dire deux mois environ après leur arrivée au CFA. Du fait d'un manque de recul sur la pédagogie employée, nous les avons interrogés sur leur motivation à apprendre uniquement.
Il s'avère que les 29 personnes interrogées ont toutes déclaré avoir envie de mieux maîtriser l'anglais. Leur motivation principale à apprendre l'anglais, est d'ordre professionnel (pour travailler) puis d'ordre récréatif (pour voyager), les uns et les autres mentionnant le souhait de pouvoir converser avec des étrangers dans et en dehors du pays étranger.

Concernant leur utilisation de l'anglais dans le quotidien de l'entreprise, 19 personnes sur 29 déclarent en faire usage, tandis que 20 sur 29 l'utilisent dans leurs activités privées. Quand c'est le cas, il s'agit de mobiliser la langue pour être en mesure de comprendre des films et des chansons ; certains mettant en place des stratégies visant le développement de la langue à partir de ces supports : traductions des paroles des chansons, visionnage des films en version originale mais avec les sous-titres français.

VI.4.1.4. Les apports de l'enquête exploratoire à la méthodologie de recherche

Les difficultés liées à la production orale chez les techniciens supérieurs ont de multiples origines, dont un certain nombre semble hérité des premiers apprentissages au collège. Les réponses au questionnaire exploratoire nous éclairent sur les causes possibles de l'absence de participation en classe. Parmi ces causes, on note

- la peur de l'erreur et des réactions négatives de la part des pairs ou de l'enseignant. Cependant, les moqueries semblent être rares ;
- le manque de compétences lexicales et grammaticales ;
- la timidité ;
- une confiance moindre en la capacité à parler du fait de lacunes lexicales et grammaticales ;
- une incompréhension de ce qui lui est dit, et donc une incapacité à répondre en conséquence ;
- un rythme d'apprentissage trop rapide ;
- des conditions pédagogiques et matérielles qui ne permettent pas les échanges oraux ;
- de mauvaises relations avec l'enseignant.

Ainsi, la présence d'émotions liées à la peur de l'erreur et l'anticipation de réactions négatives des pairs ou de l'enseignant, dès lors qu'elles entravent la participation orale en minant la confiance en soi, semblent confirmer nos pistes de recherche. Plus précisément, nous avons des raisons de penser qu'en modifiant l'environnement, à savoir, en permettant aux étudiants un meilleur coping de leurs affects par la mise en place de conversations privées, alors on supprime ce qui semble être une croyance en la réaction négative des pairs.

C'est d'ailleurs là un point essentiel : les réponses aux questions laissent entendre que les affects ne sont pas nécessairement la conséquence de moqueries avérées, puisque rares sont ceux qui en en ont fait état. Elles peuvent surtout constituer une croyance propre à l'individu lui-même. L'enquête aura eu ceci de positif qu'elle nous aide à relativiser la part de responsabilité des pairs dans les difficultés.

D’un point de vue pédagogique, nous trouvons aussi confirmation du bien-fondé d’un espace de conversations privées dans les propos mêmes des étudiants interrogés lorsqu’ils suggèrent que l’enseignant devrait les « forcer », les « obliger », les « pousser » à parler. C’est aussi l’objet de l’espace dédié : en face à face avec l’enseignant, ils n’ont d’autre choix que de parler. Ces propos ne sont d’ailleurs pas sans rappeler les préconisations de Seligman et ses collègues (1968) sur le fait qu’il faille contraindre les sujets résignés à reprendre le contrôle.

Les réponses à l’enquête semblent aussi pointer la nécessité pour l’enseignant de permettre aux sujets résignés de prendre leur temps. Là encore, loin de la pression communicative inhérente à la conversation, l’espace privé pourrait répondre à cet impératif.

L’enquête montre aussi que parallèlement aux conversations privées, il convient de développer les compétences d’ensemble (lexique, grammaire, capacité à comprendre autrui).
Ce dernier point guide non seulement notre recherche, mais il aura aussi pour effet de nous aider à gagner de l’efficacité pédagogique quand nous serons amenée à converser avec chacun. Il serait en effet vain ou peu efficace de chercher à développer la compétence de production orale sans au préalable développer, dès les premiers cours, les sous-compétences qui lui sont associées. Cela suppose donc de permettre aux étudiants d’enrichir leur lexique, de les remettre à niveau grammaticalement, mais aussi de développer leur compétence de compréhension orale.

Les réponses à l’enquête semblent aussi révéler qu’un rapport négatif à la langue peut évoluer si la pédagogie déployée s’appuie sur des activités dans lesquelles la langue est mobilisée en action et en servant des fins professionnelles, ainsi qu’en adoptant une posture enseignante bienveillante.

Enfin, le fait de constater que les sujets interrogés sont motivés par la langue et qu’ils en ont pour certains un usage professionnel ou privé semble valider l’utilité sociale de la thèse.

VI.4.2. L'organisation générale de la recherche

L'objectif global est de tester l'hypothèse selon laquelle un espace de réussites potentielles (l'espace privé) permet d'augmenter le SEP de production orale chez des étudiants résignés, puis d'observer si ce SEP éventuellement augmenté aide ces derniers à désapprendre la RA, phénomène qui se concrétiserait par une prise de parole plus fréquente au sein du sous-groupe.
Comme nous l'avons déjà souligné, notre expérimentation s'est déroulée en deux temps, c'est-à-dire en deux séquences temporelles avec traitement décalé. Ainsi le sous-groupe 1 (désormais Gr.1) en a d'abord bénéficié, puis cela a été le tour du sous-groupe 2 (désormais Gr.2).

L'organisation d'ensemble se résume comme suit (nous détaillerons ensuite chacune de ces étapes) :

- étape 1 : repérage des étudiants résignés dans chacun des sous-groupes ;
- étape 2 : prétest : première mesure du SEP pour tous ;
- étape 3 : enquête filmique : attester de la présence de la RA ;
- étape 4 : trois conversations individuelles privées pour le Gr. 1. Le sous-groupe 2 n'en bénéficie pas ;
- étape 5 : test intermédiaire : deuxième mesure du SEP pour tous ;
- étape 6 : entretiens post-expérimentaux pour le Gr.1;
- étape 7 : trois conversations individuelles privées pour le Gr. 2. Arrêt des conversations individuelles pour le Gr. 1 ;
- étape 8 : posttest : troisième mesure du SEP pour tous ;
- étape 9 : entretiens post-expérimentaux pour le Gr. 2.
- Fin du recueil des données.

Ce plan de recherche peut donc se schématiser ainsi (Cf. Figure 12) :

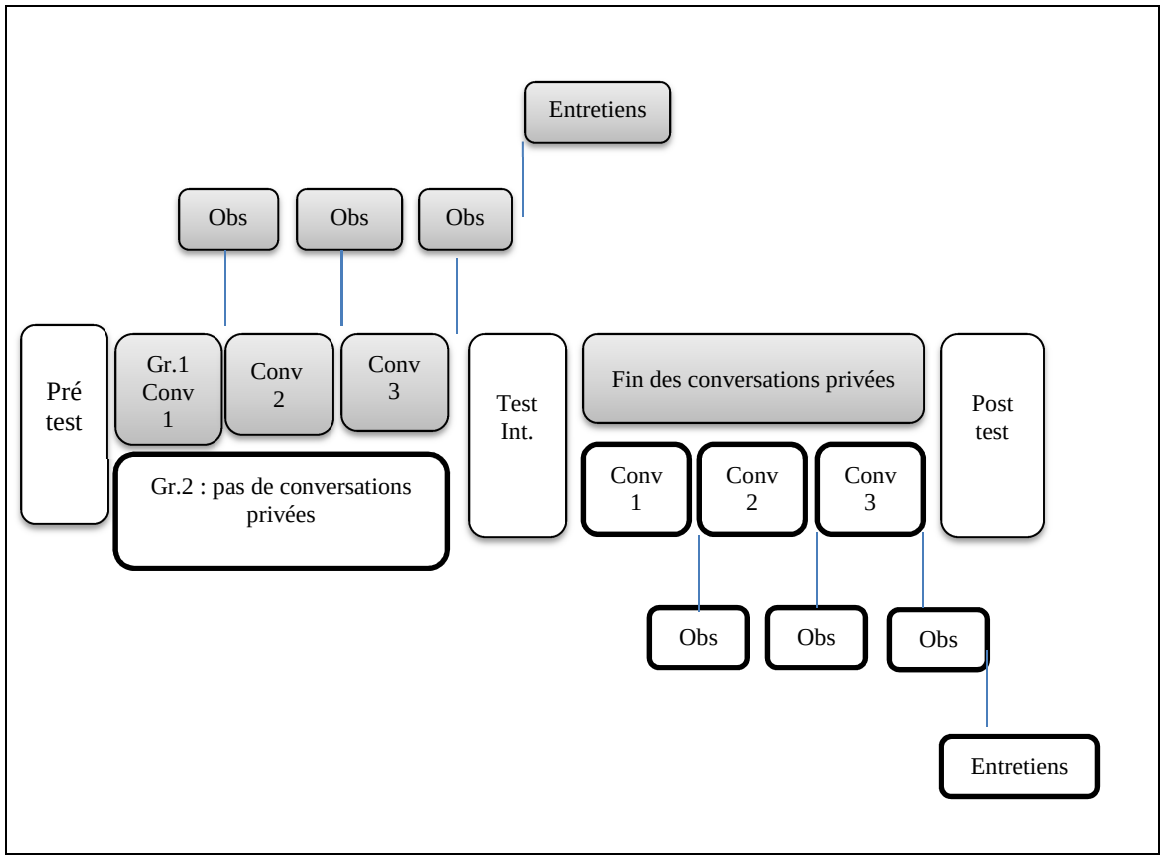

Figure 12. Schéma du plan à séquences temporelles multiples avec traitement décalé.

Lecture : Le prétest de SEP a eu lieu pour les deux sous-groupes. Ensuite, le Gr.1 (en encadré grisé) a bénéficié du protocole de développement du SEP. À l'issue du test intermédiaire, c'est le Gr.2 (en encadré gras) qui en a bénéficié.

VI.4.2.1. Le calendrier des étapes

L'expérimentation a eu lieu entre le 5 septembre 2014, date du premier cours d'anglais, et le 2 mai 2016, date du posttest final. Plus précisément, le calendrier des différentes étapes se présente dans l'ordre chronologique suivant pour le Gr. 1 (Cf. Tableau 18).

Tableau 18

Chronologie des étapes de la recherche pour le Gr. 1

5 sept. 2014	**6 fév. 2015**	**13 fév.-13 mars 2015**	**Fin juin 2015**	**Juillet/Août 2015**
Lancement du cours d'anglais	Pré-test : 1ère mesure du SEP pour tous	Enquête filmique : recueillir les signes de la RA dans les 2 sous-groupes	Voyage à l'étranger	Arrêt des cours
1er et 25 sept. 2015	**2 oct 2015**	**27/30 oct oct 2015**	**17 déc 2015**	**28 janv 2016**
Conversation privée 1	Observation des interactions de classe du Gr.1	Conversations privées 2	Observation des interactions de classe du Gr.1	Conversations privées 3
23 févr. 2016	**1er avril 2016**	**4 avril 2016**		
Test intermédiaire : 2ème mesure du SEP pour les 2 groupes	Observation filmée des interactions de classe pour Gr.1	Entretiens post-expérimentaux du Gr.1		

Le Gr. 2 fait l'objet du même protocole selon le calendrier suivant[250] (Cf. Tableau 19) :

[250] Il est à noter que le recueil de données pour le Gr. 2 a eu lieu sur une période plus restreinte que celle consacrée au recueil de données pour le Gr. 1 car le niveau général des étudiants du Gr. 1 étant moindre, les conversations, dans l'ensemble, étaient plus longues.

Tableau 19

Chronologie des étapes de la recherche pour le Gr. 2

<table>
<tr><th>5 sept. 2014</th><th>6 fév. 2015</th><th>13 fév.-13 mars 2015</th><th>Fin juin 2015</th><th>Juillet/Août 2015</th></tr>
<tr><td>Lancement du cours d'anglais</td><td>Pré-test : 1ère mesure du SEP pour tous</td><td>Enquête filmique : recueillir les signes de la RA dans les 2 sous-groupes</td><td>Voyage à l'étranger</td><td>Arrêt des cours</td></tr>
<tr><td colspan="5">1er sept. 2015 au 23 fév. 2016</td></tr>
<tr><td colspan="5">Cours d'anglais sans conversations privées pour le Gr.2</td></tr>
<tr><th>23 févr. 2016</th><th>26 Fév. 2016</th><th>3 mars 2016</th><th>25 mars 2016</th><th>31 mars 2016</th></tr>
<tr><td>Test intermédiaire : 2ème mesure du SEP pour tous</td><td>Conversations privées 1</td><td>Observation des interactions de classe du Gr.2</td><td>Conversations privées 2</td><td rowspan="2">Observation des interactions de classe du Gr.2</td></tr>
<tr><th>22 avril 2016</th><th>28 avril 2016</th><th>29 avril 2016</th><th>2mai 2016</th></tr>
<tr><td>Conversations privées 3</td><td>Observation des interactions de classe du Gr.2</td><td>Entretiens post-expérimentaux du Gr.2</td><td>Post test : 3ème mesure du SEP pour les 2 sous-groupes.</td><td>Fin de l'expérimentation</td></tr>
</table>

VI.4.3. Les outils de la recherche

Pour vérifier nos hypothèses, nous avions besoin :

- d'un espace de réussites potentielles pour les conversations privées ;
- d'un enregistreur pour saisir les interactions privées ;
- d'un espace classe traditionnelle pour les interactions de classe en sous-groupe;

- d’une caméra pour saisir les activités et comportements des étudiants résignés au sein du sous-groupe (Gr.1 puis gr.2) après les trois conversations privées ;
- d’un journal de terrain ;
- d’une échelle de mesure du SEP ;
- d’un système de codage des discours des étudiants en anglais ;
- d’un enquêteur pour les entretiens post-expérimentaux.

VI.4.3.1. L’espace de réussites potentielles

Par commodité, nous l’appellerons désormais l’espace « privé ». Il a deux caractéristiques principales : c’est un lieu autre que celui où se déroulent les interactions habituelles du sous-groupe (la classe dans son acceptation habituelle) et il vise à développer le SEP de production orale.
Les conditions matérielles de notre établissement ont facilité le choix de cet espace car il existe dans l’école une salle dite « de conversation » équipée d’une table, de quelques chaises et d’un tableau. Cette salle est exclusivement dédiée aux enseignements de langues. Elle est attenante à la salle de classe dite salle « multimédia », dans laquelle nous avons enseigné chaque fois que nous avions prévu des conversations privées.

VI.4.3.2. L’enregistreur

Il s’agit d’un enregistreur portable. Pendant la conversation, il était posé sur le bureau, à notre droite. Pour ne pas attirer l’attention des étudiants sur cet appareil, nous avons systématiquement allumé l’enregistreur avant l’arrivée de chacun et l’avons éteint à la fin des séries de conversations.

VI.4.3.3. L’espace classe

Accolée à la salle de conversation, on trouve la salle multimédia de l’école. Elle est composée de vingt-sept postes, c'est-à-dire vingt-sept ordinateurs, tables et chaises

composant un carré à trois côtés ; le poste du professeur étant en position frontale vis-à-vis les postes des étudiants. Elle nous a servi de salle de classe.
Entre la salle de conversation et la salle multimédia, une baie vitrée permet de garder un œil sur les étudiants travaillant en autonomie en salle multimédia.

VI.4.3.4. La caméra

Elle a d'abord servi à procéder à une enquête filmique destinée à attester de la présence d'une RA dans les Gr. 1 et 2. Pour ce faire, nous avons fixé au tableau une petite caméra à angle large[251] et avons filmé la classe. Les étudiants avaient au préalable rempli une autorisation de fixation, reproduction et diffusion d'images et de sons (Annexe XI et XI.a). À cette occasion, nous les avons informés que nous menions une recherche en sciences de l'éducation, dont l'objectif était d'étudier les interactions orales dans la classe sans plus donner de détails pour éviter d'influencer la nature et la fréquence de ces interactions.

Nous avons précisé que les conversations en face à face dans l'espace privé seraient enregistrées[252].
Afin de limiter les effets de la présence de la caméra[253], nous avons pris soin de l'allumer bien avant leur arrivée et de l'éteindre après leur départ.
Pour attester de la présence d'une résignation apprise, nous avons choisi, en plus d'un pré-repérage par les enseignantes, de consacrer deux cours à l'observation des sujets résignés dans les deux sous-groupes. Chaque cours commençait par une séquence d'interaction avec la classe et à l'occasion de laquelle les étudiants pouvaient faire preuve de participation. Pour éliminer l'hypothèse d'un manque de participation lié à un manque de vocabulaire, nous avons pris soin de proposer un exercice d'expression orale qui mettait à disposition les mots clés à utiliser

[251] Il s'agit d'une caméra *GoPro*.
[252] Nous avons dit aux étudiants qu'ils pouvaient demander à ne pas être enregistrés et que dans ce cas, ils devaient nous faire part de leur réserve à la fin d'un cours ou en se présentant à notre bureau, mais aucun d'entre eux n'en a fait la demande. De même, sur le fait de filmer, il leur a été précisé qu'ils pouvaient s'asseoir sur les côtés s'ils ne voulaient pas apparaître dans le champ de la caméra. Aucun étudiant ne s'est cependant déplacé.
[253] Nous n'avons pas observé de regards pointés vers la caméra pendant les cours.

Le protocole d'ensemble prévoyait que chaque conversation privée soit suivie d'une séquence de cours regroupant le sous-groupe concerné. Dans un premier temps, nous avons filmé ces interactions puis il s'est avéré très difficile de gérer les activités pédagogiques et la discipline, tout en veillant à ne pas obstruer la caméra par nos déplacements dans la classe. Nous avons donc rapidement abandonné la caméra mais avons toutefois consigné nos observations dans notre journal de terrain. Cependant, nous avons tenu à filmer les interactions de classe qui ont suivi les trois conversations privées avec les sujets résignés des deux sous-groupes afin d'être en mesure de fournir les preuves de nos observations et résultats.

VI.4.3.5. Le journal de terrain

Nous avons choisi de tenir un journal de terrain numérique (Annexe VIII). Il s'agit d'un document retraçant la chronologie des événements sous forme de tableau, avec la date de l'événement et son descriptif. En plus de décrire les interactions qui se sont déroulées en sous-groupe suite à chaque série de conversations privées, il a pour intérêt de consigner tout fait remarquable que ni l'enregistreur ni la caméra n'auraient capturé, tels que les événements s'étant déroulés en dehors de l'espace classe (une visite des étudiants dans notre bureau par exemple). À la fin de chaque cours, nous y avons donc consigné nos observations et remarques.

VI.4.3.6. L'échelle de mesure du SEP

Pour Bandura (2006) il est essentiel que tout chercheur conçoive sa propre échelle de mesure du SEP car elle doit être adaptée au domaine visé par la recherche :

> Scales of perceived self-efficacy must be tailored to the particular domain of functioning that is the object of interest. (p. 308)
>
> Les échelles de mesure de l'efficacité perçue doivent être adaptées au domaine de fonctionnement qui fait l'objet de l'intérêt du chercheur.

Pour ce faire, nous avons suivi les conseils de Bandura (1997) tels que présentés dans son ouvrage sur l'auto-efficacité et surtout son guide de construction d'échelles de mesure du SEP (*Guide for constructing self-efficacy scales*[254]) publié en 2006. Nous en avons retenu les principes généraux suivants :

- l'échelle ne mesure pas une capacité mais la perception par le sujet de sa capacité (*Self- efficacy is concerned with perceived capability* - 2006, p. 308). En d'autres termes, puisqu'il s'agit d'un jugement du sujet sur sa capacité (*a judgement of capability* - 2006, p. 309), on ne doit pas demander au sujet s'il est capable de mener à bien une tâche, mais dans quelle mesure il se *sent* capable de la mener à bien ;
- elle doit être spécifique, c'est-à-dire porter sur un domaine en particulier. Dans notre cas, il ne s'agit pas d'évaluer la perception de compétences de l'étudiant sur l'anglais en général mais bien sa perception de compétence de production orale en anglais ;
- la rédaction des questions suppose une fine connaissance des processus sous-jacents à la capacité évaluée (*The construction of self-efficacy scales relies on a good conceptual analysis of the relevant domain of functioning* - 2006, p. 310). Par exemple, dans le cas de la compétence de production orale, en dehors des sous-compétences essentielles que sont l'acquisition du lexique et des règles de grammaires (Ellis, 2005) ; on sait toute l'importance d'être en mesure de gérer une éventuelle anxiété langagière. Dans la conception des questions et leur formulation, on doit donc avoir connaissance des processus sous-jacents à la compétence évaluée, sachant qu'il est exclu de demander à un sujet s'il est en mesure de gérer ses pensées intrusives ;
- à l'intérieur de ce sous-domaine, l'échelle doit permettre d'évaluer la compétence dans des situations variées ;
- l'échelle ne doit pas mesurer la perception d'une capacité ponctuelle (*the issue is not whether one can do them occasionally*) mais d'une capacité régulière (*but whether one has the efficacy to get oneself to do them regularly* -1997, p. 43) ;
- elle doit évaluer une perception d'efficacité actuelle et non pas une éventuelle capacité future ;

[254] Guide pour la construction d'échelle de mesure de l'efficacité personnelle.

- elle est rédigée sous la forme d'items présentant des tâches ;
- elles doivent être graduées de la plus simple à la plus complexe et il est essentiel de proposer des tâches qui présentent un défi, au risque, si ça n'est pas le cas, que tous les sujets se sentent hautement efficaces (*If there are no obstacles to overcome, the activity is easily performable and everyone is highly efficacious*[255] - 2006, p. 311) ;
- le format qui consiste à décrire la situation et à ajouter une échelle de points est celui que préconise Bandura (2006) car il le juge simple d'utilisation[256] ;
- l'échelle va de 0 à 100 points espacés tous les 10 points. 0 correspond à l'affirmation « je ne peux pas... », 50, le score médian correspond à l'affirmation « je suis modérément convaincu de pouvoir... » ; et 100 représente l'affirmation « je suis certain de pouvoir... ». Bandura (2006) insiste sur le fait de proposer une échelle large (de 0 à 100), meilleur prédicteur de la performance qu'une échelle de 0 à 50 par exemple ;
- l'échelle ne doit pas proposer de points négatifs ;
- il est recommandé de tester le questionnaire avant de l'administrer afin d'éliminer les questions qui posent problème et Bandura (2006) conseille de tester sa consistance interne à l'aide d'un Cronbach's alpha ;
- on obtient la mesure finale du SEP en additionnant les scores de tous les items et en la divisant par le nombre d'items ; ce qui donne un score sur 100 ;
- afin de réduire les effets de l'évaluation sociale, le questionnaire d'efficacité doit être privé et anonyme, ce qui suppose d'attribuer un numéro d'anonymat aux sujets évalués ;
- on doit annoncer aux évalués que leurs réponses seront confidentielles mais mises à disposition du chercheur. Puisque nous avons à la fois le statut de chercheuse et celui d'enseignante, nous ne pouvons assurer que les réponses des étudiants n'aient pas été biaisées par notre double identité. Bandura (2006) n'exclut d'ailleurs pas la probabilité que les réponses des sujets soient biaisées par des effets de désirabilité sociale (*appear socially desirable*, p. 315) ;

[255] S'il n'y a pas d'obstacles à surmonter, l'activité est facile à exécuter et tous les sujets sont hautement efficaces.

[256] Il existe en effet un format dit « de double jugement » dans lesquels les sujets évaluent d'abord s'ils peuvent ou non exécuter une tâche donnée, puis jaugent ensuite la force de leur efficacité perçue à partir de l'échelle à 100 points (2010, p. 73).

- afin d'encourager les sujets à fournir des réponses franches (*frank answers*, Bandura, 2006, p.314) on doit leur expliquer tout l'intérêt qu'elles présentent pour la recherche ;
- des entretiens individuels visant à affiner les réponses ou à mesurer des aspects non évalués *via* le questionnaire peuvent aussi être menés.

Pour construire notre propre échelle de mesure, nous avons d'abord identifié des situations mobilisant la compétence de production orale tout en diversifiant les contextes dans lesquels se déploient ces activités. Parce que nous nous sommes largement inspirée du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001[257]), nous avons trouvé opportun de nous baser sur les situations linguistiques présentées dans le document et d'évaluer le SEP de production orale dans deux domaines : la sphère privée et la sphère scolaire. Nous n'avons pas posé de questions visant à évaluer le SEP dans la sphère professionnelle car avons limité nos questions de recherche à ce qui se passe au sein de la classe[258].

Nous avons donc identifié treize situations que nous avons classées selon notre propre perception du degré de difficulté[259]de chacune. Pour être certaine que ce que nous considérions comme une situation simple le serait aussi par les étudiants, nous avons proposé à ceux qui, au moment de la recherche, étaient en deuxième année, (la promotion 2013-2015) de confirmer ou d'infirmer l'ordre de présentation des questions selon leur propre perception de la difficulté de chaque tâche (Annexe XIII).

Suite à leur classement (Annexe XIIIa) et en nous basant sur l'ordre choisi par une majorité, nous avons modifié l'ordre de présentation des questions comme suit (Cf. Tableau 20) :

[257] Voir en Annexe XII.
[258] Il est à noter cependant que lorsqu'ils sont au CFA, les apprentis sont sous le statut de salariés de leurs entreprises d'apprentissage. À ce titre, on peut aussi considérer que le CFA est du domaine du professionnel.
[259] Une situation simple est celle qui consiste à expliquer à des étrangers quelle direction prendre dans la ville. Une situation complexe est celle qui consiste à diriger un débat avec le sous-groupe entier ou à contacter un professionnel anglais par téléphone.

Tableau 20

Modifications dans l'ordre de présentation des items du questionnaire de SEP

Positionnement de l'item avant classement par les étudiants	**Positionnement de l'item après classement par les étudiants**
N°1	N°2
N° 2	N°1
N°3	N° 8
N°5	N°6
N°6	N°11
N°7	N°5
N° 8	N°3
N° 9	N°7
N° 11	N°13
N°12	N°9
N°13	N°12

À chacune des treize situations, nous avons ajouté une échelle à 100 points.

Si le document entier figure en annexe (Annexe XIV), nous reproduisons ici les trois premières questions, en omettant la question servant d'exemple (Cf. Figure 13) :

1. Dans la rue, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'expliquer à des anglais perdus quelle direction prendre ?

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Je ne m'en sens pas du tout — Je m'en sens moyennement capable. — Je m'en sens tout à fait capable.

capable

2. Vous rencontrez un/une étudiant(e) anglais(e) de votre âge dans un café. Dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'avoir avec lui une conversation basique sur vous (âge, loisirs, famille, voyages effectués…) ?

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Je ne m'en sens pas du tout — Je m'en sens moyennement capable. — Je m'en sens tout tout à fait capable.

capable

3. En classe, vous avez préparé un exposé sur un sujet de votre choix, dans quelle mesure vous sentez-vous capable de le présenter sans interruption (mais avec vos notes) **pendant 5 minutes** au sein d'un groupe restreint d'élèves (3 ou 4 personnes) ?

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Je ne m'en sens pas du tout — Je m'en sens moyennement capable. — Je m'en sens tou tout à fait capable.

capable

Figure 13. Extrait de l'échelle de mesure du SEP de production orale.

VI.4.3.7. Le système de codage des discours des étudiants en anglais

Selon Bandura (1997), l'expérience active de maîtrise permet d'augmenter le SEP des individus. Pour attester d'un changement dans le SEP, il suffit de mesurer la force du SEP avant et après expérimentation. En revanche, cela ne suffit pas à expliquer ce qui a permis d'augmenter le SEP. En d'autres termes, si nous voulions être en mesure d'identifier les signes apparents d'expériences actives de maîtrise, en plus d'une observation visuelle, il nous fallait pouvoir analyser les éventuels changements opérés dans les discours des sujets résignés suite aux conversations privées.

Pour procéder à cette analyse, il convenait donc de repérer des marqueurs saillants dans les énoncés des uns et des autres, et de leur attribuer un code. La fréquence d'apparition du code dans le discours en faisait un marqueur de poids sur lequel nous pouvions tout particulièrement porter nos observations et sur lequel on pouvait aussi demander au sujet concerné d'agir, établissant ainsi ce que Brousseau (1986), nomme un contrat didactique.
Ces mêmes marqueurs pouvaient aussi servir d'indicateurs de réussite à destination des étudiants et justifier nos encouragements dans le cadre de la mise en place d'un dispositif de persuasion verbale (Bandura, 1997).

Nos lectures nous ayant précédemment amenée à nous intéresser aux travaux de Hilton (2009) sur la disfluence, nous y avions repéré un système de codage inspiré des conventions de transcriptions communément utilisées dans le domaine de l'analyse du discours[260].
Ce système de codage semblait convenir à nos besoins, de par la similarité entre les discours des sujets étudiés par Hilton et ceux des étudiants ciblés par la recherche. Nous avons cependant adopté une version simplifiée de ces codes car nous n'étions pas à la recherche d'un système sophistiqué[261]. Nous les présentons ici en détails.

a) Les pauses

Hilton (2008) nomme « pause » toute interruption ou hésitation dans le discours d'un sujet. Il peut s'agir d'une pause silencieuse et dans ce cas le sujet ne dit rien. Il peut s'agir d'une pause vocalisée souvent marquée par des « euh », des « uhm » ou des « ben » ou par l'allongement d'une syllabe. Il peut aussi s'agir de phénomènes paralinguistiques tels les soupirs et bruits de bouche divers.
Ces pauses et hésitations sont importantes à repérer car même si elles constituent un phénomène normal dans un discours (Kerbrat-Orecchioni, 2006), elles peuvent

[260] Il s'agit du système de description du langage intitulé CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) et crée en 1984 par MacWhinney et Snow, de l'Université Carnegie Mellon de Pittsburgh aux USA.
[261] La durée des pauses dans les discours des étudiants n'est pas prioritaire dans nos observations, même si elles peuvent être précieuses pour comprendre les processus cognitifs en jeu.

témoigner de déficits, notamment lexicaux et grammaticaux. En outre, on peut aussi y voir le signe d'un embarras, particulièrement quand il s'agit de petits épisodes de toux.

Il est par ailleurs essentiel de repérer ces signes pour aider les élèves à les éliminer, car dans le cadre d'une interaction, les disfluences, dès lors qu'elles deviennent trop nombreuses, peuvent pousser le co-locuteur à mettre fin à la conversation. Selon Hilton en effet (2008) elles sont critiques dès lors qu'elles dépassent 2,5 secondes. Après ce laps de temps, le co-locuteur intervient généralement pour « remettre l'échange sur les rails » (para. 6). Une telle intervention peut perturber l'activité cognitive des plus lents par exemple. Après trois secondes, la disfluence, selon Hilton (2008), est le signe d'une défaillance majeure.

Hilton (2008) symbolise la pause silencieuse en utilisant le symbole dièse : « # » suivi de « _ », suivi du temps de la pause en secondes et millisecondes. Parce que nous n'irons pas dans ce degré de précision, nous simplifierons le code et utiliserons le symbole **« # »** directement suivi du nombre de secondes comptées à voix haute par nos soins. Nous choisissons de mettre le tout entre crochets pour faciliter la lecture. En outre, dans les annexes, nous faisons apparaître les transcriptions des conversations sous forme de tableau. De plus, chaque intervention de l'un des co-locuteurs (l'enseignant : Prof.) ou l'étudiant, est identifiée au moyen de la lettre L (pour « ligne ») et du chiffre représentant sa position dans la conversation. Cela facilite le repérage de la ligne en question dans les annexes.

Ainsi, un extrait de la première conversation privée avec Clément (Annexe VIc) montre une pause silencieuse qui sera codée et présentée comme suit :

Prof. : Is it your apprenticeship company?
Clément : [# 5]

Dans cet extrait, à la question « *Is it your apprenticeship company*[262] ? », Clément répond par un silence d'une durée de cinq secondes.

[262] Est-ce ton entreprise d'apprentissage ?

Les pauses vocalisées (euh, uhm, ben...) suivies d'un silence seront recopiées avec l'onomatopée correspondante suivie, entre crochet, par l'expression de la durée du silence, comme dans l'exemple suivant, tiré de la première conversation avec Pascaline (Annexe VIe) :

Prof. : [Pascaline] can you describe a typical day in your company ? What is a typical day[263]?
Pascaline : [# 2] euh [# 3]

Dans cet exemple, à la question du professeur, après un silence de deux secondes, Pascaline répond par un « euh » suivi d'un silence de trois secondes.

Les allongements de syllabes, y compris les allongements des « euh » seront codés par le symbole « : » suivi de la durée de l'allongement, le tout mis entre crochets.

Par exemple : Euh [:3] signifie que le « euh » dure trois secondes.

Parmi les pauses, les phénomènes paralinguistiques : bruits de bouche, raclements de gorge ou rires nerveux, entre autres exemples, seront codés en utilisant le symbole « & » suivi du symbole « = » « suivi du mot « bouche » ou « gorge » ou toute autre précision de l'origine du bruit (Hilton, 2008).

L'exemple suivant, tiré de la première conversation avec Thibault (Annexe VId) illustre un bruit de bouche :

Prof. : For Christmas, is there a special event[264]?
Thibault: Euh [& = raclement de gorge] ben no event for me[265].

[263] Pascaline, peux-tu décrire une journée type dans ton entreprise ? Quelle est la journée type ?
[264] Pour Noël, y-a-t-il un événement spécial ?
[265] Euh, ben, pas d'événement pour moi.

À la question « *For Christmas, is there a special event*? » Thibault commence par un « Euh » d'hésitation suivi d'un raclement de gorge.

b) Les erreurs lexicales, les erreurs de prononciation, les erreurs syntaxiques et morphologiques

Il y a erreur lexicale quand l'étudiant se trompe dans l'utilisation d'un mot. Par exemple, il peut utiliser le mot « *sell* » (vendre) au lieu du mot « *buy* » (acheter) ou encore donner une résonnance anglaise à un mot français. Ce type d'erreur sera codé par le symbole [*LEX] placé juste après l'erreur.

Lorsque le locuteur aura recours à la langue maternelle, nous utiliserons le symbole [*LEXL1], qu'il s'agisse d'un ou de plusieurs mots.

Lorsque le locuteur nous interrogera pour s'enquérir d'un mot inconnu, nous coderons cette requête avec le symbole [*LEXaideL1] si la demande d'aide est formulée en français et [*LEXaideL2] si elle est formulée en anglais.

Les erreurs de prononciation seront codées [*PHO].

Il y a erreur syntaxique quand les mots ne sont pas ordonnés selon l'ordre normal de la construction d'une phrase. Cette erreur sera codée [*SYN].

Les erreurs grammaticales, aussi appelées « morphologiques », seront codées par le symbole [*MOR] auquel on ajoutera la mention du type d'erreur. Par exemple, s'il s'agit d'une erreur de temps, on écrira [*MORtps].

De par le fait que l'oubli du pluriel est relativement fréquent dans les énoncés de nos élèves, nous choisissons de créer le symbole [*MORplur] pour le représenter, qu'il s'agisse d'un pluriel inopportun ou l'absence du pluriel.

Enfin, dès lors qu'il manquera un mot dans l'énoncé des locuteurs, nous utiliserons le chiffre zéro **(0)** suivi de l'indication de ce qui manque précisément, le tout entre crochets. Par exemple, si le locuteur omet un sujet dans son énoncé, cela sera symbolisé à l'aide de [0suj].

c) La mauvaise compréhension des questions

La mauvaise compréhension ou l'incompréhension d'une question par l'élève, quand elle est manifeste et nous contraint à répéter, sera codée avec [*COMP].

VI.4.3.8. L'enquêteur pour les entretiens post-expérimentaux

Afin de limiter les biais relatifs à notre statut d'enseignante/chercheuse dont une partie du travail consiste aussi à évaluer les étudiants dans le cadre d'épreuves sommatives, nous avons souhaité confier les entretiens post-expérimentaux à une personne extérieure. Cette tâche a été confiée à Bertrand Bergier, enseignant-chercheur en sociologie à l'Université Catholique de l'Ouest. Ces entretiens, d'une durée moyenne de vingt minutes, ont donné lieu à des transcriptions complètes (Annexes IX[266]). Ils se sont déroulés dans la salle de conversation privée et avaient pour objectif de recueillir l'avis des étudiants sur les conversations privées. Nous espérions aussi trouver dans leurs remarques des éclairages supplémentaires que le bilan fait à l'issue de chaque conversation privée n'aurait pas permis de mettre au jour.

VI.4.4. Descriptif des étapes de l'expérimentation

VI.4.4.1. Pré-repérage des étudiants résignés

La classe de technico-commerciaux a ceci de particulier qu'elle compte trente-et-un apprentis et que dans ce cas, comme nous l'avons déjà précisé, elle doit est dédoublée. Cela signifie que deux enseignants interviennent en parallèle. Cependant,

[266] Les verbatims des entretiens post-expérimentaux sont regroupés dans l'Annexe IX et sous-numérotés à l'aide l'une lettre de l'alphabet : a pour Chloé, b pour François, c pour Clément, d pour Thibault, e pour Pascaline, f pour Bastien.

académiquement parlant, il s'agit bien d'une seule classe. Les contenus de formation et l'examen doivent être les mêmes, ce qui suppose une régulière concertation des deux enseignantes.

Notre « doublon » été informée de notre recherche l'année qui l'a précédée.

En début d'année, deux sous-groupes ont été formés à partir d'un test évaluant la compréhension orale et la richesse du lexique. Nous avons ensuite fait en sorte d'équilibrer les sous-groupes selon les genres (autant de filles que de garçons dans chaque sous-groupe), et en veillant à ce que les étudiants ayant eu de bons résultats au test soient présents dans chacun des sous-groupes, afin que leurs pairs moins « experts » bénéficient de leurs compétences.

Toutefois, quand les résultats du test étaient très bas[267], nous avons choisi de garder les étudiants repérés comme étant très faibles dans notre propre groupe, car nous pensions qu'ils étaient davantage susceptibles de présenter des signes de résignation apprise et étions scientifiquement intéressée par leur observation[268].

Comme nous l'avons déjà mentionné, Kloosterman (1988) considère que le moyen le plus efficace pour identifier la RA est l'observation des comportements des élèves. Nous avons donc choisi de consacrer les premiers mois de la formation à l'observation[269] des étudiants dans notre groupe et avons confié la même tâche à notre collègue. Pour être identifié comme résigné, tout sujet devait répondre aux critères proposés par Peterson et ses collègues (1993) dans le cadre de la résignation apprise humaine. Pour rappel :

[267] Cela a concerné les notes allant de 0 à 7 ou 8 sur 20.

[268] Nous expliquerons plus tard que nous avons enseigné à ce sous-groupe pendant toute la durée de la formation.

[269] Cette décision est aussi d'ordre pédagogique. Nous constatons en effet chaque année qu'un temps conséquent est nécessaire à la construction d'un environnement propice au déploiement d'une pédagogie de l'enseignement supérieur axée sur une forte autonomie chez les étudiants, et dont la plupart n'ont pas acquis l'habitude. Par ailleurs, les premiers mois sont aussi l'occasion de déconstruire certains comportements hostiles à la langue, voire à l'enseignant de la langue parfois.

Critère N°1 : Une passivité anormale (*maladaptive passivity*)

Il s'agit selon Peterson et ses collègues (1993) d'une situation où le sujet fait preuve d'un excès d'inactivité (*excess of inactivity* - p 227), c'est-à-dire d'une passivité qui attire l'attention de par son caractère inhabituel.

Dans le champ scolaire, Peterson et ses collègues considèrent comme étant un bon indicateur de ce critère l'exemple de l'élève que l'échec ébranle ; celui qui manque de persévérance, qui ne maintient pas ses efforts ou encore qui ne demande pas conseil auprès de ses professeurs.

Pour ce qui concerne la classe d'anglais, pour répondre à ce critère, l'élève ne devait prendre la parole au sein du groupe classe que très rarement, ou bien jamais, quelles que soient les situations et même si les enseignements étaient mis à sa portée ; être apathique ou anormalement figé ou bien encore ne pas persévérer face à la difficulté éventuelle de la situation d'interaction. En d'autres termes, toute passivité perçue par l'enseignante comme étant inappropriée (*inappropriate passivity* - Peterson et al., 1993, p. 228) ; tout excès de passivité (*excesses of passivity* - p.228) devait retenir son attention.

Afin d'éviter une erreur d'interprétation, nous avons vérifié la présence d'une motivation chez les élèves. Les indicateurs permettant d'attester la motivation étant le comportement en classe : l'étudiant certes discret mais attentif et faisant son « métier d'élève » (Perrenoud, 2010) : exécution des exercices en classe, rendu des travaux demandés, demande d'exercices supplémentaires éventuellement. Ce faisant, nous savions par ailleurs que la motivation a ceci de caractéristique qu'elle est dynamique, c'est-à-dire qu'elle varie constamment sous l'influence de facteurs extérieurs (Viau, 2009).

Critère N°2 : Un historique d'événements incontrôlables et qui se sont inscrits dans la durée

Par commodité, nous utiliserons désormais le terme « incontrôlabilité » pour parler de ce critère.

En termes empiriques, pour ce qui concerne le domaine scolaire, la perte de contrôle peut se traduire par les difficultés et échecs d'un élève ou encore ses mauvaises notes (Peterson et al., 1993).

Cependant, parce que la RA est un processus, ces événements incontrôlables doivent s'être inscrits dans la durée. Peterson et ses collègues écrivent en effet :

> It is only when events unfold over time as predicted by the theory that we can be most confident that learned helplessness is present. (p. 230)
>
> C'est seulement quand les événements se déroulent dans le temps, comme le prédit la théorie, que l'on peut être quasiment certain qu'on est en présence d'une résignation apprise.

On peut considérer que ce critère est de fait présent chez les étudiants ciblés par la recherche, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, au vu des mauvaises notes en anglais obtenues par la plupart des élèves dans les formations qui ont précédé, comme le montreront les portraits des « résignés », on peut supposer que l'écart entre leurs résultats et les attentes professorales normées par les exigences d'atteinte de niveaux (Bautier, 2005) leur a fait perdre le contrôle de leurs apprentissages, les rendant systématiquement insuffisants par rapport à la norme. On peut aussi supposer que ces apprentissages se sont souvent inscrits en dehors de leur zone de développement proximal (Vygotski, 1930, 1997). De plus, nous ne pouvons exclure qu'un sentiment de perte de contrôle des apprentissages se soit aggravé à l'entrée dans le supérieur, du fait d'un manque de connaissance par les enseignantes du niveau de langue avéré.

Enfin, si l'on se réfère aux explications de la RA en termes de dysfonctionnement cognitif (par exemple Kuhl, 1981) ; cette dernière peut aussi être le fait d'un manque de contrôle des pensées intrusives, ou encore d'un manque de coping ; y compris un déficit de coping comportemental et attentionnel. Pour chaque étudiant résigné cependant, nous nous attacherons à décrire les signes d'une absence de contrôle passée et/ou présente.

Critère N° 3 : La médiation de cognitions caractéristiques de la RA

Avec ce titre un peu long, nous avons tenté d'être au plus près de ce que Peterson et ses collègues (1993) nomment « *helpless cognitions* » : « des cognitions généralement associées à la RA ». Pour gagner en confort de lecture, nous réduirons ce terme à « cognitions associées ».

Selon les travaux princeps d'Overmier et Seligman (1967) et de Seligman et Maier (1967), l'expectation d'incontrôlabilité est un critère essentiel de la RA. Il faut en effet que le sujet ait développé une attente selon laquelle il ne peut contrôler les événements.
Dans leur reformulation de la théorie d'origine de la RA, Abramson et ses collègues (1978) ont précisé que cette attente était bien basée sur les échecs antérieurs d'un sujet, mais aussi sur les attributions causales invoquées par ce dernier dans ce cas. C'est en ce sens qu'il y a présence de cognitions ; ces dernières faisant varier la sévérité de la RA.
Dans le domaine scolaire, Peterson et ses collègues (1993), répertoriant les travaux de recherche qui selon eux, sont d'excellents exemples de RA scolaire[270]considèrent les indicateurs suivants comme étant des signes de la présence de cognitions caractéristiques de la RA : l'autodépréciation, le défaitisme, le pessimisme, les attributions internes et stables d'échecs, l'expression de sentiments négatifs, les ruminations, une faible estime de soi mais aussi la nervosité, l'anxiété et l'impression de solitude ou de rejet.

Selon Peterson et ses collègues, de nombreuses études ont utilisé la théorie de la résignation apprise pour expliquer les échecs chez l'homme, mais beaucoup d'entre elles n'ont fait qu'extrapoler le phénomène (*extrapolation of the helplessness phenomenon to explain all manner of failures of human adaptation* - p. 227) ; quand la cause de l'inactivité est sans doute à chercher ailleurs que dans la RA.
Pour les auteurs, il convient donc d'adopter une posture critique dès lors qu'un individu fait preuve d'un excès d'inactivité. La première question à se poser est en effet de savoir

[270] Il s'agit des travaux de Dweck (1975) ; de Dweck et Reppucci (1973) et de Butkowsky et Willows (1980).

si cette passivité n'est pas d'abord instrumentale, c'est-à-dire, d'un point de vue behavioriste, le résultat d'un conditionnement[271].

Peterson et ses collègues considèrent qu'un bon exemple de RA, dans le champ des relations sociales, est celui dans lequel deux critères sont présents (*A good example of a social problem is one in which more than one criterion has been demonstrated, yet not all* - p. 243). Pour les mêmes auteurs, l'exemple parfait est celui qui présente les trois critères (*An excellent example of learned helplessness is one in which all three criteria are present* - p. 230) et tout travail de recherche sur la RA doit selon eux s'attacher à démontrer la présence des trois critères :

> Future research applying learned helplessness ideas should make an implicit attempt to document the three criteria of learned helplessness. (1993, p. 259)
>
> Les recherches à venir et appliquant les principes de la résignation apprise doivent documenter de façon implicite les trois critères de la résignation apprise.

Pour répondre à ce critère, nous avons demandé à notre collège de repérer tout étudiant ayant tendance au défaitisme sur ses capacités linguistiques passées, présentes et à venir (expectation d'échecs) ; et/ou à l'autodépréciation ; à la rumination ; à la nervosité et l'anxiété ; à l'évitement et/ou le retrait (réponses volontairement brèves aux questions des enseignantes ou refus de répondre, regard fuyant). Enfin, tout signe apparent d'embarras et d'inconfort : rougissement, yeux baissés, agitation corporelle devait aussi être noté.

Avertie des risques d'extrapolation du phénomène, nous avons veillé à ce que les trois critères caractéristiques de la RA soient présents chez les sujets afin d'être en mesure de les identifier comme étant résignés. Nous gardons toutefois en tête que le phénomène, notamment pour ce qui concerne la nature des cognitions, garde sa part de mystères

[271] Peterson et ses collègues (1993) mentionnent à ce propos l'exemple de personnes âgées vivant en maison de retraite et faisant preuve d'une grande passivité. Cette passivité est, selon les auteurs, instrumentale en ce sens que le personnel soignant qui a l'habitude de tout faire à leur place, les renforce dans leur passivité.

(*The exact form that the cognitive representations take is unclear* (Peterson et al., 1993, p. 230).

À l'issue de ces observations, nous avons pu identifier, dans notre groupe, quatre sujets qui semblaient présenter des signes de résignation : Chloé[272], François, Clément et Thibault ; tandis que notre collègue en a identifiés deux dans son groupe : Pascaline et Bastien. Cela constitue donc notre sous-échantillon.

VI.4.4.2. Pré-test : mesure du SEP dans les deux sous-groupes

Le questionnaire visant à mesurer le SEP (Annexe XIV) a été proposé aux deux groupes exceptionnellement réunis dans une même classe. Il était anonyme, des numéros ayant remplacé les noms des étudiants[273].

Concernant l'administration du questionnaire de mesure du SEP, il est à noter que deux étudiants étaient absents ce jour-là, et un autre n'a pas rempli l'ensemble de son questionnaire. Nous n'avons donc pas enregistré leurs progressions aux tests de SEP qui ont suivi (il ne s'agissait pas d'étudiants repérés comme étant résignés) ; mais ils ont bénéficié des conversations privées comme l'ensemble des étudiants. Il s'avère aussi que quelques mois après le début de la formation, cinq étudiants l'ont abandonnée. Ils ne figurent donc pas dans le tableau des scores que nous présentons ci-dessous.

Ainsi, sur les 31 personnes présentes au début de la formation, seuls les scores SEP de 25 d'entre elles ont donc été mesurés tout au long de l'expérimentation.

Face à la complexité du protocole d'ensemble, à la difficulté liée à la gestion de l'alternance et au calendrier serré, nous n'avons pas été en mesure de pré-tester le questionnaire final mais étions présente pour répondre à d'éventuelles questions. Nous n'en avons eu aucune.

Les réponses au questionnaire ont été soumises au logiciel statistique de traitement de données *R* afin de calculer le coefficient alpha de Cronbach et a révélé une cohérence interne de 0,939 attestant de la validité interne du test (Annexe XVI).

[272] Pour préserver l'anonymat des étudiants, nous avons changé les prénoms.
[273] On retrouvera le tableau de correspondance numéro d'anonymat/nom de l'étudiant à l'Annexe XIVa.

Les scores SEP sont répertoriés dans le tableau qui suit (Cf. Tableau 21[274]). Les groupes sont déséquilibrés car la plupart de ceux qui ont abandonné la formation étaient dans le Gr. 1. Les étudiants présentant des signes de résignation apprise apparaissent en gras.

Tableau 21
Mesure du SEP de production orale dans les deux groupes, par ordre croissant de scores.

Gr. 1		**Gr. 2**	
NOM	Mesure du SEP sur 100	**NOM**	Mesure du SEP sur 100
Chloé	**6,15**	Louise	16,92
Jade	18,46	Emilien	23,07
Clément	**23,07**	Maud	30
Mathieu	26,92	Caroline	31,53
Maeva	46,92	Karl	37,69
Patrice	47,69	**Pascaline**	**40**
Thibault	**48,46**	**Bastien**	**42,30**
François	**50**	Vianney	43,07
Marine M	76,92	Pierre	46,92
Théo	86,92	Maëlle	50,76
		Robin	55,38
		David	60,76
		Louis	62,30
		Alban	65,38
		Faustine	76,15

Lecture : Chloé, qui appartient au Gr. 1 obtient un score SEP de 6,15 sur 100 à l'issue de la première mesure.

[274] On retrouvera le tableau complet des scores SEP relevés lors du prétest à l'Annexe XVII.

Nous n'avons pas cherché à équilibrer les Gr.1 et 2 pour faire en sorte qu'il y ait autant d'étudiants résignés dans chacun des groupes et ce pour plusieurs raisons. La première est que le souhait des deux enseignantes était de continuer le travail de remise à niveau engagé depuis le début de l'année. En effet, l'expérimentation a démarré cinq mois après le début de la formation. La seconde raison est que nous aurions dû modifier les groupes à nouveau une troisième fois. En effet, la formation prévoit qu'en parallèle des cours d'anglais général, on dispense des cours d'anglais de spécialité à raison de deux cours par mois sur le temps de présence au CFA. Cela signifie que les étudiants, deux fois par mois, sont à nouveau répartis dans deux groupes, en fonction de leur spécialité. Plutôt que de procéder à ces multiples changements, qui auraient probablement perturbé les étudiants, nous avons préféré maintenir le déséquilibre entre les deux groupes.

Pour nous permettre de mener à bien les conversations privées avec le Gr. 1, tout en étant en mesure d'intervenir ensuite sur le Gr.2, nous avons décidé que ces dernières se dérouleraient pendant les cours d'anglais général pour le Gr. 1, et que nous profiterions des cours de spécialités, pour recueillir les données avec le Gr. 2[275]. Cela signifie qu'une fois notre expérimentation terminée avec le Gr. 1, nous avons continué d'enseigner dans ce groupe toute l'année, tandis que nous sommes intervenue auprès du Gr. 2 pendant les cours de spécialité uniquement. Cela a pu constituer un biais au moment du test intermédiaire et du posttest de mesure du SEP.

VI.4.4.3. Enquête filmique et portrait des étudiants résignés

L'alternance entre les cours d'anglais général et les cours d'anglais de spécialité nous a permis de filmer les deux sous-groupes avant le lancement de la première série de conversations privées avec le Gr.1 (Annexe VII et Annexe VIII)[276]. L'objectif était d'attester de la présence d'une résignation apprise chez les étudiants que nous avions repérés dans les deux sous-groupes afin d'être en mesure de fournir les preuves de nos observations et résultats. Chaque cours commençait donc par vingt minutes de questions

[275] Cela signifie aussi que des étudiants de notre groupe se sont retrouvés avec nous dans le groupe de spécialité, mais que bien entendu, ils n'ont pas bénéficié des conversations privées.
[276] Pour rappel, l'enquête filmique pré-expérimentale a eu lieu entre le 13 février et le 13 mars 2015.

simples[277] posées au sous-groupe et à l'occasion desquelles les étudiants pouvaient faire preuve de participation. Pour éliminer l'hypothèse d'un manque de participation lié à un manque de vocabulaire, nous avons proposé un exercice d'expression orale en mettant à disposition les mots clés à utiliser. Nous sommes donc dès à présent en mesure de proposer une description détaillée des résignés.

a) Le portrait de Chloé

i) La parcours scolaire

Chloé est une apprentie de dix-neuf ans. Avant d'entrer en STS en 2014, elle a obtenu, en 2014, un Bac Pro, sous statut scolaire. Nous n'avons pas pu consulter ses résultats au Bac Pro, mais les relevés de notes[278] émis à l'issue des classes de première et de terminale professionnelle (désormais terminale Pro) attestent d'un niveau général, toutes matières confondues, satisfaisant voire très satisfaisant et de résultats homogènes[279]. Les appréciations des enseignants sont conformes à ces résultats. Ces derniers disent que son travail est sérieux, appliqué et régulier. Elle obtient systématiquement les félicitations de l'équipe enseignante.
Ses notes d'anglais sont généralement bonnes, voire parfois très bonnes comme en témoigne le relevé ci-après[280] (Cf. Tableau 22).

[277] Un exemple de question simple était celle qui consistait à savoir ce que les étudiants avaient fait dans leur entreprise d'apprentissage.
[278] Les bulletins ne mentionnent pas s'il s'agit de notes formatives ou sommatives.
[279] À l'issue de l'année de première, elle obtient une moyenne générale de 14,31 sur 20 quand la moyenne de classe est de 11,13 sur 20. Au premier et au second trimestres de l'année de terminale, sa moyenne sera respectivement de 14,21 sur 20 et de 14,85 sur 20, toujours très largement au-dessus de la moyenne de classe.
[280] Ses notes de seconde ne figuraient pas dans son dossier.

Tableau 22

Relevé de notes (sur 20) de Chloé et appréciations des professeurs d'anglais pour les classes de première et terminale Pro[281].

Classe de première Pro						Classe de terminale Pro			
1er trimestre		2ème trimestre		3ème trimestre		1er trimestre		2ème trimestre	
Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral
13	14	16,75	16	11	14	15,5	13	12	16
Appréciations de l'enseignant(e)									
Travail et résultats satisfaisants		Ensemble très satisfaisant		Ensemble satisfaisant		Très bon ensemble		Travail et résultats satisfaisants	

Comme on peut le voir, Chloé se classe parmi les élèves ayant globalement un niveau d'anglais satisfaisant à très satisfaisant. Les relevés de notes montrent aussi qu'elle est systématiquement au-dessus de la moyenne de la classe, de trois à sept points parfois. Il n'est fait aucune remarque sur la participation en classe. De ce que nous savons du niveau de Chloé en début de STS (Annexe Va), nous ne pouvons qu'être surprise de ses très bons résultats en Bac Pro, sans que nous ne sachions si cela est le fait d'un examen de nature à avantager les élèves, d'exigences enseignantes revues à la baisse ou d'une notation bienveillante.

En STS, son niveau général, toutes matières confondues, est satisfaisant. Tous les enseignants sont élogieux au sujet de son sérieux et de son implication (Annexe XIXa). En cours d'anglais, elle est très attentive, très appliquée et souvent assise à proximité de l'enseignante. Son niveau d'anglais est cependant faible. À l'issue de la première année, elle obtiendra en effet une note moyenne de 8 sur 20 à ses examens d'anglais, avec une note d'expression orale de 9 sur 20 et une note de compréhension écrite de 7,5 sur 20 (Annexe XXa). Les conversations individuelles ayant commencé après ces examens, on

[281] Voir Annexe XVIIIa.

peut s'appuyer sur la note d'oral comme jauge de niveau avant expérimentation. Nous sommes loin des moyennes obtenues en Bac Pro.

ii) Les indicateurs de la résignation apprise chez Chloé

Le critère « passivité »

Chloé est une étudiante motivée : très rapidement, elle viendra demander à l'enseignante des exercices supplémentaires et des adresses de sites internet pour l'apprentissage de l'anglais (Annexe VIa, L. 28) De la même façon, elle demandera à participer à des cours de soutien du soir[282] et sera parfois la seule étudiante à venir[283]. Ces initiatives personnelles sont, selon nous, autant de signes de motivation dans l'apprentissage de la langue. Ces exemples pourraient aussi nous amener à remettre en question le postulat d'une résignation apprise chez Chloé car d'une certaine manière, elle est active dans ses demandes. Cependant, ce qu'on cherche à attester, c'est de la présence d'une résignation apprise en production orale dans le cadre d'interactions en sous-groupe entier et dans ce cas, Chloé montre bien des signes de résignation.

En effet, en classe, elle ne prend jamais la parole et peut rester muette pendant une séance de cours d'une heure trente. L'enquête filmique pré-expérimentale (Annexe VII et Annexe VIII[284]) la montre très attentive et assise au-devant de la classe. Cependant, elle ne participe pas ou alors prend la parole brièvement et une fois, pour répéter un mot puis se tait jusqu'à la fin de la séquence orale.

Même si elle se dit un peu timide – dans l'entretien post expérimental qui a suivi les trois ateliers de conversations individuelles, elle dira en effet « [...] En cours je suis un petit peu timide donc je parle pas trop. » (Annexe IXa) – sa passivité est extrême et si

[282] Cela constitue un biais que nous n'avions pas prévu. Nous ne pouvions lui interdire ces cours sous prétexte que nous cherchions à limiter les biais.
[283] Nous avons noté dans notre journal de terrain (Annexe VIII), à la date du 10 novembre, que Chloé était la seule étudiante à venir au cours du soir, et ce malgré un lendemain férié (le 11 novembre).
[284] Cf. Période allant du 12 février au 13 mars 2015 dans le journal de terrain (Annexe VIII).

on la sollicite en lui posant des questions, elle répond très brièvement et souvent sans faire de phrases entières mais à l'aide d'un ou deux mots clés.
Un autre signe comportemental attire notre attention : Chloé prend des notes avec soin certes mais avec un acharnement qui nous interpelle et qui nous fait penser à une stratégie de compensation qui reviendrait à montrer sa bonne volonté en dépit d'une participation inexistante.

Le critère « incontrôlabilité »

Même si les notes antérieures de Chloé sont bonnes, cette dernière porte un jugement moins élogieux que son enseignante précédente sur ses capacités linguistiques en Bac Pro. À l'issue de sa première conversation privée, elle dit en effet, à propos de son niveau d'alors : « Ben disons que j'avais du mal à apprendre l'anglais puis...enfin la prononciation...j'arrivais pas. » (Annexe VI.a).
Nous voyons dans la remarque « J'avais du mal à apprendre l'anglais » l'expression d'une conscience d'un niveau général en dessous des exigences de niveaux de la formation.
Par ailleurs, à l'issue de sa première conversation privée, Chloé nous dira sa difficulté à gérer le regard des autres sur ce qu'elle considère être une mauvaise prononciation : « Avant c'était plus le regard des autres, quand je me trompais. » (Annexe VI.a).
De même, dans son entretien post-expérimental, elle dira être sensible aux moqueries des autres : « [...] Disons que j'ai un peu peur [...] qu'on se moque de moi quand je me trompe (Annexe IX.a) ».
L'absence de contrôle, dans ce cas, est une absence de coping des émotions.

Il semble aussi que Chloé, par le passé, ait préféré le retrait aux moqueries des pairs. En témoigne sa remarque : « Ben disons qu'ils se moquaient à moitié donc on était…enfin…y'avait plus des gens qui étaient en retrait » (Annexe VI.a).
À son arrivée en STS, nous n'excluons pas qu'elle ait sur-généralisé la survenue de moqueries et adopté par anticipation une stratégie d'évitement, à savoir le retrait. Nous l'avons vu précédemment, un sujet qui a échoué par le passé peut développer par la

suite une attente d'échec dès lors qu'il est confronté à des stimuli de même nature (Atlas & Wager, 2013). Dans le cas de Chloé, il est probable qu'elle ait développé l'expectation selon laquelle elle ne sera pas en mesure de contrôler ses émotions et ce, même en l'absence de moqueries avérées.

Le critère « cognitions associées »

Certaines remarques de Chloé laissent supposer un certain défaitisme et une sur-généralisation erronée de non capacité à interagir à l'oral. En effet, avant même de démarrer la première conversation privée, Chloé nous annonce, en français « Ça va être dur.» (Annexe VI.a). Ainsi, sans même savoir si elle sera en mesure d'échanger avec son professeur, elle s'attend à être confrontée à la difficulté, même si les questions, de fait, sont mises à sa portée. Il y a bien là une croyance erronée (Roth et Bootzin, 1974).

À l'occasion de son entretien post-expérimental, Chloé précisera aussi que dans le cours d'anglais comme dans d'autres cours d'ailleurs, c'est bien la prestation orale en présence du groupe classe qui provoque cette peur. En témoigne l'échange suivant avec l'enquêteur (Annexe IX.a) :

Enquêteur : Tu peux me donner des exemples de matières où tu retrouves cette même timidité ?
Chloé : je dirais plus le… les *sketchs* de vente en fait qu'on doit passer avec le professeur **devant tout le monde**.
Enquêteur : D'accord.
Chloé : Plus ça…
Enquêteur : C'est celui-là notamment. Donc, il y a l'anglais et les *sketches* de vente, est-ce que tu vois d'autres matières ?
Chloé : Non, après c'est plus passer des oraux **devant toute la classe** [...]

iii) Le score de SEP avant expérimentation

Chloé a un score SEP global de 6,15 sur 100 (Annexe XVII). Il s'agit donc d'un score extrêmement faible. Si on s'attache aux différentes situations évaluées[285], on remarque que Chloé s'attribue des scores à zéro (Je ne m'en sens pas du tout capable) dans bon nombre de situations (Cf. Tableau 23).

Tableau 23
Pré-test. Score SEP de Chloé

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	total	**SEP sur 100**
SEP1	0	10	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	0	80	**6,15**

Lecture : Pour l'item 1 (It1), Chloé a entouré le chiffre 0, ce qui signifie qu'elle ne se sent pas du tout capable de mener à bien la situation décrite par l'item.

Plus précisément, elle attribue un score de zéro dans les situations où elle doit converser avec des anglais, que ce soit en France (items 1 et 13), ou à l'étranger (items 5 et 8) ou dans la situation où elle doit téléphoner à l'étranger (item 11). Pour ce qui concerne les autres situations, elle s'attribue un score de 10, mettant sur le même plan les situations où elle doit parler à la classe entière, et celles où elle doit parler au sein d'un groupe restreint. Chloé se perçoit très peu capable, voire incapable de faire face à une situation dans laquelle elle doit interagir en anglais, et ce, quelle que soit la situation et le contexte.

[285] On retrouvera la description des items dans l'Annexe XIV.

iv) Synthèse des constats concernant Chloé

Chloé a un SEP de production orale extrêmement bas (6,15 sur 20) et ce, quel que soit le type de situation concerné. Au sein de son sous-groupe, elle montre les signes caractéristiques de la RA. Tout d'abord, elle est anormalement passive pendant les interactions de classe (mais extrêmement active dans la prise de notes). Ensuite, il semble que par le passé, elle ait perdu le contrôle de ses apprentissages, en témoignent ses lacunes importantes lors de la première conversation privée (Annexe VIa) et dont la nature laissent supposer des débuts difficiles au collège[286]. Pourtant, ses notes de Bac Pro sont bonnes. Cependant, le regard que pose Chloé sur ses difficultés (« J'avais du mal à apprendre » (Annexe VI.a), et l'écart important entre ses compétences à l'entrée en STS et les notes obtenues en Bac Pro peuvent laisser supposer la présence d'une RA probablement liée à la perception de bonnes notes non-méritées, et donc non contingentes avec le niveau avéré (Leeming et al., 1978).

Enfin, il semble qu'elle ait développé des attentes d'échecs face à la situation où elle doit converser avec nous, alors même qu'elle ignore ce qui va lui être demandé.
Pour finir, face aux moqueries des pairs par le passé, elle a développé un mauvais coping de ses émotions.
Chloé présente donc bien les trois critères caractéristiques de la RA.

b) Le portrait de François

i) La parcours scolaire

François a dix-neuf ans. Avant d'entrer en STS, il a obtenu, en 2014, un Bac Pro qu'il a préparé par la voie de l'apprentissage. Ses résultats lors de la formation menant au Bac Pro sont modestes : il obtient une moyenne générale de 10 sur 20[287] à l'issue de son année de première, cependant il gagnera un peu plus d'un point de moyenne générale à l'issue de son année de terminale (Annexe XVIII.b).

[286] Les lacunes de Chloé sont principalement d'ordre morphosyntaxique et semblent ne pas avoir été corrigées dès les premières années de collège.
[287] Les bulletins ne font pas la distinction entre notes formatives et notes sommatives.

On remarque chez François une dichotomie entre ses résultats dans les matières générales (9,5 sur 20 environ entre la première et la terminale) et celles qu'il obtient dans les matières professionnelles (12 sur 20 environ entre la première et la terminale, soit deux points de différence).

Les appréciations des enseignants des matières professionnelles sont généralement assez bonnes et celles des enseignants des matières générales, tout en pointant les lacunes et difficultés, reconnaissent à François des efforts pour les surmonter (Cf. Tableau 20).

Ses notes d'anglais, pendant la formation, n'atteignent pas la moyenne de 10/20 (Tableau 24) avec cependant une hausse à la fin des deux années où il obtiendra une moyenne de 11,08/20.

Tableau 24

Relevé de notes (sur 20) de François .et appréciations des professeurs d'anglais pour les des classes de première et terminale Pro.

Classe de première Pro			Classe de terminale Pro		
1er trimestre	2ème trimestre	3ème trimestre	1er trimestre	2ème trimestre	3ème trimestre
9,83	8,5	7,69	9,94	9,63	11,08
Appréciations de l'enseignant(e)					
Des difficultés mais ne relâche pas tes efforts	Des difficultés persistantes. Ne baisse pas les bras et approfondis ton travail en vue du CCF.	C'est une note de CCF bac Pro. Module à travailler régulièrement l'année prochaine pour le CCF N°2 afin de surmonter les difficultés.	En progrès, attitude sérieuse. Ensemble correct. Des difficultés subsistent mais il faut maintenir les efforts et [de] travail pour y remédier. Courage pour cette dernière ligne droite.	Résultats insuffisants mais les efforts sont là. Courage !	Une progression remarquable, à la hauteur de tes efforts de travail et d'investissement.

En STS, c'est un élève perçu comme sympathique. Son niveau, toutes matières confondues, est moyen. La plupart des enseignants loue son travail, quelques-uns déplorent son manque de régularité, ses bavardages, ainsi qu'une attention et une implication irrégulières (Annexe XIX.b)

En cours d'anglais, il est très attentif et souvent assis à proximité de l'enseignante. Son niveau d'ensemble est malheureusement extrêmement faible. À l'issue de la première année, il obtiendra en effet une note moyenne de 4,5 sur 20 à ses examens, avec une note d'expression orale de 5 sur 20 (Annexe XX) Là encore, on est loin des notes obtenues en formation Bac Pro.

ii) Les indicateurs de la résignation apprise chez François

Le critère « passivité »

François ne prend jamais la parole en cours d'anglais et répond très brièvement aux questions de l'enseignante s'il est sollicité. Nous sentons intuitivement qu'il s'agit d'une stratégie destinée à nous dissuader de poursuivre l'échange. À l'occasion de l'entretien post-expérimental, il se décrira « un peu timide » (Annexe IX.b).

D'un point de vue comportemental, il semble figé sur sa chaise, le regard légèrement tourné vers nous mais nettement en retrait. Il sourit rarement et baisse souvent les yeux.

L'enquête filmique pré-expérimentale montre un élève passif face à des tâches d'expression orale pourtant mises à sa portée[288] (Annexe VII et Annexe VIII[289]).

Enfin, il nous semble que François est motivé par la langue. Outre le fait qu'il répond normalement aux demandes professorales, il fera partie des étudiants qui choisiront de partir faire un stage de quinze jours en Angleterre, à l'issue de la première année.

[288] En effet, à la date du 5 mars 2015, nous notons dans notre journal de terrain (Voir Annexe VIII) que face à un exercice dans lequel les moyens lexicaux sont proposés aux élèves, et qu'ils doivent utiliser pour faire des phrases basiques, c'est-à-dire composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément, Il prend la parole spontanément une fois, puis se tait jusqu'à la fin du cours.

[289] Voir période allant du 13 février au 13 mars 2015.

Le critère « incontrôlabilité »

Le parcours scolaire de François a très probablement été émaillé d'échecs. Nous ne pensons pas nous tromper en émettant l'hypothèse que dès le collège, il a probablement perdu le contrôle de ses apprentissages, en témoignent les lacunes qui caractérisent son discours aujourd'hui : ce dernier est extrêmement asyntaxique ; il n'y a pas de sujets ni de verbes dans ses énoncés. En outre, ses difficultés sont d'ordre lexical (il ne possède pas le vocabulaire de base) et morphologique : il ne sait pas conjuguer les temps ; autant de compétences qui s'acquièrent au collège.

La perte de contrôle est aussi d'ordre attentionnel et disciplinaire. Dans son entretien post-expérimental, François pointera une ambiance de classe peu propice au travail en formation Bac Pro, c'est-à-dire tournée vers la « rigolade ». Il dira en effet : « Donc c'est pour ça que bah j'ai commencé bah mais après c'est vrai que ça… ça a bien euh, bah rigolé quoi on va dire » (Annexe IX.b).
Comme pour Chloé, la perte de contrôle se donne aussi à voir dans un mauvais coping émotionnel. En effet, François se caractérise par le fait qu'il montre des signes d'inconfort très importants dès lors qu'il est interrogé : il rougit fortement et fait preuve d'une grande nervosité, qui le pousse à émettre régulièrement des rires nerveux lorsqu'il parle. Chez François, l'anxiété langagière semble très présente.
À l'occasion de son entretien post-expérimental, il parlera d'ailleurs de son stress en ces termes (Annexe IX.b) :

François : C'est plus… parce qu'avant j'étais…voilà quoi j'étais…
Enquêteur : Fébrile ? Tu étais dans une espèce de…
François : Ouais puis euh un peu stressé on va dire.

Le critère « cognitions associées »

Nous l'avons déjà dit, François montre des signes d'inconfort et d'embarras. En outre, il semble qu'il explique ses défauts de participation orale par des attributions internes

stables. Interrogé sur les raisons de son absence de participation en cours, il explique en effet : « J'suis d'nature comme ça » (Annexe IX.b).

De même, il attribue son faible niveau à des attributions externes : il déclare en effet dans son entretien post-expérimental (Annexe IXb) :

François : Avant ouais voilà quoi l'anglais euh quand j'étais au F.[290] c'était pas…enfin je critique pas mais c'était pas voilà quoi c'était euh pas gamin mais tout comme quoi donc et maintenant c'est plus euh dans mon…voilà quoi c'est…c'est normal que j'avais un niveau bas t'façon.

Enquêteur : D'accord…

François : Donc c'est pour ça que bah j'ai commencé bah mais après c'est vrai que ça… ça a bien euh, bah rigolé quoi on va dire.

De la même façon, il met ses difficultés passées sur le compte de contenus d'apprentissage linguistiques insuffisants en formation Bac Pro : « Parce que quand on apprend l'heure quand vous êtes en terminale euh voilà quoi, c'est bon. »
Il ajoutera ensuite : « C'était un petit niveau bas on va dire ». (Annexe IX.b).
Son très faible niveau, la présence probable d'une forte anxiété langagière, avec toutes ses manifestations physiologiques, nous laissent aussi penser que François doit faire face à des focalisations cognitives multiples (gestion de la tâche linguistique, coping de ses relations aux pairs, coping de ses émotions) ; et qui se font probablement au détriment de la tâche langagière. Dans ce contexte, nous n'excluons pas non plus un épuisement de ses ressources physiques (il est nerveux) et cognitives à la fois.

iii) Le score de SEP avant expérimentation

François a un score SEP paradoxalement peu représentatif de ses difficultés puisqu'il s'élève à 50 sur 100 (Cf. Tableau 25- voir Annexe XVII).

[290] Pour préserver l'anonymat, nous n'avons gardé que la première lettre du nom du lycée fréquenté par François.

Tableau 25

Pré-test. Score SEP de François

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	total	**SEP sur 100**
SEP1	50	90	100	40	40	60	50	40	50	30	40	30	30	650	**50**

Cette confiance en ses capacités s'explique sans doute par le fait que François, lors de son stage à l'étranger, semble s'être fait comprendre, si on en croit ses déclarations dans l'entretien post-expérimental (Annexe IX.b).

Si on s'attache au détail des items, on s'aperçoit qu'il obtient ses scores SEP les plus bas (scores de 30) dans les situations où il doit s'exprimer devant le sous-groupe (items 10 et 12) ou en présence d'étrangers (item 13) puis des scores de 40 dans les situations où il doit s'exprimer sans notes, même dans un petit groupe (item 4) ou bien dans le cadre d'interactions authentiques avec un anglais ; au téléphone ou dans le pays visité (items 5, 8, 11).

En revanche, il s'estime plutôt capable (scores 50 et 60) de s'exprimer à l'occasion d'interactions courtes (items 1 et 6) en groupe restreint comme devant le sous-groupe, mais dans ce cas à l'aide de notes (item 7).

Enfin, il se sent tout à fait capable, voire très capable (scores 90 et 100) d'interagir avec un étudiant étranger de son âge dans un lieu convivial (item 2).

En conclusion, même s'il n'est pas aisé de tirer des généralités sur la perception des capacités de François, il semble que l'effet rassurant du support de notes, de l'environnement (le groupe restreint, le bar convivial) et le caractère bref des échanges facilitent sa prise de parole.

Cela semble se confirmer par son expérience de terrain à l'étranger où il disait s'être débrouillé auprès de clients, à partir d'un questionnaire : « On avait un questionnaire et

on posait la question aux agriculteurs et du coup ils nous répondaient.» (Annexe VI.b[291]).

iv) Synthèse des constats concernant François

On le voit, il existe un fort paradoxe entre les capacités linguistiques avérées de François, sa propre perception de ces capacités (SEP de 50 sur 100) et ce qu'il donne à voir en contexte classe.
Hormis ce paradoxe, il présente bien les caractéristiques de la RA : il ne prend pas part aux interactions de classe (critère « passivité »), son niveau actuel laisse supposer qu'il a perdu le rythme normal des apprentissages de langue par le passé, et son comportement passé semble attester d'un mauvais coping attentionnel et comportemental (critère « incontrôlabilité »). Enfin, il attribue son absence de participation à des causes internes et stables (j'suis d'nature comme ça) et ses difficultés d'ensemble à des causes externes. La RA, dans son cas, est aussi le fait d'un mauvais coping des émotions et probablement aussi de dysfonctionnements cognitifs variés.

c) Le portrait de Clément

i) La parcours scolaire

Clément est plus jeune que ses camarades puisqu'il a dix-huit ans. Avant d'entrer en STS, il a obtenu, en 2014, un Bac Pro sous statut scolaire.
De la classe de première à la classe de terminale Pro, son niveau est jugé très satisfaisant et sa moyenne, toutes matières confondues, va croissant : de 12,72 sur 20 en classe de première à 13,70 sur 20 en terminale, sans grande différence entre les notes qu'il obtient dans les matières générales et celles des matières professionnelles. Les enseignants louent son sérieux et sa motivation (Annexe XVIII.c).

[291] Cet extrait figure dans le feed-back persuasif n°1.

Ses moyennes d'anglais, pendant la formation Bac Pro sont plutôt satisfaisantes (Cf. Tableau 26). Si les moyennes indiquées prennent en compte les notes formatives et sommatives, on remarque quand même sur le bulletin de première une note sommative de 12,25 sur 20 (Annexe XVIII.c).

Tableau 26
Relevé de notes (sur 20) de Clément et appréciations des professeurs d'anglais pour les des classes de première et terminale Pro.

Classe de première Pro		Classe de terminale Pro	
1er semestre	2ème semestre	1er semestre	2ème semestre
13,08	10,65	13,75	Non renseigné
Appréciations de l'enseignant(e)			
C'est bien. Continue.	Bon travail à l'écrit mais l'oral reste trop discret.	C'est bien. Continue.	Non renseigné

En STS, Clément a un niveau d'ensemble, toutes matières confondues, un peu au-dessus de la moyenne de la classe (Annexe XIX.c). Ses professeurs apprécient son sérieux et son travail.

En cours d'anglais, il est souvent assis non loin de l'enseignante et fait les exercices demandés. Il semble motivé par l'anglais, en témoigne sa participation aux cours de soutien du soir pour lesquels il se montre globalement assidu.

Son niveau d'anglais est cependant faible : à l'issue de la première année en STS, avant la mise en place de l'expérimentation, il obtiendra une moyenne sommative de 6,5 sur 20, avec un 7 sur 20 en expression orale et un 6,5 sur 20 en compréhension écrite (Annexe XX) Nous sommes une fois de plus, loin des notes obtenues en formation Bac Pro (Annexe XVIII.c)

d) Les indicateurs de la résignation apprise chez Clément

Le critère « passivité »

Bien qu'attentif, et souvent placé au-devant de la classe, Clément ne prend jamais la parole en classe, même quand les apprentissages sont à sa portée. L'enquête filmique pré-expérimentale (Annexe VII et Annexe VIII[292]), le montre attaché à prendre des notes, mais ne faisant preuve d'aucune participation.

Il arrive aussi que Clément nous réponde « *I don't know* » (Je ne sais pas) quand nous l'interrogeons (Annexe VII et Annexe VIII[293]).

Nous interprétons sa réponse comme une stratégie visant à nous dissuader de l'interroger, en d'autres termes, une stratégie d'évitement à la prise de parole.

Le critère « incontrôlabilité »

Comme François, Clément a un très faible niveau en première année de STS et sa prestation orale lors de la première conversation laisse voir des lacunes (Annexe VI.c) qui semblent témoigner de bases non acquises au collège. Son passage dans le supérieur et l'exigence d'atteinte d'un niveau B2 ont probablement engendré une perte de contrôle amorcée dans les formations qui ont précédé.

Cependant, la perte de contrôle a sans doute aussi à voir avec un mauvais coping des émotions. En effet, au moment de notre recherche, Clément a la voix qui semble muer. Cela entraîne des variations importantes dans les sons qu'il émet, du plus grave au plus aigu, variations qu'il semble ne pas être en mesure de contrôler.

De la même façon – et cela est probablement lié avec le point précédent – Clément semble faire preuve d'un mauvais coping d'émotions liées à la présence de pairs plus experts : à l'issue de la première conversation individuelle, il confiera en effet sa crainte du « ridicule » en ces termes : « J'pense qu'il y a le niveau élevé de certains donc pour pas être ridicule c'est surtout ça quoi. » (Annexe VI.c).

[292] À la date du 5 mars 2015 dans le journal de terrain (Annexe VIII)
[293] Pendant la période allant du 3 au 17 avril 2015 dans le journal de terrain.

Un événement viendra confirmer le rôle du groupe classe dans la résignation de Clément : dans notre journal de terrain, à la date du 4 mars 2015, nous notons « Clément, effacé en cours, me salue dans le couloir, en anglais puis me dit « *I speak English* », auquel je réponds « *Yes, you can speak English* » (Oui, tu es capable de parler anglais) ; cela provoque un large sourire chez lui. (Annexe VIII[294]).

Nous ne savons s'il faut comprendre que Clément souhaite nous faire savoir qu'en dehors du groupe classe, il est capable de parler l'anglais et nous le montre. Quoi qu'il en soit, l'événement vaut la peine d'être noté puisqu'il semble que Clément ait une plus grande aisance à l'oral en dehors de la classe.

Le critère « cognitions associées »

Clément s'autoévalue négativement, avouant sa peur du ridicule, face à des pairs plus experts. De la même façon, sa tendance au retrait et à répondre « Je ne sais pas » trop rapidement est une stratégie d'évitement du type de celle mise en avant par Dweck et Reppucci (1973), quand ils décrivent les élèves résignés qu'ils ont étudiés. Enfin, les conversations privées (Annexe VI.c.) seront aussi l'occasion d'observer chez lui un manque de persévérance face à la difficulté, caractéristique des cas de résignation apprise observés par Dweck et Reppucci.

i) Le score SEP avant expérimentation

Il s'élève à 23,07 sur 100, score très faible donc (Cf. Tableau 27[295])

[294] Voir le journal de terrain, à la date du 4 mars 2015 (Annexe VIII)
[295] Voir Annexe XVII.

Tableau 27
Pré-test. Score SEP de Clément

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	total	**SEP sur 100**
SEP1	30	50	50	50	0	10	10	10	30	10	20	20	10	300	**23,07**

Clément se perçoit comme étant incapable d'interagir avec un policier anglais dans le cadre du vol de son portefeuille par exemple (item 5) et très peu capable d'interagir avec des étrangers et dans des situations authentiques (items 8, 11, 13). Par ailleurs, ses scores les plus bas concernent aussi la capacité à parler devant le sous-groupe avec ou sans notes (items 6, 7, 10, 12).
Enfin, et c'est là où ses scores sont les plus élevés, il évalue ses capacités plus positivement dans les situations où il doit parler dans un groupe restreint (items 3, 4, 9).

ii) Synthèse des constats concernant Clément

Clément semble présenter les trois caractéristiques de la résignation apprise. Ce qui frappe d'abord, c'est son quasi mutisme dès lors qu'il est invité, comme les autres étudiants, à s'exprimer au sein de son sous-groupe entier, ce que semble confirmer sa préférence pour les interactions en groupes restreints. Quand toutefois il prend la parole, brièvement et à l'occasion d'exercices qui ne présentent pas de difficulté (la prononciation) ; cela ne laisse pas présager d'autres épisodes de participation.
Si on en juge par la nature de ses déficits actuels, il semble que Clément n'ait pas acquis les bases de l'anglais généralement enseignées au collège. Pourtant, ses notes d'anglais en formation Bac Pro sont correctes. Comme pour François, nous ne pouvons exclure l'éventualité d'une RA consécutive à la perception de bonnes notes non méritées, ou, si elles satisfaisaient les attentes professorales, à la perception par Clément, d'un niveau d'exigences professorales se situant en dessous des standards.
Le manque de contrôle, chez Clément, a aussi à voir avec un mauvais coping émotionnel (la peur du ridicule liée au faible niveau).

Enfin, en ce qui concerne les cognitions associées à la RA, Clément fait preuve d'une auto-évaluation négative qui l'amène à se sentir « ridicule » face à des pairs plus experts. On le sent aussi « fermé » et anxieux dès lors qu'il est en présence du sous-groupe entier. Il a par ailleurs un score SEP très faible (23,07 sur 100).

e) Le portrait de Thibault

i) Le parcours scolaire

Thibault a dix-neuf ans. Avant d'entrer en STS, il a fait une seconde générale au sein d'un lycée professionnel agricole. Il semble qu'il ait envisagé de poursuivre dans la voie générale à l'issue de la seconde mais que ses mauvais résultats d'ensemble (9,5 sur 20 de moyenne générale environ sur l'année de seconde), ainsi qu'une attitude scolaire décrite comme « négative » et une concentration insuffisante (Annexe VIIId).
En effet, à l'issue du dernier conseil de classe de l'année de seconde Pro, l'appréciation du conseil de classe est la suivante : « Le Conseil de Classe préconise un passage en Filière Professionnelle Agricole (CGEA) dans laquelle il aura à s'investir pleinement s'il veut réussir. Il en a les capacités pour peu qu'il en fasse l'effort. » (Annexe XVIII.d).
Conformément aux préconisations du conseil de classe, Thibault intègre une première et une terminale Pro, sous statut scolaire, pour obtenir son Bac Pro en 2014[296].

Ses moyennes générales, pendant la formation menant au Bac Pro, se situent autour de 11 sur 20 ; 11,07 sur 20 plus précisément en classe de première et de 11 sur 20 sur les deux premiers trimestres de la classe de terminale. Ce qui frappe cependant dans les bulletins scolaires de Thibault, ce sont les nombreuses mentions d'un comportement scolaire non conforme aux attentes des enseignants. Sur le bulletin du premier trimestre de la classe de première, on lit en effet : « Mise en garde pour le travail. [Thibault[297]] doit se mettre au travail et surveiller son langage envers les adultes. Mise en garde[298]

[296] Son dossier de candidature pour une STS ne fait pas mention des notes obtenues au Bac Pro.
[297] Nous avions modifié le prénom, par soucis d'anonymat.
[298] La répétition est présente dans l'appréciation.

pour le comportement. [Thibault] doit se mettre au travail et surveiller son langage envers les adultes » (Annexe XVIII.d).

Les bulletins suivants mentionneront des « dispersions », du « bavardage » (Bulletin du deuxième trimestre de la classe de première), puis, au troisième trimestre, des « remarques déplacées pour amuser le groupe » (XVIII.d) ; ses résultats d'ensemble étant d'ailleurs en baisse également.
En classe de terminale, Thibault semble se mobiliser un temps pour relâcher à nouveau ses efforts avant le dernier trimestre. Le fait qu'il obtienne son Bac Pro semble attester qu'il s'est donné les moyens de valider son diplôme en fin d'année.

Ce qui retient aussi l'attention dans les bulletins de Thibault, ce sont d'abord ses résultats globalement satisfaisants dans les matières générales, tout au long de la formation menant au Bac Pro, mais aussi le fait que bien qu'ayant parfois de bonnes, voire de très bonnes notes dans les matières générales comme dans les matières professionnelles, il n'en est jamais fait mention dans l'appréciation générale. Nous voyons en ceci une illustration des observations de Bressoux (2002) dont les travaux ont montré qu'en règle générale, les élèves ayant des comportements disruptifs reçoivent beaucoup de critiques, mais peu de louanges. On peut aussi y voir un cas probable de ce que Yanni (2001) nomme une « mise en échec » (p. 63) de l'élève en ce sens que l'orientation vers la voie professionnelle, subie dans le cas de Thibault, ne relève pas d'insuffisances intellectuelles.

Ses résultats en anglais pendant la formation Bac Pro fluctuent entre 9,5 sur 20 et 12 sur 20 avec des notes d'oral systématiquement plus basses (Cf. Tableau 28). Les appréciations de son enseignant(e) pointent des efforts et « de bons résultats » en fin de Bac Pro mais aussi de l'irrégularité et des bavardages (Annexe XVIII.d).

Tableau 28

Relevé de notes (sur 20) de Thibault et appréciations des professeurs d'anglais pour les des classes de première et terminale Pro.

Classe de première Pro						**Classe de terminale Pro**			
1er trimestre		2ème trimestre		3ème trimestre		4ème trimestre		5ème trimestre	
Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral	Non	Non
13,5	9	10,1	9	10,3	9	12	10	renseigné	renseigné
moyenne									
11,25		9,59		9,65		11		12	
Appréciations de l'enseignant(e)									
Travail très irrégulier		Non renseignées		De petits efforts en fin d'année		[Thibault] a du mal à se mettre au travail mais du mieux en fin de trimestre		De bons résultats malgré des bavardages et un manque de concentration en classe	

En STS, toutes matières confondues, Thibault obtient, à l'issue de la première année, une moyenne de 10,63 sur 20 en baisse vis à vis le premier semestre où il avait une moyenne de 11,29 sur 20 (Annexe XIX.d).

Au début de la première année de STS, il recueille des commentaires enseignants plus ou moins positifs selon les matières et ses résultats d'ensemble sont jugés insuffisants. Au second semestre, ses résultats chutent. Il semble aussi que son comportement change aussi avec plus de bavardages.

En anglais, en STS, son niveau d'anglais est faible. Il obtiendra 7 sur 20 en expression orale à l'issue de la première année, mais 10,5 sur 20 en compréhension écrite (Annexe XX)

En début d'année, c'est à dire pendant les deux ou trois premiers cours, il semble être sur la défensive et fait preuve d'agitation, passant beaucoup de temps tourné vers ses

camarades derrière lui. En même temps, il s'avère être un élève souriant, enjoué et courtois. Au fur et à mesure de relations conviviales avec lui, il sera de moins en moins sur la défensive.

ii) Les indicateurs de la résignation apprise chez Thibault

Le critère « passivité »

En cours d'anglais, Thibault se tient éloigné des interactions, au sens littéral du terme. L'enquête filmique pré-expérimentale (Annexe VII) le montre assis tout au fond de la classe, et à l'écart du groupe, au point que nous lui demandions de se rapprocher.

Hormis le fait qu'il est sur la défensive et ne prend pas part aux activités de classe, dès qu'il est interrogé, Thibault répond en français nous signifiant qu'il ne sert à rien d'insister. Il semble même s'en excuser. Mis comme ses camarades en situation de prendre la parole à partir d'un exercice à portée, il ne saisit pas les occasions de parler. L'enquête filmique le montre attentif mais en retrait. Lors du premier cours cependant, il répétera un mot mais seulement parce que la prononciation correcte lui est soufflée par un pair plus expert, assis au- devant de la classe (Annexe VII).

À l'occasion d'un autre cours, nous le verrons à nouveau très passif mais attaché à préparer ses phrases à l'écrit. Nous le solliciterons et il parlera brièvement mais correctement. Nous constatons à cette occasion sa volonté de coopérer.

Thibault confirme cette forme de retrait à l'occasion de son entretien post-expérimental. Il déclare en effet : « On trouve pas les mots, on s'renferme donc euh... » ou encore « on préfère pas... rien dire que... dire des sottises » (Annexe IX). Le retrait et la passivité, dans ce cas, sont liés à la peur de l'erreur, pour ce que cela engendrera de réactions supposées chez les pairs ou l'enseignante. Aidé par un pair plus expert cependant, il se lance, même modestement.

Le critère « incontrôlabilité »

En formation menant au Bac Pro, les notes de Thibault oscillent entre 10 et 13,5 sur 20 à l'écrit mais ne dépassent pas 9 sur 20 à l'oral. Ces résultats, lois d'être faibles, contrastent fortement avec ceux des premières évaluations d'anglais en STS (pour rappel : 7 sur 20 en expression orale et 10,5 sur 20 en compréhension écrite).

La première conversation privée (Annexe VId), laisse cependant entendre un niveau de langue très faible. Pendant son entretien post-expérimental, nous percevrons chez Thibault une forme d'impuissance à parler alors même qu'il comprend ce qui est dit. Il déclarera en effet : « Surtout c'qui est frustrant c'est que on comprend quoi mais on n'arrive pas... on est bloqués par manque de vocabulaire, après on n'arrive pas à s'exprimer quoi » (Annexe IXd). La perte de contrôle est probablement de type métacognitif en ce sens que Thibault ne met pas en place de stratégies de développement des compétences qui pourraient l'aider à gagner en aisance (l'apprentissage du lexique par exemple). Au vu de sa tendance à se tenir en retrait des interactions orales, et de véhémence à nous dissuader de l'interroger, on peut aussi supposer que le manque de contrôle est aussi d'ordre émotionnel.
Sur un autre plan, Thibault, par le passé, semble ne pas avoir été en mesure de réguler son comportement déviant et son attention, en témoignent les remarques des enseignants lors des conseils de classes. Le défaut de contrôle est ici d'ordre comportemental.

Le critère « cognitions associées »

De tous les étudiants résignés, c'est sans doute Thibault qui fait preuve des remarques auto-dépréciatives les plus importantes. Au début de l'année, comme nous l'avons déjà metnionné, il déclarera en effet à plusieurs reprises être « nul en anglais. Ce jugement semble attester d'une tendance à attribuer ses difficultés à des causes internes (ses capacités) et stables.

En outre, le fait qu'il ait tendance à nous répondre en français alors même que nous prenons la peine de mettre nos questions à sa portée témoigne d'une expectation d'échec à répondre erronée.

Enfin, Thibault présente les signes d'une forte anxiété langagière. Au tout début de la formation, il est sur la défensive et dans l'attente de nos réactions face à ses lacunes. Dans l'entretien post-expérimental, il évoquera cette anxiété en ces termes : « Bah c'est plus une angoisse quoi [...] » (Annexe IX.d). Nous ne pouvons exclure chez lui la présence de cognitions hors-tâche (l'angoisse) et un probable épuisement cognitif consécutif à une multi-focalisation : sur la langue, sur les émotions, sur les pairs et sur l'enseignant dont le passé lui a appris qu'il était susceptible d'un rappel à l'ordre disciplinaire.

iii) Le score SEP avant expérimentation

Il s'élève à 48,16 sur 100, score modeste certes mais qui atteint presque la moyenne, ce qui ne nous surprend pas car nous avons remarqué les capacités linguistiques de Thibault (Cf. Tableau 29[299]).

Tableau 29
Pré-test. Score SEP de Thibault

Items	It.1	It.2	It.3	It.4	It.5	It.6	It.7	It.8	It.9	It.10	It.11	It. 12	It.13	total	SEP Sur 100
SEP1	60	50	40	70	50	50	30	60	40	40	50	40	50	630	48,46

À la date du 4 mars 2015, nous notons en effet dans notre journal de terrain : « [Thibault], élève très peu participatif en classe me croise dans un couloir et me dit : « *How are you today*[300] ? », je réponds « *I'm fine, thanks, what about you*[301] ? ».

[299] Voir l'Annexe XVII.
[300] Comment allez-vous aujourd'hui ?
[301] Je vais bien merci, et toi ?

Il me répond : « *I'm fine* « Je lui dis « *See you tomorrow*[302]. » Il me répond « *See you* », puis me sourit » (Annexe VIII[303]).

Nous remarquons à cette occasion a) que Thibault nous apostrophe en premier et dans un anglais très à propos b) qu'il a intériorisé ce que la didactique appelle des *chunks*, pour rappel, des expressions idiomatiques dont nous savons que seule leur inscription en mémoire à long terme permet de les mobiliser rapidement[304]. De la même façon, si nous discutons avec les étudiants en dehors des cours, très rares sont ceux qui le font en anglais directement et pour s'enquérir de notre bien-être. Le « *how are you today* ? » de Thibault est en effet très amical. Par ailleurs, sa volonté de communiquer avec nous en dehors de l'espace classe semble attester du rôle des pairs dans la résignation apprise de Thibault.

Si on étude le SEP en détails, on remarque qu'à une exception près (item 17 : capacité à parler pendant 15 minutes, sans notes devant la classe) il s'autoévalue globalement plutôt positivement sur l'ensemble des situations, y compris celles qui mesurent la capacité à parler à des locuteurs étrangers, dans le pays (l'agent des douanes, item 8) et dans la plus difficile d'entre elles, à savoir la situation 13 : la visite de l'école en anglais, pour une délégation d'étrangers.

Pour ce qui est plus globalement des situations d'interactions en présence du sous-groupe entier (items 6, 7 , 10, 12), il obtient un score de 30 (item 7) dans la situation qui décrit la capacité à parler pendant 15 minutes et avec notes devant le groupe; 40 dans les situations où il doit raconter un film (sans notes) ou diriger un débat, et 50 (item 6) dans la situation où il doit venir parler de lui pendant trois ou quatre minutes devant le groupe entier).

[302] À demain.
[303] À la date du 4 mars 22015.
[304] En effet, le « *see you* » en réponse à notre « *see you tomorow* » témoigne d'une connaissance non seulement lexicale mais surtout d'une connaissance des usages de la langue en situation interactionnelle. Pour savoir qu'il suffit de répondre « *see you* » seulement, plutôt que « *see you tomorrow* », il faut l'avoir appris et probablement souvent répété.

On le voit, Thibault ne se perçoit pas capable d'interagir avec la classe au-delà de quelques minutes, et sans le support de notes mais les interactions de classe mises à sa portée (courte et sur un sujet familier) semblent à sa portée.

iv) Synthèse des constats concernant Thibault

Thibault présente bien les signes caractéristiques de la RA : il ne prend pas part aux interactions de classe et se tient en retrait. La perte de contrôle des apprentissages est probablement liée au fait qu'il se soit tenu en dehors de ces apprentissage dans les formations qui ont précédé, perdant le rythme des apprentissages de classe. Il semble aussi qu'il ait eu du mal à réguler ses émotions, son comportement et son attention et qu'il n'ait pas non plus adopté de stratégies pour surmonter ses difficultés.
Ses remarques fortement auto-dépréciatives semblent aussi témoigner de la présence d'attributions internes et stables de ses difficultés. Son SEP avant expérimentation atteint à peine la moyenne de 50 sur 100, mais il n'a aucun score en dessous de 30. Pour ce qui est des interactions de classe, nous venons de le voir, il se perçoit comme étant capable d'en affronter quelques-unes, notamment si l'exercice est court, le sujet familier, et s'il peut s'appuyer sur ses notes.
Enfin, nous constatons les écarts entre ce que nous percevons de capacités à interagir chez Thibault (certes en dehors de l'espace classe) et sa propre perception.

f) Le portrait de Pascaline

i) La parcours scolaire

Pascaline a dix-huit ans. Avant d'entrer en STS, elle a préparé et un Bac Pro dans un lycée horticole, sous statut scolaire. Si ses résultats d'ensemble sont faibles en début de première Pro (avec une moyenne de 7,97 sur 20), elle progresse et termine l'année avec une moyenne générale de 12,40 sur 20. En classe de terminale Pro, ses résultats suivront

la même tendance avec une moyenne de 9,28 sur 20 au début de l'année et 10, 84 sur 20 au second semestre[305] (Annexe XVIII.e)

Pascaline a démarré la classe de première avec des remarques souvent négatives sur son manque de travail, ce qui lui a valu un « avertissement au travail[306] ». Cependant, elle finit l'année avec une appréciation générale très positive et la mention d'un investissement sérieux. En terminale Pro, ses résultats d'ensemble sont fragiles mais l'équipe enseignante loue son sérieux et son investissement.

Concernant ses résultats en anglais dans la formation menant au Bac Pro, le relevé de notes[307] (Cf. Tableau 30) montre une progression régulière et qui suit le même schéma : elle passe de 9,5 sur 20 au début de l'année de première à 13 sur 20 à la fin de l'année ; et de 8,67 sur 20 au début de l'année de terminale à 12,60 sur 20 au semestre suivant. Il semble donc qu'il faille du temps à Pascaline pour surmonter ses difficultés, mais qu'elle y parvient en fin de formation, ce qui semble attester d'une relative persévérance.

Tableau 30

Relevé de notes (sur 20) de Pascaline et appréciations des professeurs d'anglais pour les des classes de première et terminale Pro.

Classe de 1ère Pro			**Classe de terminale Pro**	
1er trimestre	2ème trimestre	3ème trimestre	1er trimestre	2ème trimestre
9,50	11,25	13	8,67	12,60
Appréciations de l'enseignant(e)				
Résultats insuffisants	Ensemble convenable	Ensemble convenable	Des difficultés de compréhension. Il faut apprendre plus régulièrement pour progresser	Des efforts ont permis des progrès mais les résultats restent irréguliers

[305] Ses notes de troisième trimestre ne figurent pas dans son dossier.

[306] Cet avertissement est noté dans l'appréciation générale mais ne semble pas avoir fait l'objet d'un courrier spécifique.

[307] Ces relevés ne font pas de distinction entre notes formatives et notes sommatives.

En STS, à l'issue de la première année, si on considère l'ensemble des matières, elle obtient des résultats d'ensemble faibles avec une moyenne générale de 8,5 sur 20. Les enseignants pointent son manque de travail et d'attention en cours d'abord puis un manque d'approfondissement du travail (Annexe XIXe).

Le niveau d'anglais de Pascaline est certes globalement assez faible – à l'issue de la première année, elle obtient une moyenne sommative de 8,5 sur 20 – mais son 10 sur 20 en expression orale témoigne de bases sur lesquelles elle peut s'appuyer pour développer ses compétences (Annexe XXe).

ii) Les indicateurs de la résignation apprise chez Pascaline

Le critère « passivité »

Notre collègue, avec qui elle a commencé les cours d'anglais général note des efforts de participation en début d'année puis n'en fait plus mention ensuite. Nous remarquons pour notre part, dès le début des cours de spécialité, que Pascaline est une étudiante très en retrait

L'enquête filmique pré-expérimentale, (Annexe VII et Annexe VIII[308]), la montre figée et gardant le regard droit lorsque nous parlons, et ce, sur toute la durée de la séquence d'interaction. Elle ne sourit pas et se tient à l'écart des interactions qui se déroulent autour d'elle. Lorsque nous l'interrogeons, elle répond brièvement sans développer ses propos.

À l'occasion d'une seconde séquence interactionnelle, elle regarde droit devant elle (Annexe VII). Les étudiants autour d'elle prennent la parole pour un exercice de prononciation, mais elle ne participe pas. Nous l'invitons une première fois à essayer de faire l'exercice demandé et lui laissons un temps de préparation. Nous revenons vers elle après quelques minutes, elle parle à voix basse, de sorte que nous devons nous

[308] Voir période allant du 13 février au 13 mars 2015.

approcher et tendre l'oreille. Elle sera en retrait pendant toute la séquence, c'est-à-dire pendant vingt minutes environ.

Le critère « incontrôlabilité »

Les bulletins scolaires laissent voir des échecs successifs et répétés d'atteinte de niveaux en anglais qui semblent attester qu'elle a perdu le contrôle des apprentissages.
Il semble que Pascaline ait aussi à faire face à un mauvais coping lié à la présence du sous-groupe entier : à l'occasion de son entretien post-expérimental, elle dit en effet, à plusieurs reprises : « Dans la classe où y'a plus de monde et moi fin ça a toujours été comme ça de toutes façons dans n'importe quelle matière quand j'me retrouve avec euh un petit groupe euh… j'y arrive mieux à participer en fait » Elle dira aussi « J'aime pas trop euh devant les gens » (Annexe IX.e).

Le critère « cognitions associées »

La remarque de Pascaline sur ses difficultés à parler devant un grand groupe et le fait que « Ça a toujours été comme ça » semblent témoigner d'attributions internes et stables de ses difficultés d'expression. Elle a probablement développé une expectation d'échec à la participation qui l'empêche d'interagir dès lors qu'elle se retrouve dans les mêmes conditions que celles qui l'ont amenée à développer la RA, c'est-à-dire, en groupe élargi. La RA de Pascaline est donc dépendante de la taille du groupe au sein duquel elle évolue.
Enfin, nous ne pouvons exclure la présence de cognitions hors-tâche, à en juger par l'attitude très fermée de Pascaline lors des séquences d'interaction (Annexe VII et Annexe VIII[309]) On la sent craintive et repliée sur elle-même. Enfin, dès lors qu'elle est interrogée, elle se contente de réponses brèves, prononcées à voix basse, comme si elle faisait en sorte qu'on ne l'entende pas. Comme la plupart des sujets résignés, la brièveté

[309] Voir à la date du 12 mars 2015.

de ses réponses semble nous inviter à ne pas insister et à aller interroger un autre étudiant.

iii) Le score SEP avant expérimentation

Il s'élève à 40 sur 100 (Cf. Tableau 31[310]) ce qui revient à dire que Pascaline n'a pas une très faible perception de ses compétences. Elle obtient ses plus faibles scores (scores 10, 20 et 30) dans les situations où elle doit interagir en contextes authentiques (items 11 et 1), ou dans le cadre d'un exercice complexe (diriger un débat avec la classe entière, item 12). Elle obtient ses scores les plus élevés (70, et 90) dans la situation où elle doit interagir brièvement au sein d'un groupe restreint (item 3), mais aussi dans la situation la plus complexe : faire visiter l'école à une délégation de visiteurs étrangers (item 13).
Pour ce qui est plus globalement des situations d'interactions en présence du sous-groupe entier, elle se perçoit comme étant assez capable de mener à bien tous types de situations, avec cependant un SEP plus élevé dans les situations d'interactions en groupes restreints (items 3, 4, 9).

Tableau 31
Pré-test. Score SEP de Pascaline

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It.9	It.10	It11	It12	It13	**SEP SUR 100**
SEP1	30	40	70	50	10	40	60	20	40	40	10	20	90	**40**

iv) Synthèse des constats concernant Pascaline

Pascaline présente les trois critères caractéristiques d'une RA : elle est en retrait en cours et fait preuve d'évitement dès lors qu'elle est interrogée. D'autre part, ses

[310] Voir Annexe XVII.

difficultés antérieures en langue laissent supposer qu'elle a perdu le contrôle de ses apprentissages. Enfin, son attitude figée lors des séquences d'interaction semble témoigner de la présence d'une anxiété langagière. La RA de production orale est sans doute aggravée par des attributions internes et stables mais elle est contextuelle : elle dépend en effet de la taille du groupe. Comme pour ses autres camarades résignés, nous ne pouvons exclure la possibilité de dysfonctionnements cognitifs consécutifs à des focalisations multiples : sur la langue, sur les propos de l'enseignante, et sur le coping de probable émotions. Le SEP de Pascaline est de 40 sur 100. C'est dans les interactions au sein de groupes restreints qu'elle se perçoit plus en capacité de communiquer.

g) Le portrait de Bastien

i) La parcours scolaire

Bastien a vingt-et-un ans. Avant d'entrer en STS, il a obtenu un Bac Pro sous statut scolaire[311], puis a fait une première année dans une première STS, spécialisée dans la gestion d'une entreprise agricole. Il a été apprenti pendant un an. Il a ensuite interrompu sa formation pour travailler pendant un an.
Ses résultats, toutes matières confondues en formation menant au Bac Pro sont satisfaisants, voire bons : il oscillera entre 11 sur 20 et 14,5 sur 20 de moyenne trimestrielle entre la première et la terminale Pro (Annexe XVIII.f).

En anglais, en formation menant au Bac Pro (Cf. Tableau 32) ses résultats sont satisfaisants à bons. Nous notons cependant qu'il s'agit de notes formatives. Par ailleurs, le bulletin du premier trimestre de seconde indique qu'il n'a pas de moyenne en anglais car il n'a pas de note, ce qui laisse supposer que l'enseignant n'a fait qu'une évaluation à l'occasion de laquelle il a été absent. Dans ses autres bulletins, nous ne sommes pas en mesure de savoir si la note indiquée est la moyenne de plusieurs notes ou s'il s'agit d'une seule note (Annexe XVIII.f). En revanche, Bastien obtient 13 sur 20 à l'épreuve de Bac Pro. Il convient de préciser que c'est son enseignant(e) qui a attribué

[311] Il semble avoir fait sa seconde Pro dans un premier établissement et avoir changé pour la première et la terminale.

la note, sous la forme d'un contrôle continu évaluant à la fois la compétence de production orale et de compréhension écrite[312] (Annexe XVIII.f).

Tableau 32
Relevé de notes (sur 20) de Bastien et appréciations des professeurs d'anglais pour les des classes de seconde, première et terminale Pro.

Classe de seconde Pro			**Classe de première Pr o**			**Classe de terminale Pro**		
1er trim.	2ème Trim.	3ème Trim.	1er trim.	2ème trim.	3ème trim.	1er trim.	2ème trim.	3ème trim.
Pas de note	11	14	14	15	13	13,5	10,5	Pas de bulletin
Appréciations de l'enseignant(e)								
pas d'appréciation	Un peu juste, résultats en dessous Des capacités.	Ensemble satisfaisant.	Bon travail.	Bon travail.	Les résultats sont corrects mais [Bastien] vit sur ses acquis.	Les résultats sont corrects mais [Bastien] vit sur ses acquis[313].	Les résultats ont baissé en fin de trimestre, il faut se ressaisir pour le dernier CCF.	

En STS, à l'issue de la première année, ses résultats, toutes matières confondues sont systématiquement moins bons dans les épreuves formatives (moyenne de 9,5 sur 20) mais bons dans les épreuves sommatives (15,5 sur 20). Il convient de préciser que cette moyenne est obtenue à partir de cinq notes. Les enseignants, de façon générale, louent ses progrès et son investissement dans la formation (Annexe XIX.f).

[312] Dans cette épreuve, l'oral compte pour les deux-tiers de la note finale (MEN, 2010b).
[313] La répétition de la même appréciation figure bien sur les bulletins.

En STS, ses résultats en anglais sont cependant faibles. À l'issue de la première année, il obtient une moyenne sommative de 9 sur 20 avec un 8,5 sur 20 en expression orale. (Annexe XX).

ii) Les indicateurs de la résignation apprise

Le critère « passivité »

À l'occasion d'un premier cours de spécialité, l'enquête filmique pré-expérimentale (Annexe VII et Annexe VIII) montre que Bastien est certes attentif aux interactions qui se déroulent autour de lui, se tournant vers les étudiants qui prennent la parole, mais sans toutefois prendre part aux interactions lui-même. Il est très en retrait.
Quand il est interrogé, il répond très brièvement à nos questions. Par ailleurs, il semble mal à l'aise dans l'échange avec nous : son regard est fuyant, c'est ce qui le caractérise le plus. Lors d'un second cours, la classe est assez participative dans l'ensemble, mais Bastien, bien que très attentif, ne participe pas pendant les vingt premières minutes. Après ce laps de temps cependant, il se manifeste à deux occasions pour de très brèves phrases puis se tait jusqu'à la fin de la séquence. Ces brefs épisodes de participation ne laissent pas présager d'autres interactions de sa part. Il demeure en retrait.

À l'issue de l'entretien post-expérimental, interrogé sur son absence de participation, il confirmera être en retrait avec ces mots : « Quand on est en cours on va pas… on va rien dire […] » (Annexe IX.f).

Le critère « incontrôlabilité »

Bien que les notes obtenues en formation Bac Pro laissent penser que Bastien a un niveau d'anglais qui satisfait le niveau B1+ attendu en fin de formation, les notes obtenues en fin de première année de STS viennent les contredire. Sa première conversation privée révélera que ses réponses à nos questions sont brèves, c'est-à-dire

composées d'un mot, ou d'une suite de mots et dans ce cas, ses énoncés sont fortement asyntaxiques. Il dira d'ailleurs, dans l'entretien post-expérimental : « J'ai jamais réussi à faire des phrases. » et précisera : « Bah moi j'suis pas très bon » (Annexe IX.f).

Cela nous amène à nouveau à nous interroger sur les bonnes notes obtenues au diplôme de Bac Pro, même si, en l'absence de détails sur les conditions d'évaluation, nous ne pouvons en dire plus[314]. Le regard que porte Bastien sur ses lacunes semble cependant contredire les notes obtenues. S'il s'avérait que ces dernières ne reflétaient pas le niveau avéré de Bastien, la RA pourrait être le résultat de notes non conformes avec le niveau réel perçu par ce dernier.

À l'issue de la première conversation privée, les propos de Bastien laissent entendre une perte de contrôle des apprentissages. Il déclare en effet avoir été en mesure de parler, à l'occasion d'un voyage aux Pays-Bas, mais « ne plus y arriver » désormais (Annexe VI.f) :

De la même façon, dans son entretien post-expérimental, il déclare : « On perd très vite » (Annexe IX.f).

Enfin, le regard fuyant de Bastien lorsque nous souhaitons l'interroger peut être le signe d'un mauvais coping comportemental et/ou émotionnel.

Le critère « cognitions associées »

Bastien est mal à l'aise à l'oral. Par ailleurs, certaines de ses remarques laissent supposer qu'il attribue ses échecs à des causes internes (ses capacités) et stables. Il déclare en effet : « J'ai jamais réussi à faire des phrases » (Annexe VI.f[315]). Le « jamais » est un constat d'ensemble très négatif qui ensemble annihiler complètement toute expérience de réussite passée.

[314] À l'issue de la 3ème conversation privée, Bastien nous dit, parlant de l'examen à venir : « [ça va être] du par cœur.. .» (Annexe VI.f, L. 12). Il se peut donc que l'épreuve de Bac Pro ait évalué une situation qui permettait une restitution par cœur.

[315] Voir dans le feed-back persuasif N°1.

iii) Le score SEP avant expérimentation

Il s'élève à 42,30 sur 100 (Cf. Tableau 33[316]).

Tableau 33
Pré-test. Score SEP de Bastien

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	total	**SEP Sur 100**
SEP1	90	90	20	50	50	50	50	80	10	30	10	10	10	550	**42,30**

Les situations pour lesquelles Bastien ne se perçoit pas compétent (scores 10, 20, 30) sont celles qui consistent à présenter un sujet ou débattre au sein d'un groupe restreint ou devant le sous-groupe entier, avec ou sans notes (items 3, 9, 10,12) ou encore celles où il doit interagir avec des anglais, au téléphone (item 11) ou à l'occasion de la visite de l'école (item 13).

Paradoxalement, il se perçoit plus compétent (scores 50) dans certaines situations où il doit parler devant le sous-groupe entier (items 6 et 7) ou quand il faut interagir avec un agent de police anglais (item 5). Il se perçoit comme très capable de parler dans les situations simples : expliquer le chemin à des anglais perdus (item 1) ; parler de lui avec un étudiant étranger dans un bar (item 2) et interagir avec un agent des douanes anglais (item 8).

Il est donc difficile de tirer des généralités des scores SEP de Bastien mais on peut remarquer que ce sont peut-être les exercices dits « scolaires » (diriger un débat, faire une présentation) dans lesquels il se sent le moins à l'aise, les situations plus authentiques semblant être perçues comme étant à sa portée. Nous pensons que son expérience aux Pays-Bas lui a permis de se confronter à des situations similaires et qu'il

[316] Voir l'Annexe XVII.

a probablement menées à bien en se « débrouillant » (Annexe VI.f[317]). C'est sans doute la familiarité de l'exercice avec un vécu réel qui lui donne de l'assurance et lui permet de s'évaluer plus positivement.

iv) Synthèse des constats concernant Bastien

Bastien présente bien les trois critères caractéristiques de la RA : il est en retrait dans les interactions orales et fait preuve d'évitement par le regard. Il est probable qu'il ait perdu le contrôle de ses apprentissages, notamment après son retour dans l'institution scolaire, le voyage à l'étranger ayant semble-t-il permis de développer des compétences interactionnelles plus solides même si basées sur un anglais approximatif. Il fait aussi preuve d'un mauvais coping comportemental, en témoigne son regard fuyant. Par ailleurs, la RA est aussi médiée, chez Bastien, par des attributions d'échec internes et stables.

Nous n'excluons pas non plus que mis en situation d'interagir en classe, Bastien ait à faire face à de multiples focalisations : sur les questions venant de l'enseignante, sur les réponses des pairs, sur les difficultés de la langue et sur la vigilance liée au souhait de ne pas capter le regard de l'enseignante. Tout ceci épuise sans doute ses ressources attentionnelles et cognitives.

Son SEP est proche de 50 sur 100, ce qui constitue un score plutôt correct. Bastien a un sentiment d'efficacité plus élevé dans les situations qui présentent un degré de familiarité ainsi que dans les situations authentiques, et donc moins scolaires.

VI.4.4.4. Le protocole de développement du SEP : les conversations privées

Le dispositif destiné à augmenter le SEP doit permettre d'agir sur les quatre sources du SEP, tout en considérant la plus efficace de ces sources, à savoir l'expérience active de maîtrise comme étant le premier objectif visé. Comme nous l'avons déjà dit, Bandura (1997) avance en effet que c'est la source de SEP la plus puissante. Par ailleurs, nous pensons qu'elle est particulièrement adaptée au profil des étudiants ciblés par la

[317] Voir le feed-back persuasif n°1.

recherche, plus fréquemment que d'autres exposés à l'échec et pour qui la réussite peut avoir une portée significative. C'est donc principalement sur les expériences actives de maîtrise de la production orale que nous avons axé notre dispositif de développement du SEP.

Toutefois, Bandura (1997) précise que les trois autres sources du SEP : la persuasion verbale d'un autrui significatif, l'expérience vicariante et la régulation des états physiologiques et affectifs, bien qu'étant moins importantes, sont complémentaires à l'expérience active de maîtrise pour faire augmenter le SEP. Nous les avons donc intégrées dans notre protocole. C'est de ce fait un modèle à quatre facteurs que nous avons mis en place et que nous allons décrire.

a) Permettre l'expérience active de maîtrise

Notre objectif est de faire vivre aux résignés, comme à l'ensemble de la classe, des expériences actives de maîtrise (des prises de parole réussie) au sein de l'espace privé.

Nous avons fait le choix d'interactions individuelles, ce qui signifie que les étudiants sont venus un par un au sein de l'espace privé. Nous justifions ce choix par le fait que si, dans certains cas, la sévérité de la RA augmente avec la présence des pairs, alors nous devions éviter de recréer au sein de l'espace privé, les conditions mêmes qui exacerbent la RA. D'autre part, de notre côté, nous avons souhaité limiter le partage attentionnel potentiellement généré par la multiplicité des tâches à effectuer lors des conversations : mener à bien la conversation, la relancer, observer l'individu, gérer la discipline dans le sous-groupe travaillant en autonomie. La présence d'un pair aurait ajouté une autre contrainte : distribuer la parole équitablement.

Chacun des membres du Gr. 1 a bénéficié d'un total de trois conversations individuelles et il en a ensuite été de même pour le Gr. 2. Tous les quinze jours, conformément au planning de l'alternance, les étudiants (apprentis) retournaient dans leurs entreprises d'apprentissage.

Chacune des conversations a été enregistrée à l'aide de l'enregistreur portable.

b) La persuasion verbale

Bandura (1997) insiste sur le fait que pour développer le SEP, il faut persuader les élèves qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir et leur en fournir les preuves régulières. Pour l'auteur, en effet, si on agit de la sorte, on affirme à l'élève sa valeur :

> The less individuals believe in themselves, the more they need explicit, proximal, and frequent feedback of progress that provides repeated affirmations of their growing capabilities. (p. 217)
>
> Moins les individus croient en eux-mêmes, plus ils ont besoin d'un feed-back de progrès qui soit explicite, proximal et fréquent et qui leur fournit des affirmations répétées de développement de leurs capacités (Bandura, 2010, p. 330, traduit par Lecomte).

Nous avons par ailleurs choisi d'être l'autrui significatif dont parle Bandura (1997) et dont le rôle est de persuader l'élève de sa progression, notamment parce que les conversations privées mais aussi le dispositif d'ensemble (les feed-backs) sont des actes pédagogiques conçus « sur mesure » (Capitanescu, 2005).

Par exemple, nous avons adapté le niveau de nos questions et la complexité des thématiques aux possibilités de chaque élève en ayant en tête ce que Bandura (2010) nomme des « critères de réussites réalistes » (p. 27, traduit par Lecomte). Ce faisant, nous avons aussi pris en compte ce que nous savions du vécu de chacun dans ses apprentissages antérieurs en anglais (son autobiographie).

Nous avons aussi augmenté progressivement le niveau de difficulté (sujet de la conversation, débit du discours ou complexité du vocabulaire utilisé), là encore en ayant des exigences proportionnelles aux capacités de chacun et en veillant à ce que les discussions présentent un défi pour chaque élève. Selon Bandura (2010) en effet, l'expérience active de maîtrise doit permettre des performances toujours supérieures aux précédentes.

Pour Bandura (1997), la persuasion verbale consiste non seulement à louer les progrès de l'élève, mais aussi, afin que les louanges soient perçues comme étant sincères, à les « mettre en évidence » (p. 330, traduit par Lecomte) aux yeux des sujets ; à en fournir

une preuve concrète. Il nous fallait donc un « état des lieux » de départ sur lequel nous appuyer pour fournir aux étudiants les preuves de leurs éventuelles progressions.

Pour ce faire, à l'issue de la première conversation, nous avons codé le discours de chacun à l'aide du système de codage utilisé par Hilton (2008) puis avons hiérarchisé les marqueurs quand cela a été nécessaire. En effet, dans certains cas, les difficultés étaient telles que nous ne pouvions tout observer. En outre, à l'issue de chaque conversation, nous avons établi un objectif de progression pour la suivante. Nous ne pouvions donc demander aux étudiants de porter attention à tous les aspects de la langue en même temps.

Dans cette hiérarchisation, nous avons considéré que le marqueur « disfluences » caractérisé par de nombreuses pauses et hésitations n'était pas un marqueur prioritaire. Nous savions en effet que demander aux étudiants de gagner en vitesse ajouterait de la pression communicative, quand c'est justement cela que nous cherchions à éviter au travers des conversations privées. En revanche, nous avons considéré le marqueur « syntaxe » comme étant prioritaire. Il nous semblait en effet que commencer un énoncé par un sujet était chose facile.

Chaque conversation privée a été suivie d'un feed-back persuasif verbal (Annexe VI[318]) sorte de bilan instantané de la conversation. L'intérêt de l'immédiateté de ce retour réside dans le fait qu'il permet un ressenti immédiat de la prestation orale. Pour l'étudiant concerné, l'objectif était d'entendre de notre part les points positifs de la conversation mais aussi les points à améliorer et les stratégies à mettre en place (les révisions par exemple). À chaque fois, nous nous sommes assurée que l'étudiant était bien d'accord avec le principe. Cela constituait chez lui une forme d'engagement (Develay, 1994).

Par ailleurs, nous avons aussi procédé à une analyse différée des discours de chacun, puisque nos enregistrements nous ont permis de réécouter chaque conversation dans ses détails. Cela a donné lieu à la rédaction d'une fiche (Annexe XXI), consignant les points

[318] Les verbatims des feed-backs oraux se trouvent en dessous de ceux des conversations privées.

forts et les points à améliorer, que nous avons distribuée avant chaque conversation. Ce feed-back persuasif écrit, s'ajoutant au feed-back oral, agissait aussi comme une démonstration renouvelée des progrès en cours.

Enfin, tout au long du processus de développement du SEP, nous avions en tête les conseils de Bandura (1997) selon lequel il est préférable de dire à l'élève que sa réussite éventuelle est due au développement de ses compétences plutôt qu'à un travail conséquent :

> Students in a low ability class who are led to construe their improvements as signs of growing ability eventually match the level of perceived efficacy and mathematical achievement of more able students whose performances are credited to hard work (p. 226).
>
> Les élèves d'une classe faible qui sont amenés à interpréter leurs améliorations comme des signes d'aptitude croissante parviennent finalement au niveau d'efficacité perçue et de réussite scolaire d'élèves plus capables mais dont les performances sont attribuées à un dur travail. (2010, p. 342)

c) Les apprentissages vicariants et la régulation des états physiologiques et affectifs

Pour rappel, il y a apprentissage vicariant (Bandura, 2010), quand une personne en imite une autre (le modèle).

Nous n'avons pas créé artificiellement les conditions d'un apprentissage vicariant mais avons fait l'hypothèse qu'au retour des conversations privées, si un sujet résigné prenait la parole au sein de son sous-groupe, cela aurait des effets vicariants sur les autres résignés. Pendant les cours qui ont suivi les conversations privées, nous avons été attentive à observer les éventuels manifestations d'apprentissages vicariants dans la classe.

Enfin, notre modèle prévoit d'amener les sujets résignés à réguler leurs états affectifs. Pour rappel, selon Bandura (1997), l'individu évalue son SEP à partir du traitement cognitif qu'il fait de ses états émotionnels. L'individu qui perçoit son stress comme le signe d'une incapacité à affronter une situation voit son SEP diminuer. Dans notre

dispositif, nous pensons que l'espace privé, en limitant la survenue des affects liés à la présence des pairs, peut permettre un meilleur coping de ces émotions.

VI.4.4.5. Observer l'état de la résignation apprise après chaque conversation privée

Chaque séquence de conversations privées a été suivie d'un cours réunissant l'ensemble des membres du sous-groupe, cours débutant par environ quinze/vingt minutes d'interactions enseignants/étudiants. L'objectif était d'observer les effets de chaque conversation privée sur les sujets résignés. Nous avons consigné nos observations dans notre journal de terrain, et le cours qui a suivi les trois conversations privées de chaque sujet résigné a été filmé (Annexe VIII).

VI.4.4.6. Les entretiens post-expérimentaux

Immédiatement après les conversations privées (Cf. calendrier, chap. 6), les membres du Gr.1 ont eu un entretien d'environ vingt à trente minutes avec l'enquêteur. Avant la séquence d'entretien, nous avons fait un point avec l'enquêteur, pour replacer les entretiens dans le schéma d'ensemble, préciser ce que nous en attendions, et lui donner la grille d'entretien (Annexe XXII) .

Nous cherchions à savoir :

- si les sujets avaient déjà bénéficié de conversations privées en anglais dans des formations antérieures ;
- si le dispositif actuel leur avait convenu ;
- s'ils avaient perçu des changements éventuels au long des conversations ;
- si ces dernières avaient eu des effets sur la participation en classe et au-delà (dans d'autres matières par exemple) ;
- si les sujets avaient un avis sur les conditions qui selon eux, seraient favorables à leur participation en classe.

VI.4.4.7. Mesures intermédiaires du SEP et conversations privées pour le Gr.2

À la suite d'une série de trois conversations privées avec le Gr. 1, nous avons procédé à la mesure intermédiaire du SEP des deux sous-groupes (Annexe XXIII). Nous cherchions ainsi à savoir si les conversations privées avaient eu des effets sur le SEP du Gr. 1. Nous souhaitions aussi comparer le SEP de ces derniers avec celui du Gr.2 n'ayant pas bénéficié du dispositif.

Ensuite, le Gr. 2 a bénéficié à son tour des trois séquences de conversations privées individuelles.

Le Gr. 1 a quant à lui cessé d'en bénéficier mais le cours a continué dans son format habituel c'est-à-dire sans les conversations privées. L'organisation générale du cours d'anglais nous a cependant contrainte à cesser d'observer les interactions orales au sein de notre sous-groupe. En effet, si la première année est consacrée au travail de la compétence de production orale, la seconde est quant à elle consacrée au travail de la compétence de compréhension orale, bien distincte de la première dans les textes officiels[319]ainsi qu'à la préparation de l'examen écrit. Le cours donne donc moins d'occasion d'interactions orales.

VI.4.4.8. Posttest : mesure finale du SEP et entretiens post-expérimentaux du Gr. 2

À l'issue des trois séquences, les deux sous-groupes ont à nouveau, et pour la dernière fois, eu l'occasion de remplir le questionnaire de mesure du SEP de production orale (Annexe XXIV). Cela nous a permis de voir quels avaient été les effets des conversations privées sur le Gr.2, mais aussi d'évaluer les effets de l'arrêt des conversations sur le SEP des étudiants du Gr.1.

Les entretiens post-expérimentaux du Gr. 2 ont eu lieu immédiatement après la dernière conversation privée.

[319] Le CCCF d'expression orale en continu et en interaction constitue un examen, le CCCF de compréhension orale un autre.

VI.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Notre hypothèse de recherche principale est la suivante : les conversations privées, en permettant aux étudiants résignés de vivre les expériences actives de maîtrise, augmentent leur SEP de production orale. Ce SEP augmenté permet à son tour aux sujets concernés de désapprendre la RA, c'est-à-dire de participer à l'oral au sein de leur sous-groupe. Pour chaque sujet résigné, nous avons adopté une même méthode d'analyse des résultats.

VI.5.1. Analyse des énoncés issus de la première conversation privée

Nous disposons des enregistrements des trois conversations privées qui, une fois retranscrites, nous donnent un corpus de trois transcriptions par sujet. Nous avons d'abord procédé à un état des lieux de la compétence de production orale de chacun en analysant sa première production et procédé ensuite à un codage minutieux des énoncés retranscrits (Annexe VI). Ce codage a permis d'isoler des marqueurs, c'est-à-dire autant de défaillances dont nous avons observé l'évolution aux cours des conversations. Il pouvait s'agir de marqueurs linguistiques (la qualité des énoncés) mais aussi, de par la nature interactionnelle de la conversation, de marqueurs liés à des déficits de compréhension des questions et propos de l'enseignante. Enfin, nous avons aussi repéré les phénomènes linguistiques semblant témoigner de la présence d'une anxiété langagière : bégaiements, faux-départs, rougissement, regard fuyant, position du corps, nervosité, anxiété, entre autres exemples. Notre observation visuelle du comportement du sujet résigné dans l'échange a permis de repérer des phénomènes d'ordre comportemental et attentionnel.

Pendant le court entretien qui a suivi chaque conversation, nous avons été attentive à toute information qui pouvait éclairer notre recherche.

VI.5.2. Croisement de ces données avec nos observations visuelles des interactions de classe

Nous avons ensuite consulté notre journal de terrain (Annexe VIII) pour vérifier ce que nous y avions consigné sur l'état de la RA de chaque étudiant au sortir de la conversation privée, c'est-à-dire à l'occasion du cours réunissant le sous-groupe entier. Le cours a pu avoir lieu quelques jours après la conversation privée (Cf. calendrier de la recherche[320]), ou bien quelques semaines. Nous avons cherché à relever les signes d'éventuels changements chez les résignés suite aux conversations privées, en nous attachant tout particulièrement à observer le contexte dans lequel avaient lieu les interactions (positionnement du cours sur le calendrier général de la formation, position proxémique du sujet dans la classe, proximité des pairs, thématique abordée, nombre d'étudiants présents, entre autres exemples).

VI.5.3. Comparaison entre la première et la deuxième conversation privée

Nous avons ensuite codé la seconde conversation privée de chaque sujet puis observé l'évolution des marqueurs prioritaires, puis des marqueurs secondaires[321]. Plus précisément, nous avons isolé de la seconde conversation les énoncés permettant d'attester (ou non) d'une évolution du marqueur en expliquant en quoi consistait cette évolution. Par exemple, si, dans la première conversation, les énoncés de l'étudiant manquaient systématiquement d'un sujet, et que dans la deuxième, ces derniers étaient plus nombreux, alors nous étions en mesure de mettre en évidence un « avant/après » de la conversation privée. Nous avons aussi été attentive à tout phénomène nouveau qui ne se serait pas révélé lors de la première conversation.

[320] On retrouvera le calendrier de la recherche à la page 263.
[321] La disfluence est un exemple de marqueur secondaire. En d'autres termes, il s'agit d'un marqueur dont nous savons qu'il prendra du temps à évoluer, mais que nous observons de façon moins prioritaire.

VI.5.4. Croisement de ces données avec nos observations visuelles des interactions de classe

Nous avons ensuite à nouveau vérifié notre journal de terrain (Annexe VIII) pour y chercher mention d'éventuels changements dans la RA suite à la deuxième conversation privée et analyser les possibles effets du contexte dans lequel se sont déroulées les interactions.

VI.5.5. Comparaison entre les deux premières conversations privées et la troisième.

Nous avons ensuite codé la troisième conversation privée et procédé à ce même comparatif.

VI.5.6. Croisement de ces données avec nos observations visuelles des interactions de classe

La troisième conversation étant aussi la dernière, nous avons filmé les interactions de classe qui ont suivi (Annexe XXVII et Annexe VIII[322]). Pour chaque sujet résigné présent[323], nous avons donc visionné le film en question et repéré les évolutions de la RA telle qu'elle se donne à voir dans la classe. En d'autres termes, nous avons observé l'évolution du critère « passivité ». À cette occasion, nous avons aussi été attentive à repérer les facteurs contextuels de la séquence d'interaction orale.

L'observation des deux autres critères : « incontrôlabilité » et « cognitions associées » nous a permis de moduler nos propos quand nous n'avions observé aucun changement dans le critère « passivité » chez les résignés dans les interactions de classe.

En effet, un sujet en apparence passif en classe peut néanmoins être en train de désapprendre la RA parce qu'il a repris le contrôle de ses apprentissages (et dans ce cas,

[322] Pour le Gr.1, les interactions en sous-groupe entier ont été filmées le 1er avril 2016 et pour le Gr.2, cela a eu lieu le 28 avril 2016.
[323] Bastien était malheureusement absent lors du filmage de la classe.

ce sont les évolutions positives dans son discours qui l'attestent ou bien ses propos lors des entretiens oraux), sans toutefois que cela ne soit perceptible au sein de la classe. De la même façon, les cognitions associées à la RA peuvent aussi avoir évolué positivement sans que cela ne se donne à voir, ni ne soit nécessairement perçu par le sujet résigné.

Pour chaque étudiant résigné, nous avons donc pu établir un bilan de la RA, c'est-à-dire un comparatif entre le portrait que nous avions dressé avant les conversations privées (l'état des trois critères), et celui que nous étions en mesure de dresser après ces mêmes conversations.

VI.5.7. Comparaison des scores SEP avant et après les trois conversations.

Les deux sous-groupes ayant effectué le test intermédiaire de SEP, nous avons ensuite comparé les résultats du pré-test de SEP de chacun et ceux du test intermédiaire. Si nous nous sommes d'abord attachée à l'évolution du SEP global, nous avons ensuite affiné notre analyse en comparant les SEP de production orale en contexte de classe plus spécifiquement, puisque notre recherche porte précisément sur cela. Après avoir comparé les scores SEP de tous les étudiants résignés du Gr.1 nous avons comparé les scores SEP des résignés du Gr. 2, comme ceux de tous les membres du groupe. Cela nous a permis de confirmer ou d'infirmer l'importance de la variable « conversations privées » sur le SEP de tous.

VI.5.8. Mise en place des conversations privées avec le groupe 2.

Les étudiants du Gr.2, dont font partie Pascaline et Bastien, les deux étudiants présentant des signes de la RA, ont ensuite bénéficié des conversations privées. Nous avons procédé aux mêmes comparatifs : codage des énoncés issus de la première conversation ; comparaison avec celles qui ont suivi ; observation des résignés au sein

de leur sous-groupe suite aux conversations privées, filmage du cours après la troisième conversation.

Le posttest SEP ayant été fait avec les deux sous-groupes, nous avons ensuite comparé les scores du test SEP intermédiaire avec les scores du posttest. Cela nous a permis de voir si les conversations avaient eu des effets sur Pascaline et Bastien, ainsi que sur les autres membres du Gr. 2. En outre, cela a été l'occasion de vérifier si les éventuels effets des conversations privées sur le SEP du Gr.1 s'étaient maintenus ou subissaient l'érosion du temps.

VI.5.9. Confronter les résultats et les données subjectives

Les entretiens post-expérimentaux ont été retranscrits dans leur totalité. (Annexe IX). Nous sommes donc allée chercher dans ces *verbatims* tout ce que le recueil de données ne nous a pas procuré : le point de vue des étudiants sur le dispositif, des éclairages et précisions sur leur perception de leur compétence de production orale, des déclarations inattendues qui peuvent constituer des pistes de recherches à venir et surtout les données subjectives que les différentes étapes de la recherche n'auraient pas permis de mettre au jour. Ces entretiens ont aussi été précieux pour nous aider à trouver, dans les propos des étudiants, les détails nous permettant de moduler nos conclusions sur l'évolution des trois dimensions de la RA : la passivité (qui se donne à voir), le contrôle (qu'on a pu attester par les comparatifs des trois conversations et les observations de classe), et les cognitions caractéristiques de la RA, plus ou moins susceptibles de demeurer cachées à notre perception.

VI.5.10. Conclusion sur la méthode d'analyse des résultats

La méthode d'analyse décrite permet donc de suivre l'évolution de chaque sujet résigné dans une sorte de chronologie des événements. En faisant le choix d'étudier chaque cas séparément, on vise à une analyse fine et précise des mécanismes en jeu. Cela pourra

nous aider à envisager autant de moyens de rendre réversible la RA que de causes et facteurs qui y ont mené.

CONCLUSION

L'objet du chapitre six était de passer en revue les différentes étapes du déploiement méthodologique.

Nous avons d'abord précisé que notre plan de recherche était un plan à séquences temporelles multiples avec traitement décalé, déontologiquement adapté au contexte de l'enseignement où tous les individus doivent être traités de façon égale (Cf. schéma p. 262). Ce plan quasi-expérimental a permis à tous les membres de la classe d'être exposés au traitement (les conversations privées) mais cette exposition s'est opérée en deux temps : d'abord avec le Gr.1, puis avec le Gr.2. Dans ce schéma, nous avions le statut d'observatrice interne participante. Après avoir donné des détails de notre population de référence et de notre échantillon, nous avons ensuite décrit les différentes étapes de l'expérimentation, de l'enquête exploratoire au traitement des données recueillies.

Nous l'avons vu, l'enquête exploratoire, menée auprès de la promotion de techniciens supérieurs ayant intégré le CFA deux ans avant notre recherche, nous a permis de comprendre la genèse des difficultés en expression orale chez les étudiants et d'en apprécier la grande diversité tout en nous amenant à relativiser l'importance des pairs dans les réticences à la participation. L'enquête a aussi eu pour effet de nous aider à gagner en efficacité pédagogique. En effet, elle a confirmé que les seules conversations privées ne suffiraient pas à développer la compétence de production orale mais qu'il fallait, en amont, développer les sous-compétences associées (grammaire, vocabulaire). En outre, elle a confirmé l'intérêt d'un dispositif qui donnerait aux étudiants l'occasion de s'exprimer à titre individuel et en face à face avec l'enseignant.

La suite du chapitre a été l'occasion de présenter l'organisation générale de la recherche. Nous y avons détaillé les outils utilisés, et notamment l'échelle de mesure du SEP ; les critères permettant d'identifier les sujets présentant les signes de résignation apprise, et le système de codage des *verbatims* anglais.

Nous avons ensuite détaillé chacune des étapes de la recherche :

- le pré-test de SEP, le protocole de développement du SEP au sein de l'espace privé, pour le Gr.1 et le Gr.2 ;
- le protocole destiné à l'observation des sujets résignés dans les interactions qui ont suivi chacune des conversations privées ;
- le test intermédiaire permettant d'évaluer l'effet des conversations privées sur les sujets résignés du Gr.1 par comparaison avec le Gr.2 ;
- les entretiens post-expérimentaux dans les deux groupes ;
- le posttest de SEP pour les deux groupes.

Enfin, nous avons précisé la méthode utilisée pour l'analyse des données recueillies. Ainsi, chaque première conversation privée a été l'occasion de repérer, dans les énoncés des sujets résignés, des marqueurs de défaillances saillants, dont nous avons ensuite observé l'évolution au cours des trois conversations. Chacune des conversations a été suivie d'une observation de la participation du sujet résigné dans la classe. Nous cherchions ainsi à constater les éventuels effets de la conversation privée sur la capacité des sujets résignés à interagir au sein de son groupe.

Conversation après conversation, nous avons analysé les évolutions des marqueurs retenus pour chaque sujet résigné. Nous avons ainsi été en mesure de recueillir les preuves factuelles d'une évolution (positive ou négative), dans la maîtrise de la langue chez les sujets résignés.

À l'issue des trois conversations, nous avons à nouveau mesuré la force du SEP des deux groupes. Cela nous a permis de comparer les changements éventuels dans la perception de compétences des résignés du Gr.1 (et ce en dehors des changements avérés) et de comparer les scores du Gr.1 avec ceux des résignés du Gr.2. Nous avons croisé les résultats des scores SEP du Gr.1 avec nos observations sur la participation (ou non) des sujets résignés, telles que consignée dans notre journal de terrain. Nous cherchions ainsi à savoir si les éventuels changements dans les scores SEP des sujets résignés avaient engendré une plus grande participation en classe.

Une description précise de l'état de la RA chez chacun des sujets résignés après chaque conversation privée et à l'issue de la toute dernière nous a finalement permis de voir si et en quoi chacun des critères avait évolué, dans une sorte d'avant/après des conversations privées. Le tout nous a donné la possibilité de moduler les effets des conversations privées selon l'état de la RA pour chaque sujet résigné.

Nous avons procédé à la même analyse pour le Gr.2.

À l'issue du posttest qui a concerné les deux groupes, nous avons pu observer les effets éventuels des conversations privées sur le Gr.2, mais aussi les effets de l'arrêt des conversations privées sur le Gr.1.

Pour compléter notre analyse des résultats, nous avons étudié les *verbatims* des sujets résignés obtenus suite aux entretiens expérimentaux.

Le chapitre sept, que nous abordons maintenant présente les résultats de cette recherche.

Chapitre VII

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Introduction

Ler chapitre sept est consacré aux résultats de la recherche. Pour chacun des étudiants résignés du Gr.1, nous appliquerons la méthode de recherche telle qu'explicitée dans le chapitre six. Ainsi, après avoir codé la première conversation privée, nous dégagerons les marqueurs du discours, dont nous suivrons ensuite l'évolution dans les deux autres conversations. En plus des marqueurs linguistiques, une observation visuelle nous permettra aussi de constater les évolutions des marqueurs comportementaux. À l'issue des trois conversations privées, nous mesurerons à nouveau la force du SEP et étudierons aussi les effets des conversations privées sur la résignation apprise. Nous serons à ce moment-là en mesure d'observer la tendance liée aux conversations privées faites avec le Gr.1 en comparaison avec le Gr.2. Nous répéterons ce protocole avec le Gr.2 pour faire les mêmes observations.

Au vu des résultats obtenus dans les deux groupes, nous serons en mesure de procéder à la discussion, c'est-à-dire de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche.

VII.1 LES EFFETS DES CONVERSATIONS PRIVÉES SUR LES ÉTUDIANTS RÉSIGNÉS DU GROUPE 1

7.1.1- Chloé

Chloé a un SEP de production orale pré-expérimental très faible puisqu'il s'élève à 6,15 sur 100 et il n'y a aucune situation dans laquelle elle se perçoit compétente. La RA se

manifeste par un retrait des interactions de classe, des échecs d'atteinte des niveaux de référence, au moins tels que Chloé les perçoit puisque ses notes dans la formation menant au Bac Pro sont plutôt correctes ; la présence de cognitions associées : attributions des échecs à des causes internes et stables et anxiété langagière exacerbée par la présence du groupe.

VII.1.1.1. État de la performance orale lors de la première conversation

La première conversation privée avec Chloé dure environ sept minutes (Annexe VI.a, Conv.1) et porte sur le voyage à l'étranger que les étudiants ont fait pendant l'été[324]. Nous repérons dans son discours, un certain nombre de défaillances.

a) Les signes d'hésitations

Ce qui caractérise cette première conversation, ce sont les nombreuses scories qui émaillent le discours[325]de Chloé. Si elles sont chose courante dans la conversation, en trop grand nombre, elles peuvent finir par l'encombrer et entraver le cours normal d'une interaction orale (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Dans le cas de Chloé, les scories (#) sont essentiellement dues à la recherche lexicale de mots simples, comme dans les exemples ci-dessous[326] (Annexe VIa) :

L.36 : Euh **[# 1]** comment on dit cheval ?
L.80 : Euh **[# 1,5]** monter à cheval ?
L.114 : Euh **[# 1,5]** I euh **[# 1]** visited euh **[# 2]** ve veterinaire vete.
L.118 : Euh **[# 2]** promener les chiens ?

[324]Chloé a choisi de faire un stage de quinze jours dans un refuge pour animaux en Angleterre plutôt que de participer au traditionnel voyage de classe.
[325] Selon Kerbrat-Orecchioni (2006), les scories sont les phénomènes linguistiques très présents dans les conversations naturelles, qui viennent « encombrer le discours et entraver la communication » (p. 41). Il peut s'agir des ratés d'élocution : bafouillements, bégaiements ; des faux-départs- c'est-à-dire d'un mot à moitié commencé et pas terminé ; de reformulations et surtout, pour ce qui nous concerne, de toutes les marques d'hésitations vocalisées ou non.
[326] Pour faciliter la lecture, nous avons enlevé les autres marqueurs.

L.134 : Euh en haut.

On remarque à ce propos que Chloé ne tente pas de trouver les mots manquants. On suppose pourtant qu'à l'occasion de son voyage, elle a entendu le mot « cheval » puisqu'elle a fait son stage dans un refuge qui abritait des chevaux.

Parfois aussi, c'est une phrase entière qu'elle renonce à formuler en anglais (**LEXL1**) comme dans l'exemple ci-dessous :

L.38 : Euh I euh J'dormais en fait chez la grand–mère des…des…enfin...euh des gens en fait qui…qui travaillaient **[*LEXL1]**[327]**.**

Là encore, avec un petit effort, les mots « dormir », « grand-mère » « gens » et « travailler » auraient été facilement accessibles. Chloé se résigne dès lors qu'il lui semble que les mots ne sont pas immédiatement accessibles.

b) La qualité morphosyntaxique des énoncés

D'un point de vue morphosyntaxique[328], (***MOR**) elle fait les erreurs classiques des étudiants qui n'ont pas acquis les bases linguistiques enseignées au collège. Si elle parvient à conjuguer les verbes réguliers au passé simple, sans qu'elle réussisse toujours cependant, elle ne le fait pas quand il s'agit de verbes irréguliers, en témoigne l'extrait suivant :

L.13 : Prof. OK, Euh so [Chloé], where did you go in July?
L.14 : Euh I go **[*MORtps]** to England.

[327] À la suite de Hilton (2008), nous mettons des points à la fin de tous les extraits des conversations, quelle que soit la nature des énoncés.
[328] La morphologie est l'étude de la formation des mots et de leurs variations ; cela inclut la conjugaison des verbes, et le genre et la composition des noms. La syntaxe quant à elle concerne les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases.

Par ailleurs, elle fait des erreurs dans l'utilisation de certaines prépositions (***MORprép)** ou les omet dans ses énoncés :

L.22 : To **[*MORprép]** Paris to England.

Dans cet exemple cependant, sur les deux prépositions, l'une est correcte, l'autre est une erreur.

Assez classiquement aussi, elle oublie les « s » au pluriel des noms (***MORplur)**

L.61 : Three horse **[*MORplur]** .

Enfin, la plupart de ses énoncés sont asyntaxiques, en ce sens qu'ils ne comprennent pas de sujet, ou de verbe, entre autres exemples (**0suj) :**

L.43 : Prof. Can you describe the company ?
L.44 : Chloé : Euh **[0suj] [0verb]**a cattery...a dog…
L.46 : Euh **[0suj] [0verb]** a cow.

Elle met néanmoins en place des stratégies de compensations de ses connaissances lacunaires en vocabulaire, remplaçant occasionnellement, mais très rarement cependant, un mot manquant par un synonyme. Dans l'exemple qui suit, ne sachant pas dire « travailleur intérimaire », elle dit « travailleur non permanent » :

L.71 : Prof. : OK, and so the people are permanent workers?
L.72 : Chloé : Euh…two permanent […] et **[*LEXL1]** euh **[# 3]** euh three…euh **[# 1,5]** not permanent.

c) L'alternance entre les deux langues

On appelle alternance codique le fait pour un locuteur de passer d'une langue (la langue cible, c'est-à-dire l'anglais pour ce qui nous concerne) à une autre (la langue maternelle,

c’est-à-dire le français) dans un même discours. Dans l’exemple suivant, on remarque la présence d’un « et » dans un énoncé en anglais (Cf. ellipse) :

L.72 : Euh…two permanent […] et **[*LEXL1]** euh **[# 3]** euh three…euh **[# 1,5]** not permanent.

Le recours à la langue maternelle, s’il peut être considéré comme une stratégie communicative à part entière (Causa, 1996), est néanmoins cognitivement coûteux puisqu’il nécessite des allers et retours entre les deux langues. Dans d’autres exemples, comme nous l’avons vu, Chloé a trop rapidement recours au français, quand elle pourrait essayer de formuler ses énoncés en anglais.

d) La compréhension des questions

Nous sentons que Chloé comprend tout ce que nous disons, dès lors que nous nous en tenons à un niveau de langue basique. Les questions qu’elle ne comprend pas sont celles qui mobilisent un temps du passé, et/ou celles qui commencent par un pronom interrogatif complexe. Par exemple, elle ne comprend pas la question « *How long have you been riding* ? » (Depuis combien de temps fais-tu de l’équitation ?) (Annexe VI.a, L. 89).

e) La qualité des réponses

Dans cette conversation Chloé développe peu ses réponses et répond brièvement aux questions, et souvent par des « *yes* » ou des « *no* ». En outre, cette tendance s’accentue très rapidement dès le milieu de la conversation. Ainsi, interrogée sur le moyen de transport utilisé pour se rendre à l’étranger, elle répond laconiquement :

L.140 : Car. (voiture).

f) Les résultats de l'observation visuelle

Dans cette conversation, Chloé semble être sur la retenue et un peu méfiante. Elle est aussi un peu brutale dans ses intonations et sa façon de nous demander une aide lexicale.

g) Conclusion et marqueurs retenus

Le discours de Chloé est donc caractérisé par

- de nombreuses hésitations consacrées à la recherche lexicale ;
- des erreurs morphosyntaxiques classiques : les temps, les prépositions, l'omission du pluriel et l'omission (sans doute la plus problématique) d'un sujet et d'un verbe dans ses énoncés ;
- une alternance codique fréquente ;
- une difficulté de compréhension de nos questions dès lors que l'*input* se situe en dehors de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1930, 1997) et en l'absence de stratégies de compréhension des questions ;
- des réponses très brèves à nos questions.

D'un point de vue comportemental, nous remarquons aussi une certaine retenue, voire de la méfiance de sa part, notamment en tout début de conversation. En revanche, elle est capable de mettre en place une stratégie de compensation en cas de défaillance lexicale.

Au vu de ces nombreux aléas de performance, il nous faut hiérarchiser les priorités. Nous décidons de retenir le marqueur « syntaxe » et le marqueur « alternance codique » que nous appellerons plutôt « recours au français » car il ne concerne pas l'intrusion de mots français dans le discours, mais un trop rapide recours à la langue maternelle quand les moyens lexicaux à disposition pourraient permettre une formulation en anglais.

Pour finir, nous retenons aussi le marqueur « qualité des réponses » pour nos prochaines observations. C'est aussi ce sur quoi nous demandons à Chloé de porter son attention.

Enfin, nous avons notre part de travail aussi, dans une sorte d'ajustement réciproque. Ainsi, nous savons que dans notre seconde conversation, nous devrons poser à Chloé des questions simples et, pour éviter que ne s'installe une éventuelle fatigue cognitive, réduire la durée de la conversation.

h) Le feed-back persuasif oral immédiat

Juste après la conversation, conformément à notre protocole, nous procédons avec Chloé à un rapide bilan (Annexe VI.a[329]), en mettant en avant ses atouts et en fixant les objectifs pour la seconde conversation, à savoir, les marqueurs retenus.

VII.1.1.2. Évolution des marqueurs dans la deuxième conversation privée

Juste avant la deuxième conversation privée, Chloé reçoit la fiche sur laquelle sont rappelés ses points forts, les points à améliorer et les mots qui ont manqué lors de la première conversation (Annexe XXVIII.a). Les objectifs à atteindre (par exemple, veiller à la qualité syntaxique de ses énoncés), sont aussi consignés sur la fiche.

La transcription de la seconde conversation, d'une durée de sept minutes (Annexe VI.a, conv. 2), montre que des changements se sont opérés dans le discours de Chloé, si on en juge par l'évolution des marqueurs.

a) Le marqueur « syntaxe »

Au début de la conversation, Cholé construit des énoncés syntaxiquement plus corrects (mais grammaticalement incorrects). Les extraits suivants contiennent en effet des sujets et des verbes[330] :

[329] Le feed-back oral est retranscrit après la première conversation privée.
[330] Pour faciliter le repérage, nous avons enlevé le système de codage sans lien avec le point développé et en ferons de même par la suite chaque fois que nécessaire.

L.4: Euh I'm cleaned the cage.

L.8: Euh I euh sells.

L.50: Euh no, euh the person euh changing the cage.

Rapidement cependant, elle retombe dans ses travers : les énoncés redeviennent en effet asyntaxiques. Les extraits suivants en sont de bons exemples :

L.26 : Euh **[0suj]** advises the customers.
L.34: Euh **[0suj]** advise **[0prép]** product euh **[0prép]** animals.

Ce dernier énoncé, si on enlève le codage, devient : *advise product animals* (conseiller produit animaux). Il s'agit donc d'une succession de mots clés.

Les énoncés comprennent aussi plus souvent un complément d'objet comme dans les exemples suivants :

L.26: Euh advises the customers.

L.32: Euh receiving the deliveries.

L.72: Euh I decorated euh the sapin.

b) Le marqueur « réponses aux questions »

Dans la première conversation, les réponses de Chloé étaient souvent brèves. Dans la seconde, ses réponses sont d'abord brèves mais plutôt que d'attendre que nous la sollicitions pour des précisions, elle les complète de son propre chef :

L.5 : Prof. Ok the cages.
L.6 : Chloé : Yes.

L.7 : Prof. Ok.
L.8 : Chloé : Euh **[#1]** I euh sells**.**

Cependant, on peut remarquer qu'elles deviennent de plus en plus brèves à partir du milieu de la conversation (Annexe VI.a, conv.2[331]), et dès lors que le lexique devient plus complexe. En témoigne l'extrait suivant (L. 130 et L.132) :

L.127: Prof. : The cats, How many cats?

L.128: Chloé: Euh twenty.

L.129: Prof. : Twenty ? So they are abandoned ?

L.130: Chloé : Yes.

L.131: Prof. : I see, is it a local association?

L.132: Chloé : Yes.

c) Le marqueur « recours au français »

La première production de Chloé se caractérisait par de fréquentes scories consacrées principalement à la recherche lexicale et se soldant souvent par un recours au français. Nous lui avions demandé d'essayer de trouver les mots anglais ou bien de tenter de trouver des synonymes.

Cette deuxième production fait apparaître les mêmes difficultés lexicales avec un recours très rapide au français. Pourtant, elle aurait parfois la possibilité de mobiliser un lexique anglais puisque qu'il s'agit de mots très simples. Dans l'extrait suivant, qui illustre bien cette tendance, elle ne cherche pas le mot « chat » :

L.138: Yes 100 euros le chat.

[331] À partir de la L. 81. Nous ne répéterons pas le numéro de l'annexe puisqu'il s'agit du même. En revanche, nous préciserons la ligne où trouver l'extrait, ainsi que le numéro de la conversation.

Nous savons que Chloé sait dire « 100 » et « euros » et « chat » car elle a déjà eu l'occasion d'utiliser le mot « chat » précédemment (L.128).

d) Autres marqueurs : les pluriels des noms

Nous n'avions pas retenu le marqueur « pluriel des noms » mais remarquons que le « s » du pluriel est plus souvent présent dans ses énoncés, comme dans les exemples suivants :

L.12: -Euh animals.

L.16 -Hamsters euh rabbits .

L.18 -EuhGuinea pigs.

e) Les résultats de l'observation visuelle

Chloé semble moins sur la retenue que lors de la première conversation. Elle est moins méfiante aussi. En revanche, on sent naître dans le ton de sa voix et dans son discours une pointe d'agacement quand le manque de vocabulaire se fait plus important (L.142) :

L.138 : Chloé : Yes 100 euros le chat.
L.139: Prof. : Per cat? Is it a special cat?
L.140: Chloé : No.
L.141: Prof. : OK, It's very expensive, No?

L.142 : Chloé : Mais ils sont enfin j'sais pas comment on dit pucés, tatoués, vaccinés... tout ça…

f) Conclusion sur la deuxième conversation

Au tout début de cette seconde conversation, on remarque que Chloé parvient à construire des énoncés plus complets, mais que cela est de courte durée. Elle fait aussi des efforts pour développer ses réponses. Le marqueur « réponses aux questions » a donc évolué positivement. Cependant, comme cela a été le cas pour la qualité syntaxique de son discours, à mi-chemin de la conversation, si le lexique lui pose problème, ses réponses sont à nouveau très brèves.

Enfin, le marqueur « recours au français » a lui aussi évolué mais dans le sens inverse de celui espéré. Nous comptions huit recours au français dans la première conversation, nous en comptons seize lors de la seconde conversation, la majeure partie se situant en seconde partie de conversation et leur occurrence allant croissante jusqu'à la fin. Nous n'excluons que cela soit dû à une fatigue cognitive.

g) Le feed-back persuasif oral immédiat

Dans le feed-back oral que nous faisons immédiatement en sa présence, nous pointons les efforts de Chloé pour développer ses réponses et l'amélioration de la qualité syntaxique de certains de ses énoncés, puis l'invitons, en cas de lacune lexicale, à user de synonymes et périphrases (Annexe VI.a, conv.2).

VII.1.1.3. Évolution des marqueurs dans la troisième conversation privée

Avant la troisième conversation, Chloé reçoit le bilan écrit de la deuxième conversation et le consulte (Annexe XXVIII.a).

La dernière conversation dure un peu plus de quatre minutes (Annexe VI.a, conv.3) Elle est plus courte car nous avons légèrement augmenté la difficulté de l'exercice. Il s'agit de commenter des photographies montrant des fermes verticales, lieux de production de fruits et légumes hors-sol. La thématique a été discutée en classe, pour

faire naître des idées et du vocabulaire dont les étudiants ont pris notes. L'exercice consiste donc à échanger autour de cette photographie. C'est l'occasion d'observer l'évolution des marqueurs.

a) Le marqueur « syntaxe »

C'est sans doute celui qui évolue le plus. Nous reproduisons ci-dessous un nombre important d'énoncés qui en témoignent, en enlevant le système de codage pour faciliter la lecture :

L.4: Euh I evoke euh the garden.
L.10: Euh the objective is euh euh euh more production.
L.14: Euh the different is euh the different plant.
L.18: Euh the objective is euh euh less water.
L.24: Euh for euh win euh the place.
L.26: Euh because the population euh augmented.
L.44: Euh I like euh because euh the project is design.

Les énoncés sont non seulement plus corrects syntaxiquement (présence de sujets, de verbes et plus grande fréquence de l'article « *the* ») mais ils semblent aussi témoigner d'une sensible prise de risques de la part de Chloé :

- à la ligne 10 et 18, elle utilise des comparatifs : *more* (plus) /*less* (moins) ;
- à la ligne 14, elle place bien l'adjectif devant le nom (*different plant*) ;
- à la ligne 44, elle tente d'exprimer son opinion et le justifie.

b) Le marqueur « réponses aux questions »

La première partie de la conversation (L. 1 à L. 40), est une interaction assez normale en ce sens que Chloé répond à nos questions, avec des réponses globalement plus complètes. En revanche, dans la seconde partie de la conversation, ses réponses sont à nouveau très brèves (**en gras**) :

L.41: Prof. Can I ask you your opinion about this? Do you like this concept?
L.42**: Chloé : Yes, I like.**
L63: Do do you think it's a good idea to produce vegetables in a building? Do you like this idea?
L.64**: Cholé : Yes.**
L.65: Yeah? It's not a problem for you?
L66**: Cholé : No.**

c) Le marqueur « recours au français »

Chloé a recours au français à cinq reprises, mais seulement deux fois pour demander du vocabulaire. Ses autres interventions sont surtout des interjections qui ne sont pas liées à la recherche lexicale, comme par exemple lorsqu'elle dit :

L.60: Ah oui c'est vrai. **[*LEXL1].**

Il convient cependant de rappeler que la conversation a été plus courte que les deux premières.

d) Le marqueur « pluriels des noms »

La conversation ne nous permet pas de voir s'il a évolué, Chloé n'ayant que très peu utilisé de noms pluriels. Dans l'énoncé qui suit cependant, on remarque l'absence du pluriel :

L.114: Euh the different is euh the different plant **[*MORplur].**

e) Les résultats de l'observation visuelle

Dans cette conversation, nous sentons que Chloé a pris de l'assurance. Tout signe de retenue ou de méfiance a disparu. On n'y entend pas non plus d'expression de lassitude face aux éventuelles recherches lexicales. Ses réponses, brèves en fin de conversation, semblent cependant nous inviter à y mettre fin.

f) Conclusion sur la troisième conversation

Ce qui frappe dans cette troisième conversation, c'est d'abord la qualité syntaxique augmentée dans les énoncés de Chloé. Ce sont ensuite les quelques prises de risques lexicales et grammaticales. C'est aussi une plus grande assurance même si ce dernier point est biaisé par le fait qu'une partie du vocabulaire a été vu en classe avant l'exercice. Elle a néanmoins réussi à le réutiliser et à le mémoriser. Elle est en effet venue sans notes.

En revanche, si, dans un premier temps, ses réponses à nos questions sont plus complètes, elles deviennent progressivement brèves.

Nous n'avons pas pu observer d'évolution majeure du marqueur « recours au français ». Concernant son attitude à l'oral, Chloé ne fait preuve ni de retenue ni de méfiance, ni même d'agacement.

VII.1.1.4. La mesure de SEP intermédiaire

À l'issue de la troisième conversation privée, le score SEP de Chloé est de 35,38 sur 100. (Cf. Tableau 34[332]). Elle voit donc son score multiplié par un peu moins de 6.

Tableau 34
Mesure du SEP de Chloé après trois conversations privées

SEP 1 pré-expérimental	SEP 2 intermédiaire
6,15/100	35,38/100

En observant les réponses au questionnaire de SEP 1 et 2 (Cf. Tableau 35), on remarque que le SEP a augmenté dans tous les items, ce qui signifie aussi dans toutes les

[332] Voir l'Annexe XXIV.

situations communicatives. Si on s'attache particulièrement aux items qui concernent les interactions de classe, on remarque surtout :

- qu'il n'y a aucune situation à zéro, c'est-à-dire aucune situation communicative qu'elle ne s'estime « pas du tout capable » de mener à bien alors qu'il y en avait 5 sur 13 lors du pré-test ;
- que sa plus faible progression (item 7) correspond à la situation où elle doit parler pendant quinze minutes sans notes devant le sous-groupe. On pense ici que c'est surtout la durée de l'intervention qui fait qu'elle s'évalue moins bien sur ce point ;
- que ses plus fortes progressions (+50/ +40) concernent les items qui mesurent le SEP de production orale au sein d'un groupe de deux à quatre personnes (items 3, 4, 9) mais aussi des situations où la prise de parole se fait devant le sous-groupe entier[333], dans des tâches simples : raconter un film (item 10 (+40) mais aussi dans des tâches complexes : diriger un débat avec le sous-groupe entier (item 12 : +30).

Tableau 35
Évolution des scores SEP de Chloé par item.

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	**SEP**
SEP1	0	10	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	0	**6,15**
SEP2	20	30	50	60	20	30	20	40	50	50	20	40	30	**35,38**
différ. SEP1 et SEP2	+20	+20	+40	+50	+20	+20	+10	+40	+40	+40	+20	+30	+30	**+29,23**

Lecture : Pour l'item 1 qui décrit la perception de la capacité à montrer leur chemin à des étrangers, le score de Chloé s'élève à 0 sur 100 lors de la première mesure. À l'issue de la seconde mesure, son score augmente jusqu'à 20. Elle gagne donc 20 points (+ 20).

[333] Elle progresse aussi légèrement dans les situations habituellement jugées difficiles : parler à un agent des douanes anglais (item 8) ; contacter une personne étrangère par téléphone (item 11 : +30) ; faire visiter l'école à une délégation étrangère (item 13 : + 30).

En d'autres termes, à l'issue des trois conversations privées, Chloé se perçoit globalement plus en mesure de mener à bien des interactions avec d'autres étudiants, au sein de groupes restreints ou devant son sous-groupe, mais dans ce cas pour des interactions simples.

Cette perception de compétences accrue se vérifie dans les faits : lors des conversations privées, nous avons pu constater de réels progrès dans la qualité syntaxique des énoncés, dans la richesse légèrement augmentée de ses réponses et dans l'utilisation plus systématique de la langue anglaise. Nous avons aussi remarqué que Chloé prenait plus de risques d'un point de vue lexical et grammatical.

Au niveau comportemental, elle semble aussi avoir progressivement fait preuve d'un meilleur coping émotionnel, semblant plus détendue au fur et à mesure des conversations.

VII.1.1.5. L'état de la résignation apprise après trois conversations

Dans le cours qui suit la première conversation privée (elle a lieu trois jours après), nous ne relevons aucune participation de Chloé (Annexe VIII[334]). Quand nous la sollicitons par deux fois pour prononcer un mot, elle s'exécute cependant.

Ainsi, en présence du sous-groupe entier, nous ne remarquons pas d'amélioration dans la participation de Chloé suite à la première conversation privée.

Suite à la deuxième conversation privée, nous notons, dans notre journal de terrain, à la date du 30 octobre 2015 que Chloé « contribue activement à la correction » d'un exercice écrit. (Annexe VIII). Elle fait donc preuve de participation, mais pas dans le sens où nous l'entendions. Ses interventions sont d'ordre métalinguistique.

Après les trois conversations, le groupe réunit sept étudiants seulement[335]. L'enquête filmique (Annexe XXVII et Annexe VIII[336]) montre que Chloé lève la main pour

[334] Voir à la date du 4 septembre 2015.
[335] Il s'avère qu'un nombre restreint d'élèves est présent car des examens oraux placés en parallèle de notre cours empêchent certains d'assister au cours d'anglais. Ils ne sont donc que sept

répondre à notre question, puis cesse toute participation. Nous la sollicitons de temps en temps, elle répond par un ou deux mots. Nous remarquons donc qu'elle prend la parole très brièvement dès lors qu'il s'agit de fournir un mot de vocabulaire dont elle est sûre. Elle a d'autant plus confiance en ses réponses qu'elle est sans doute la personne qui prend le plus de notes.

Nous constatons que le critère « passivité » de la RA semble avoir évolué mais seulement dans le cadre d'exercices à caractère métalinguistique : prononciation de mots, explications grammaticales et plutôt en présence d'un nombre restreint d'étudiants. Il convient aussi de prendre en compte les deux autres dimensions, à savoir le critère « incontrôlabilité » et le critère « cognitions associées » pour affiner nos constats.

On peut affirmer que Chloé reprend progressivement le contrôle de ses apprentissages, en témoignent la progression syntaxique de ses énoncés et la meilleure qualité de ses réponses à nos questions. La perception augmentée de ses capacités (SEP) indique aussi qu'elle a conscience de ses progrès.

À l'occasion de son entretien post-expérimental, elle déclare d'ailleurs : « J'ai plus de facilité maintenant à faire mes phrases », ou bien encore « Je suis plus rapide pour faire les exercices ». (Annexe IX.a)

Son entretien sera aussi l'occasion de constater un autre type de contrôle que nous n'avions pas perçu, d'ordre métacognitif cette fois. Elle déclare en effet que suite aux feed-backs écrits « On travaille les points négatifs pour les améliorer » ou bien, parlant de la prononciation « Je me suis entraînée dessus donc c'est mieux » (Annexe IX.a).

Lors des conversations privées, elle contrôle aussi mieux ses émotions en faisant preuve d'un meilleur coping affectif puisqu'elle est progressivement moins en retrait et moins méfiante. Dans son entretien, elle dit aussi « J'ai plus de confiance en moi ». (Annexe IX.a) La progression se donne aussi à voir dans la sémantique utilisée : les « plus » dans son entretien sont en effet nombreux.

[336] Voir à la date du 1er avril 2016.

Tout ceci ne se concrétise pas nécessairement par une participation très augmentée en présence du sous-groupe entier mais les paramètres, indubitablement, sont en train d'évoluer.

VII.1.1.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez Chloé

Au fur et à mesure des conversations privées, les marqueurs retenus dans le premier discours de Chloé ont tous positivement évolué. La syntaxe est de meilleure qualité, c'est le marqueur qui a le plus fortement évolué même si les bonnes intentions vacillent dès lors qu'elle est confrontée à une difficulté.

Les réponses aux questions sont plus complètes mais si la conversation est trop longue, ou si elle fait face à difficultés de compréhension, alors ses réponses sont à nouveau brèves.

Le recours au français est un peu moins fréquent mais l'évolution du marqueur n'est pas significative.

D'autres marqueurs évoluent aussi positivement comme le marqueur « pluriel des noms » même si nous n'avons pas été en mesure de vérifier cela sur la durée.

Enfin, Chloé adopte aussi des stratégies métacognitives visant notamment l'amélioration de sa prononciation par exemple.

Le marqueur « incontrôlabilité » évolue donc positivement en ce sens que Chloé reprend le contrôle de ses apprentissages.

Le regain de contrôle de ses apprentissages se voit aussi dans le fait qu'elle prend des risques en osant des formulations plus élaborées.

Par ailleurs, elle fait preuve d'un meilleur coping affectif. Si, à l'issue de la première conversation privée, elle nous avait confié sa peur des moqueries des pairs quant à ses difficultés à prononcer les mots anglais, il semble que cela soit moins prégnant désormais.

Elle fait aussi preuve d'un meilleur coping comportemental. Sur la retenue, voire méfiante et passablement agacée par ses lacunes lexicales lors de la première conversation, Chloé gagne progressivement en contrôle de soi.

Parmi les critères de la RA, le critère « passivité » n'évolue positivement que dans la mesure où la participation de Chloé porte sur des aspects métalinguistiques et en présence d'un groupe restreint (sept étudiants). Il convient cependant de garder en mémoire qu'elle participe aussi aux cours de soutien du soir et que nous ne pouvons faire la part des effets des conversations privées et de ces derniers sur l'évolution du SEP et de la RA.

Enfin, le critère « cognitions associées » semble aussi évoluer positivement. Dans le portrait que nous avions dressé de Chloé, nous avions mentionné qu'elle avait développé des expectations d'échecs, s'attendant à ne pas être capable de mener à bien la première conversation privée alors même qu'elle ne savait pas du tout qu'elle en serait la teneur. Dans les conversations qui ont suivi, elle n'a plus fait état de tels doutes.

Par ailleurs, elle attribuait son absence de participation à une cause interne et stable (sa timidité). Si on en juge par ses efforts de participation lors des interactions en sous-groupe entier, il semble que sa timidité l'empêche moins de participer.

Pour finir, le SEP augmente considérablement puisqu'il passe de 6,15 sur 100 à 35,38 sur 100. La hausse concerne toutes les situations d'interaction et surtout les situations d'interactions au sein d'un groupe de trois ou quatre personnes mais aussi, pour l'une d'entre elles, devant le sous-groupe entier.

Nous aurons l'occasion de discuter ces évolutions chez Chloé. Disons pour le moment qu'à l'issue de ces trois conversations privées, le SEP de Chloé a été multiplié par presque six points, signifiant qu'elle se perçoit plus capable d'interagir en anglais au sein de l'espace privé. Cette plus grande perception de compétences est confirmée dans les faits puisque son discours s'améliore qualitativement. Au sein du sous-groupe entier, ce SEP augmenté donne lieu à des épisodes de participation brefs et d'ordre

métalinguistiques surtout. Les trois critères caractéristiques de la RA, nous l'avons dit, semblent évoluer positivement.

VII.1.2. François

VII.1.2.1. État de la performance orale lors de la première conversation

Nous avons eu une conversation très longue avec François puisque cette dernière a duré dix-neuf minutes (Annexe VI.b, conv.1). Cela n'est cependant pas le fait de nombreux échanges mais plutôt d'une disfluence extrême, qui a rendu la conversation difficile. Nous avons observé chez lui un discours qui présente quelques points positifs : il est parfois capable d'énoncés complets :

L.8: Euh I go **[*MORtps]** in euh England.
L.154: Euh **[:2,5]** I participated in events.

Par ailleurs, Il semble avide de parler et poursuit souvent la discussion sans que nous ayons à la relancer. En règle générale, il comprend globalement ce que nous lui disons. Il y a cependant de nombreux aléas de performance.

a) L'alternance codique

Ce qui frappe d'abord, c'est cette constante alternance codique (***LEXL1**), comme dans les extraits suivants[337] :

L.14: Ouais **[*LEXL1]** norch.
L.52: Euh Sssss Satu euh Sunday ou **[*LEXL1]** Saturday…? In the weeks euh weeks euh weeks.
L.62: In euh family Hass enfin **[*LEXL1]** euh family Hass.
L.66: Yes, euh euh [:3] enfin **[*LEXL1]** sss.

[337] Nous ne reproduisons ici qu'une partie des exemples et renvoyons le lecteur vers l'Annexe VI.b.conv.1 pour un état des lieux complet.

L.78: Garden oui **[*LEXL1]** garden in euh family euh Hass.
L.88: Euh two two two two ben **[*LEXL1]** bed enfin euh.

Le fait d'avoir recours au français est le signe de lacunes en vocabulaire mais peut aussi témoigner de défaillances mnésiques consécutives à un manque de pratique orale.

b) Les scories

Le discours de François est également encombré de nombreuses scories. Nous en dénombrons environ 115. Elles sont le signe d'une disfluence importante (Hilton, 2008) puisqu'elles excèdent souvent 2,5 minutes :

L.68: Euh [#**3]** it's euh [#**2,5]** what's in English for « séparé » euh euh.

Elles sont principalement dues à la recherche lexicale. Elles peuvent être suivies d'un succès dans le mot recherché, mais plus souvent d'approximations lexicales :

L. 12: Fin **[*LEXL1]** it's euh **[#2]** euh norch euh norch **[*PHO]** euh.

Ici, « norch » est une tentative approximative de prononcer le mot « north » (nord).

Elles peuvent aussi être suivies d'insuccès :

L. 56: Euh **[:1]** [# **2**] to go in euh **[:1,5]** London Cambridge and euh **[:1]** my **[:1,5]** euh [# **2**] logement? **[*LEXL1].**

Quand François nous sollicite pour une aide lexicale, on remarque aussi que cela porte souvent sur des mots simples :

L. 24: Euh Yes euh euh what in English for euh dans, voyager dans ?
L.76: Jar...comment on dit jardin **?**

c) La qualité morphosyntaxique des énoncés

En tout premier lieu, c'est le caractère extrêmement asyntaxique des énoncés qui interpelle. Ces derniers sont une succession de mots clés sans sujet ni verbe **[0] :**

L. 78: **[0suj)[0verb) [0art)** Garden oui garden in euh family euh Hass.

Cet énoncé, si on enlève les codages et hésitations devient: « *garden in family Hass* » (jardin dans famille Hass). Il en va de même pour l'énoncé suivant :

L. 86: Euh, no, in **[0suj][0verb]** the kit euh in the kitchen, euh, **[0suj][0verb]** bed.

Il devient : « *no in the kitchen bed* » (Non, dans la cuisine lit).

Cela peut donner lieu des échanges où il est très difficile de comprendre ce que François veut dire :

L.206: François : **[0art]** slide euh **[0prép] [0art]** enfin presentation at **e**uh Jeremy Mac Lean[338].
L.207: Prof. : Ok so you presented the company .. NO?
L.208: François : Euh…

[338] Nous traduisons les propos de François seulement : Diapo, enfin, présentation à Jerémy Mac Lean/ Frontier et Agri/Différence/euh donc espion enfin.

L.209: Prof. : A slideshow..
L.210: François : **[0prép]** Frontier and agri.
L.211: Prof. : Yeah.
L.212: François : Difference.
L214: François : Euh donc euh **[0suj]** spy enfin euh.

d) La peur de l'erreur

Du début jusqu'à la fin, François paraît peu sûr de lui et sur certains mots il semble guetter nos réactions face à ses éventuelles erreurs, en témoignent les nombreux faux-départs[339] (Hilton, 2008) relevés dans les exemples suivants:

L.52: Euh Sssssss Satu euh Sunday ou Saturday?

L.54: And then euh in euh after **[:2]** noon.

L.86: Euh, no, in the kit euh in the kitchen, euh, bed.

Nous ne pouvons toutefois assurer avec certitude que ces faux-départs ne sont pas dus au fait que François attend notre confirmation avant de prononcer le mot en question. Quoi qu'il en soit, cette tendance semble indiquer qu'il manque d'assurance.

e) Une grande nervosité dans l'échange

François fait preuve d'une grande nervosité dans l'échange. Il lui arrive en effet de répéter plusieurs fois le même mot en cascade (en gras) :

L. 52: […] in the **weeks** euh **weeks** euh **weeks.**
L. 74: And euh **plants** euh to euh **plants** euh.
L. 78: **Garden** oui **garden** in euh family euh Hass.

[339] Selon Hilton (2008) les faux-départs sont des fragments phonologiques, comme par exemple les bégaiements.

L. 182: **Spy spy** euh **spy** euh Frontier.
L. 334: Euh **yes yes yes yes**.

Il a aussi de fréquents épisodes de rires nerveux :

L. 66: Yes, euh euh enfin sss **[& =rire nerveux].**
L.190: Euh [**& = rire nerveux].**
L.270: Wearing euh ch chemise **[& = rire nerveux].**

Enfin, les bruits de bouche (souffles, sifflements, bruits dentaux) sont de plus en plus fréquents au fur et à mesure de la conversation. Ils semblent être consécutifs à une recherche lexicale infructueuse :

L. 286 : And euh the **[&= bruit de bouche agacement]** euh le midi.

On peut cependant aussi supposer qu'ils sont le fait d'une difficulté à respirer. On sent en effet François régulièrement à bout de souffle. Pour toutes ces raisons, son discours est bruyant et fatigant à suivre. Sa prononciation rend aussi très difficile la compréhension de certains énoncés.

f) Les résultats de l'observation visuelle

Assez logiquement, nous remarquons que François est très agité et nerveux pendant la conversation. Nous avons aussi l'impression qu'il fait de gros efforts pour puiser dans ses ressources cognitives (il est très concentré) et physiques (il semble à bout de souffle).

g) Conclusion et marqueurs retenus

Les difficultés de François sont nombreuses et rendent la compréhension et l'interaction très éprouvante, pour lui comme pour nous. L'interaction est longue et il va sans dire que dans une conversation avec ses pairs, il aurait perdu son tour de parole (Kerbrat-Orecchioni, 2006) à maintes reprises ou bien la conversation aurait rapidement pris fin.

Le discours de François se caractérise par

- une fréquente alternance codique ;
- de nombreuses scories liées à la recherche lexicale ;
- de fréquents faux-départs qui témoignent d'une mauvaise maîtrise du lexique et sans doute aussi d'une peur de l'erreur et ce qu'il imagine que seront nos réactions[340] ;
- des énoncés asyntaxiques ;
- une nervosité et une agitation importantes.

Si de notre côté, nous veillerons à observer l'évolution de tous les marqueurs dans les conversations à venir, nous savons que nous ne pouvons pas demander à François d'être attentif à tous ces aspects. Nous pensons que les hésitations seront moins nombreuses lors de la seconde conversation, quand l'exercice désormais familier causera moins de stress. En revanche, nous considérons le marqueur « syntaxe » prioritaire sur les autres.

Sans le signifier à François, nous serons aussi attentive à l'évolution du marqueur « coping des émotions », car c'est ce qui frappe dès les premiers échanges.

h) Le feed-back persuasif oral

Dans le bilan qui suit cette première conversation (Annexe VI.b, conv.1), nous félicitons François pour son enthousiasme à parler et lui disons que nous avons globalement

[340] Il est bien entendu que nous n'avons jamais fait preuve d'aucune manifestation d'impatience ni d'insatisfaction pendant toutes les conversations privées avec les étudiants.

compris ce qu'il disait (les mots clés ont éclairé notre compréhension) mais lui fixons pour objectif, pour la seconde conversation, de veiller à commencer ses énoncés par un sujet et un verbe.

VII.1.2.2. Le feed-back écrit et la deuxième conversation

Avant la deuxième conversation, nous faisons lire à François le feed-back écrit (Annexe XXVIII.b) qui lui rappelle les enjeux de la deuxième conversation, à savoir, la nécessité de veiller à la syntaxe dans les énoncés. Nous le formulons plus simplement à François en lui demandant de commencer ses phrases par un sujet, puis un verbe.

La conversation (Annexe VI.b, conv.2) dure environ 10 minutes et porte sur les activités de l'entreprise avant les fêtes de Noël. Nous y constatons les évolutions suivantes :

a) Le marqueur « syntaxe »

Dès notre première question, François semble mettre en pratique ce que nous lui avons demandé. Son premier énoncé est syntaxiquement et grammaticalement très correct. À notre question de savoir ce qu'il fait dans l'entreprise à ce moment précis de l'année, il répond :

L.6: Euh I Work euh in the si silo[341].

Comme on le voit, l'énoncé commence par un sujet « *I* », et est suivi d'un verbe « *work* » puis d'un complet de lieu : « *in the silo* ». Très rapidement cependant, il retombe dans ses travers et il omet les sujets dans ses énoncés **[0]** :

[341] Euh je travaille euh dans le si silo.

L.22 : **[0suj]** delivery euh seed.

Nous lui rappelons donc immédiatement la consigne, et ce à plusieurs reprises :

L.24: Prof. : I …? (prof. signifie qu'elle veut une phrase entière).
L.25: François: I delivery [*LEX].
L.26 : Prof. : I deliver.

L.65 : Prof. Mets un sujet, un verbe et un complément, I ...?
L.66: François: I dispatching **[*MORtps].**
L.67 : Prof. I dispatch.

Après ces quelques rappels, François construit seul un énoncé syntaxiquement correct, même si grammaticalement incorrect :

L. 183: […] Donc euh we we have euh promotion for Christmas.

b) Le marqueur « coping du stress »

Nous dénombrons une cinquantaine de scories dans le discours de François et les faux-départs sont toujours présents :

L. 6: Euh [:2,5] I Work euh [#2] in the si silo.
L. 118: Euh **[:1,5]** I delivery ssssss seeds.

Par ailleurs, nous ne comptant qu'un épisode de rire nerveux. Globalement enfin, le discours de François est beaucoup moins teinté de nervosité.

c) Les inattendus de la conversation : mise en place d'une activité métacognitive

Il est intéressant de constater que dès cette seconde conversation, François développe une stratégie métacognitive d'autocorrection, en témoignent les exemples suivants :

L. 46: To see agricul farmer[342].
L. 143: Euh à cô--té next to.

Cette attention portée aux prépositions n'est pas le fruit du hasard. Dans le feed-back écrit que nous avons remis à François (Annexe XXVIII.b), nous lui avons demandé de réviser les prépositions. Cependant, il est surprenant de constater qu'il a lu le feed-back juste avant la conversation. Il n'a donc pas pu apprendre ces prépositions. Nous faisons donc deux hypothèses : ayant pris conscience que les prépositions faisaient défaut, il a peut-être choisi de les travailler seul ; ou bien il les maîtrisait déjà lors de la première conversation mais n'était pas cognitivement en mesure de les mobiliser à bon escient.

Nous constatons aussi que si, dans la première conversation, François se trompait systématiquement dans la façon de formuler la question « Comment dit-on…en anglais » disant « *what in English for* » (Annexe VI.b, conv.1, L. 24) ; dans cette 2ème conversation, la formulation de la question, bien qu'incorrecte, s'approche de la formulation correcte, bien qu'il manque une préposition (**[0prép]** :

L. 10: what's the English **[0prép]** collecte?

Là encore, nous lui avions reprécisé la façon dont il fallait poser la question dans le feed-back écrit.

[342] Dans cet exemple, François s'apprête à utiliser le mot « agricultor », qui est erroné, et s'autocorrige en utilisant le mot « *farmer* » qui est le bon.

d) Les résultats de l'observation visuelle

La plus grande sérénité dans les échanges, que nous avons constatée dans le discours, se donne aussi à voir dans le comportement de François. Il est moins nerveux, moins agité, et son discours est par ailleurs moins bruyant.

e) Conclusion sur la deuxième conversation

Le marqueur syntaxe a évolué positivement dans cette conversation, avec des énoncés plus complets. Cela demeure fragile cependant puisque de nombreux autres énoncés sont par ailleurs syntaxiquement incorrects. Les rappels à la consigne incitent cependant François à produire un énoncé grammaticalement très correct. Il est cependant nécessaire pour ce faire de lui rappeler la règle à plusieurs reprises.

Le marqueur « coping du stress » a aussi évolué positivement, avec moins de faux-départs, moins d'épisodes de rires nerveux et un discours globalement moins bruyant. D'un point de vue comportemental, François semble aussi beaucoup moins nerveux que lors de la première conversation.

Enfin, nous observons la mise en place de stratégies métacognitives d'autocorrections et d'utilisation des consignes transmises via le feed-back écrit.

f) Le feed-back persuasif oral

À l'issue de la conversation, nous mettons en avant chez François son progrès dans la construction d'énoncés syntaxiquement plus corrects en lui montrant un exemple d'énoncé réussi (Annexe VI.b. conv.2) :

Prof. […] Tu es capable de faire des phrases, tu vois : « We have a promotion after Christmas », sujet, verbe, complément, celle-ci était bien faite.

Il reconnait ce progrès ; nous l'encourageons ensuite à poursuivre dans cette voie.

VII.1.2.3. Évolution des marqueurs dans la troisième conversation privée

Avant la troisième conversation (Annexe VI.b, conv.3), nous faisons lire à François le feed-back écrit de la seconde, qui réitère les points positifs et négatifs. Il fixe aussi les objectifs de la troisième conversation à savoir, comme auparavant, veiller à la syntaxe.

La troisième conversation, d'une durée de six minutes, porte sur un sujet un peu plus complexe puisqu'il s'agit de parler des fermes verticales. Le lexique qu'il convoque est moins familier. Avant la conversation, nous avons cependant abordé le sujet avec tout le groupe, à partir de photographies, ce qui a généré la prise de notes de mots clés. En face à face avec nous, François doit répondre à nos questions sur des documents iconographiques. Nous observons les évolutions suivantes dans les marqueurs :

a) Le marqueur syntaxe

Dès la première question, François nous fournit une réponse plus syntaxiquement correcte, même s'il fait une erreur dans le pronom personnel utilisé (***LEX) :**

L. 6: Euh I **[*LEX]** evoke euh beautiful[343].

Nous comprenons cette erreur. En effet, les thématiques abordées jusque-là amenaient les étudiants à parler d'eux, et donc à utiliser le sujet « je » (*I*)

Très rapidement cependant, le « *I* » va laisser la place au « *it* » que nous lui suggérons d'utiliser en l'utilisant nous-même. Ainsi, en écho à nos propos, François répond :

L.10 : It's euh new new euh revolution in the city[344].

[343] Euh, j'évoque euh beau.

Nous félicitons immédiatement François pour cet énoncé correct et l'encourageons à poursuivre. Dans l'énoncé suivant, la syntaxe est à nouveau approximative puisqu'il omet sujets et verbes (**0) :**

L.18: Euh for **[0 suj] [0 verb]** ecological euh **[0 suj] [0 verb]** less less polut pollution[345].

Afin d'éviter que cette erreur ne s'installe, nous l'invitons immédiatement à la vigilance sur ce point tout en lui rappelant qu'il peut prendre tout son temps :

L. 19 : « Allez une p'tite phrase [François], tu te souviens ? sujet, verbe, complément, Prends ton temps. »

Suite à notre remarque, il se corrige seul :

L.20 : It's euh for pollution[346].

D'autres énoncés plus corrects du point de vue de la syntaxe suivront :

L.32: Ah ben oui can euh the people can euh eat euh vegetal, vegetable.

Dans cet énoncé, si on supprime les scories, il devient « *The people can eat vegetal vegetable* » (Les gens peuvent manger des végétaux, des légumes). La syntaxe de cet énoncé est conforme à nos attentes même si le pluriel manque au substantif « *vegetable* ».

Dans ces exemples, nous constatons que François ne peut pas faire porter son attention sur tous les aspects de la langue à la fois, c'est-à-dire sur la syntaxe, sur le pluriel des noms dans ce cas. Nous dresserons le même constat dans l'extrait suivant

[344] C'est euh nouvelle nouvelle euh révolution dans la ville.
[345] Euh pour écologique euh moins moins pollu pollution.
[346] C'est euh pour la pollution.

L.74: Euh yes, I think euh euh **[0suj] [0verb]** at Dubai[347].

Dans cet énoncé, le sujet est présent dans la principale « *I think* », mais absent dans la subordonnée « *at Dubai* ».

b) Le marqueur « coping des émotions »

Cette dernière conversation ne donne lieu qu'à un épisode de rire nerveux occasionné par le fait que François se rend compte qu'il prend un verbe (*decrease*-diminuer) pour son contraire (*increase*-augmenter), bien que nous ayons étudié ce verbe à plusieurs reprises en cours. Nous sentons intuitivement que le rire nerveux de François est le reflet d'un sentiment de culpabilité. En outre, nous ne notons qu'un seul épisode de répétitions des mêmes mots en saccade dans tout son discours :

L.72 : Euh yes yes yes yes yes yes.

Enfin, nous ne comptons qu'un seul faux-départ :

L.18 : Euh for ecological euh less less polut pollution.

c) Les inattendus de la conversation

À trois reprises s'opère chez François une prise de conscience métacognitive de sa tendance à avoir recours au français trop rapidement. S'il s'accordait le temps nécessaire, les mots reviendraient probablement en mémoire, en témoignent l'extrait suivant et dans lequel il semble le confirmer lui-même :

[347] Euh oui, je pense euh euh à Dubaï.

L.48 : François: Euh for euh what's the English for "prendre"?
L.49 : Prof. : Take.
L.50 François : Ah oui, c'est vrai.

d) Les résultats de l'observation visuelle

La plus grande sérénité qui se donne à entendre dans le discours a son corollaire dans l'attitude de François lors de la conversation : il est plus détendu et prend le temps de construire ses énoncés, même si la syntaxe demeure fragile. L'ensemble de la conversation est plus agréable à entendre, car moins bruyant. Par ailleurs, le discours tout entier est moins saccadé.

e) Conclusion sur la troisième conversation

Dans cette conversation, le marqueur « syntaxe » évolue positivement, avec plus d'énoncés complets, même si cela reste fragile. Un rappel à la consigne est nécessaire pour que François reste en veille sur ce point.

Le marqueur « coping des émotions » évolue aussi positivement puisque nous remarquons moins de rires nerveux, un seul faux-départ, et une seule occasion de mots prononcés en cascade ainsi qu'une plus grande sérénité dans l'échange.

Cette conversation est aussi l'occasion de constater chez François une prise de conscience métacognitive de sa tendance à demander une aide lexicale alors même que le mot, dès qu'il lui est soufflé, lui semble familier. Globalement, il fait preuve de moins de nervosité. Son discours est aussi moins bruyant.

f) Le feed-back persuasif oral

Dans notre feed-back immédiat (Annexe VI.b, conv.3), nous pointons en premier lieu le fait que François semble plus serein, moins nerveux, ce à quoi il répond qu'il se sent plus à l'aise par rapport à la classe.

VII.1.2.4. La mesure du SEP intermédiaire

À l'issue des trois conversations le SEP de François n'augmente que très légèrement puisqu'il passe de 50 à 50,79 sur 100 (Cf. Tableau 36[348]).

Tableau 36
Mesure du SEP de François après trois conversations privées

SEP 1 pré-expérimental	SEP 2 intermédiaire
50	50,79

Si on s'attache aux détails de la progression dans les situations qui concernent les interactions de classe (Cf. Tableau 37), on remarque une petite augmentation (+10 et +20) dans les situations où il doit parler au sein d'un groupe restreint (item 4), devant le sous-groupe entier (items 7 et 12).

En revanche, le SEP de François diminue légèrement (-10) dans la situation 9 qui décrit la capacité à diriger un débat au sein d'un groupe restreint. Cela nous surprend car il a gagné 30 points dans la situation 12, qui mesure la capacité à diriger un débat devant le sous-groupe entier Enfin, il perd 30 à 40 points dans les situations où il doit faire une

[348] Voir Annexe XXIV.

présentation avec notes, dans un groupe restreint (item 3) et parler d'un film devant le sous-groupe, sans notes (item 10).

En somme, les fluctuations du SEP de François ne semblent pas présenter une grande logique.

Tableau 37
Évolution des scores SEP de François par item.

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It.1	It12	It13	**SEP**
SEP1	50	90	100	40	40	60	50	40	50	30	40	30	30	**50**
SEP2	50	50	70	50	30	60	70	60	40	0	60	60	60	**50, 79**
différence SEP1/SEP2	=	-40	-30	+10	-10	=	+20	+20	-10	-30	+20	+ 30	+30	**+ O,79**

VII.1.2.5. L'évolution de la résignation apprise au fil des conversations

Après la première conversation, nous notons que François assis au-devant de la classe prend la parole pour exécuter un exercice simple qui consiste à prononcer un mot anglais puis reste silencieux jusqu'à la fin de la séquence interactionnelle (Annexe VIII[349]).

Après la seconde conversation, nous ne remarquons aucune participation de sa part.

Il en va de même après la troisième conversation qui réunit sept étudiants seulement. L'enquête filmique (Annexe XXVII et Annexe VIII[350]) montre que François est assis à notre gauche et ne prend pas du tout part aux interactions. Il paraît détendu mais ne semble pas prêt à saisir les occasions de parler. Après quatre minutes environ, il répond brièvement mais parce que faute d'avoir entendu, nous le faisons répéter, il nous répond

[349] Voir à la date du 4 septembre 2015.
[350] Voir à la date du 1er avril 2016.

« Non, c'est pas ça.. ». Il prendra à nouveau brièvement la parole pour proposer la traduction d'un mot puis se taira jusqu'à la fin de la séquence dédiée à l'interaction.

Suite aux trois conversations privées, la RA de François telle qu'elle se donne à voir dans la classe, ne semble pas avoir évolué à l'exception près d'une tentative de prise de parole manquée, par défaut d'assurance. Si maintenant on s'attache aux autres critères caractéristiques de la RA, on peut affirmer que le critère « incontrôlabilité » a évolué positivement, puisque que François produit des énoncés plus syntaxiquement corrects. De même, il développe des stratégies métacognitives d'autocorrection ou de révisions. En effet, il dit, dans l'entretien post-expérimental : « On peut essayer de s'entraîner chez soi, apprendre des trucs en plus. » (Annexe IX.b).

Il fait aussi preuve d'un meilleur contrôle de ses réseaux mnésiques. Il déclare en effet « On cherche mieux. ». En outre, il semble aussi mieux auto-réguler son comportement en cours lorsqu'il dit : « En cours [...] j'écoute plus » (Annexe IX.b).

Enfin, il semble aussi faire preuve d'un meilleur coping de ses émotions, ses énoncés portant moins la trace de sa nervosité. Dans son entretien il semble attester de cette progression quand il dit « Je me suis amélioré. », ou encore « J'arrive mieux à m'exprimer. ». Son entretien est aussi l'occasion de découvrir que François contrôle aussi mieux son rythme d'apprentissage. Il dit en effet « Je prends mon temps. » (Annexe IV.b).

Le critère « cognitions associées » évolue aussi positivement puisqu'il semble faire preuve de moins d'anxiété langagière. Dans l'entretien, il déclare aussi, maladroitement : « Je m'étais peut-être fait plus confiance » (Annexe IV.b).

On voit donc que si le critère « passivité » n'évolue pas fondamentalement, les deux autres paramètres sont en phase d'être modifiés. Dans son entretien post-expérimental François le dit d'ailleurs en parlant de sa participation : « C'est pas extraordinaire […] mais c'est vrai que je commence. » (Annexe IV.b).

VII.1.2.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez François

Le SEP de François avant expérimentation était de 50 sur 100. La résignation apprise se manifestait par une participation inexistante dans les interactions de classe et une perte de contrôle des apprentissages liée à un écart important entre les attendus et le niveau avéré.

Concernant le critère « cognitions associées », François faisait preuve d'attributions internes et stables de ses difficultés à prendre la parole. De la même façon, lors de la première conversation, il semblait envahi de stress.

La première conversation a été l'occasion d'identifier deux marqueurs saillants dans son discours : la syntaxe et le stress, parmi d'autres moins prioritaires (hésitations, qualité grammaticale du discours). À l'issue de la seconde conversation, le marqueur « syntaxe » évolue positivement bien que nous soyons obligée de lui rappeler régulièrement la consigne (qualité syntaxique). Suite à nos remarques, il veille cependant à sa syntaxe. Le discours d'ensemble est aussi moins bruyant et François moins nerveux. En outre, il développe une stratégie métacognitive d'autocorrection.

À l'issue de la troisième conversation, ses premiers énoncés sont syntaxiquement corrects puis asyntaxiques au point que nous devions lui rappeler la consigne. Il est plus serein, moins nerveux et semble mieux gérer ses émotions. De plus, il semble prendre conscience de ses capacités mnésiques, reconnaissant que les mots que nous lui fournissons à sa demande étaient bien présents en mémoire. De la même façon, il fait preuve d'une analyse métacognitive sur ce qui lui permet de progression, à savoir le fait de prendre son temps.

Ainsi, objectivement, tous les marqueurs évoluent positivement.

Malgré ces améliorations dans la qualité de la langue, après ces trois conversations, le SEP de François augmente, mais de 0,79 points seulement. En d'autres termes, la perception qu'il a de ses compétences linguistiques n'évolue que très peu en dépit d'une

réelle progression. La partie discussion de notre recherche tentera d'expliquer ce paradoxe.

La RA telle qu'elle se donne à voir en cours (passivité) ne progresse pas, à l'exception d'une tentative de prise de parole avortée par son manque d'assurance. Cependant, les autres dimensions de la RA sont en phase d'être modifiées : Il contrôle mieux ses apprentissages et fait preuve d'un meilleur coping attentionnel (« J'écoute plus. »). Concernant les cognititions associées, sans évoquer de changement dans sa « nature » peu loquace, il reconnait prendre confiance en lui. (Annexe IX.b).

VII.1.3. Clément

Le SEP de Clément est à 23,07 sur 100 avant expérimentation (Annexe XVII). Il obtient ses scores les plus bas dans deux types de situations, celles qui décrivent une interaction avec des locuteurs de la langue dans le cadre d'une immersion dans le pays et celles où il doit parler devant le sous-groupe entier. En revanche, il obtient ses scores les plus élevés dans les situations où il doit parler au sein d'un groupe restreint de trois ou quatre personnes.

La RA de Clément se caractérise par une grande passivité dans les interactions de classe et un comportement d'évitement à la participation : dès lors que nous posons une question et balayons la classe du regard, le sien nous fuit. Sa peur avouée du ridicule semble aussi témoigner de la présence de cognitions caractéristiques de la RA (Annexe IX.c).

VII.1.3.1. État de la performance orale lors de la première conversation

La première conversation dure environ treize minutes (Annexe VI,c, conv.1) Parce que Clément n'est pas allé en voyage à l'étranger[351], nous l'interrogeons sur son quotidien dans l'entreprise d'apprentissage.

[351] Clément a eu un problème médical qui l'en a empêché.

D'emblée, nous remarquons qu'il coopère à la conversation, en développant ses réponses à nos questions. Cependant nous repérons aussi quelques défaillances :

a) La syntaxe

Le discours de Clément est d'abord caractérisé par des énoncés fortement asyntaxiques, surtout dans la première partie de la conversation, comme dans l'exemple ci-dessous **[0] :**

L.22 : Because euh I euh **[0verb]** accident I euh j'sais plus épaule.
L.34: **[0suj] [0verb] [0art]** problem.

Si on enlève le système de codage, l'énoncé devient : « Because I accident I j'sais plus épaule problem. » (Parce que je accident j'sais plus épaule problème.).

Cependant, il lui arrive de construire des énoncés syntaxiquement plus corrects et sensiblement plus complexes, comme dans l'exemple suivant où il utilise le relatif « *which* » (qui) :

L.58: Euh euh there are euh euh different sector.
L.60: Euh euh which are euh euh euh nursery[352].

b) L'alternance codique

Le français est aussi très présent dans son discours (en gras) :

[352] L.58 : Euh euh il y a euh euh différent secteur. [sic].
L.60 : Euh euh qui sont euh euh pépinière.

L.14 : Euh euh **ouais on peut** during **durant non**?
L.56 : Euh [:] is euh my com euh **oui** my company is euh compose euh nine employee.
L.101: Euh euh four euh bah **non, tous.**

Nous notons aussi un recours systématique au français, même si avec un peu de réflexion, les mots seraient à portée :

L. 36 : Euh médecin, j'sais pas comment on dit médecin.

c) La qualité morphosyntaxique

D'un point de vue grammatical, Clément fait les erreurs classiques de ses pairs : il ne conjugue pas les verbes, n'accorde pas les auxiliaires, et n'ajoute pas les pluriels des noms, comme dans l'exemple suivant où il omet le « s » à « *employee* » (en gras) :

L.10 : Euh I go in euh euh company.
L.56 : Euh is euh my com euh oui my company is euh compose euh nine **employee.**

d) Les scories

Enfin, les pauses et hésitations, vocalisées ou non, sont très nombreuses. Nous en dénombrons environ 78. Les bruits paralinguistiques : soupirs, souffles, bruits de bouche, sont peu fréquents mais adviennent dès lors que Clément perçoit qu'il ne connaît pas les mots dont il a besoin pour exprimer son idée :

L.64 : Euh **[:]** euh **[&soupir][&souffle]** euh **[:] c**'est grand quoi **[&=rire].**

e) Les résultats de l'observation visuelle

Nous percevons chez Clément, une forme d'agacement, qui semble liée à la prise de conscience de ses connaissances lacunaires en vocabulaire. Cette prise de conscience de ses manques peut aussi s'accompagner d'une gêne exprimée par un rire :

L.36 : Euh médecin, j'sais pas comment on dit médecin **[*LEXaideL1] [&rire gêné].**

Il semble aussi exprimer une forme de culpabilisation face à ces lacunes lexicales :

L.173 : Euh yes euh euh j'vais me faire tirer les oreilles **[*LEXL1] [&rire gêné]**. On l'a vu hier.

f) Conclusion et marqueurs retenus

Nous sentons chez Clément, une capacité à construire des énoncés globalement corrects syntaxiquement, mais il nous semble que ce dernier, bien que capable, restreint son discours à l'utilisation de mots clés, tel un débutant. Par ailleurs, plutôt que de chercher les mots dont il a besoin, il a systématiquement et très rapidement recours au français.

Ce sont donc deux marqueurs que nous choisissons d'observer : en tout premier, le marqueur « syntaxe » puis le marqueur « recours au français », même si nous demandons à Clément de se concentrer sur la syntaxe dans un premier temps.

g) Le feed-back oral immédiat

Dans notre feed-back immédiat, (Annexe VI.c, conv.1) nous rassurons Clément en lui disant que nous nous sommes l'un et l'autre compris, ce qu'il reconnaît. Nous pointons aussi le fait que ses énoncés sont lacunaires puisqu'il manque des sujets et des verbes. Il s'en étonne :

Prof. : Il manque des sujets dans ta... dans tes phrases.
Clément : Ah oui c'est possible.

Nous lui fixons ensuite pour objectif dans la conversation suivante de veiller à commencer ses phrases par des sujets.

VII.1.3.2. Le feed-back écrit et la deuxième conversation privée

Avant cette deuxième conversation, nous faisons lire à Clément le feed-back écrit de sa prestation (Annexe XXVIII.c) et commençons ensuite la conversation. Elle porte sur les préparatifs de Noël dans l'entreprise d'apprentissage et dure douze minutes. Elle est l'occasion pour nous d'observer quelques changements (Annexe VI.c, conv.2).

a) Le marqueur « syntaxe »

Les premiers énoncés de Clément sont très incorrects, syntaxiquement parlant, au point que nous choisissons de lui rappeler la consigne (en gras) :

L.12: Clément : Is euh euh what's the English for « sapin »?[353]
L.13: Prof. : Christmas tree. So "is Christmas tree", a verb**? Il n'y a pas de verbe dans ta phrase [Clément].**

Cela donne immédiatement lieu à une série d'énoncés syntaxiquement plus corrects, par exemple :

L.26: Euh the different varieties are euh is euh non are euh Norman.[354]

[353] L.12 : Est euh euh quel est le mot anglais pour « sapin » ?
[354] L.26 : Euh les différentes variétés sont euh est euh non sont Norman.

L36: Euh the Norman is euh expensive because euh the quality of euh of euh aiguilles.

Cela peut aussi donner lieu à des énoncés plus longs :

L.151: I am learn euh to work Euh with euh the people euh[355].

b) Le marqueur « recours au français »

Si, dans la première conversation, Clément formulait ses demandes d'aide lexicale en français, dans la seconde, il les exprime en anglais à l'aide de la formule « *What's the English for*.. ? »

L. 12: Is euh euh what's the English for sapin?

L. 48: Euh the the Norman is euh what's the English for euh résister?

Il arrive aussi que face à un mot manquant, Clément consacre un temps conséquent à la recherche de ce mot en mémoire à long terme. Dans l'exemple ci-dessous, l'hésitation dure sept secondes. Elle se solde par un échec mais le temps consacré à la recherche du mot témoigne d'un long travail mnésique :

L.161: And the director of school euh **[#7]** aussi?

c) Les inattendus de la conversation

Clément met en place des stratégies de compensation de ses lacunes lexicales en tentant des synonymes :

L. 36 : Euh le Norman est euh cher parce que euh la qualité de euh de aiguilles.

[355] L. 151 : Je suis apprendre euh de travailler euh les gens euh.

L.38 : The pins euh the pins euh not euh [#**3,5**] crash? [356]

Dans cet exemple, ne trouvant pas le mot « tomber » (*fall*), Clément utilise très judicieusement un mot sémantiquement rapprochant : « *crash* » (s'effondrer).

De la même façon, il met en place une stratégie autocorrective :

L.87 : Is euh the rayon euh the department[357].

Dans cet énoncé, s'apercevant qu'il commence sa phrase par « *is* » (le verbe), Clément se corrige et utilise le sujet « *the department* » (le rayon).

Enfin, une de ses remarques attire tout particulièrement notre attention. Confronté à la recherche d'un mot dont il peine à retrouver la trace en mémoire, Clément anticipe notre proposition d'aide et nous dit « Je sais » (sous entendu : le mot), nous invitant implicitement à patienter :

L. 95 : Euh no, big euh but euh [#**1,5]** euh there is euh [#**1,5]** two months, euh two
[:] je sais euh two year.

d) Les résultats de l'observation visuelle

À l'issue de la conversation, nous observons que Clément est beaucoup plus détendu que lors de la première. Son agacement a disparu et il y a moins d'épisodes de rires gênés. Nous en comptons deux seulement. Comme pour la première conversation, ils sont le fait de la recherche infructueuse d'un mot simple :

[356] Les aiguilles euh les aiguilles euh non euh s'effondrent.
[357] L.87 : Est euh le rayon (mot français) euh le rayon...

L.40 : J’sais pas dire « tomber » **[& = rire gêné].**

e) Conclusion sur la deuxième conversation

Dans cette conversation, le marqueur « syntaxe » évolue positivement, avec des énoncés plus corrects et parfois plus longs, même si cela demeure fragile ; en témoignent nos rappels à la vigilance sur ce point.

Le marqueur « recours au français » évolue aussi positivement avec des efforts de recherche des mots manquants et des demandes d’aide plus souvent formulées en anglais.

Clément met aussi en place une stratégie de remplacement des mots manquants par des équivalents sémantiquement approchants. De la même façon, il développe une stratégie d’autocorrection.

Enfin, il semble suffisamment à l’aise dans l’échange pour nous signifier de lui accorder du temps pour la recherche d’un mot qu’il perçoit comme étant présent en mémoire.

Concernant le coping émotionnel, Clément fait preuve de moins d’agacement dans la recherche lexicale, comme l’atteste la forte diminution des bruits paralinguistiques.

f) Le feed-back oral immédiat

À l’issue de cette conversation, nous faisons à Clément un feed-back positif sur la qualité d’ensemble de ses énoncés que nous jugeons meilleure, ce qu’il confirme aussi de son côté (Annexe VI.c, conv.2). Nous lui affirmons qu’il a gagné en sérénité, ce avec quoi il est également d’accord.

VII.1.3.3. Le feed-back écrit et la troisième conversation

Avant cette troisième conversation, nous faisons lire à Clément le feed-back écrit qui pointe les progrès dans la syntaxe : et qui met aussi en exergue la nécessité d'apprendre du vocabulaire (Annexe XXVIII.c).

La troisième conversation dure environ huit minutes. Elle porte sur les fermes verticales et présente une plus grande difficulté du fait d'un lexique moins familier. Cependant, nous avons étudié le vocabulaire pendant le cours, juste avant la conversation.

a) Le marqueur « syntaxe »

Ce qui caractérise cette conversation, ce sont d'abord des énoncés globalement plus complets et plus longs, comme dans les exemples suivants :

L.17 : Prof. : Why why is this concept new, innovative?

L.18 : Clément : [#**6**] the euh concept is euh innovative euh because euh euh this euh not euh euh [#**2**] created in the monde, je sais plus.

L.25 : Prof. : what is the objective of this vertical farm?

L.26 : Clément: [#**3**] the objectif euh is euh [#**13**] euh is euh [#**4**] show euh [#**8**] the differents plant[358].

L.31 : Prof. So what is the real objective, the practical objective?

L.32 : Clément : The **[:]** practical objective euh is euh **[:]** to create euh of garden.

Néanmoins, certains énoncés continuent d'être dépourvus de sujet et de verbe.

[358] L.17 : Prof. : Pourquoi pourquoi est-ce que ce concept est nouveau, novateur ?

Les lignes 18, 26 et 32 montrent aussi que Clément semble avoir mis au point une stratégie métacognitive qui consiste à s'appuyer sur les mots contenus dans nos questions pour démarrer ses énoncés.

b) Le marqueur « recours au français »

Clément commence par formuler ses demandes d'aide lexicale en anglais :

L.12 : The objectif euh is euh euh what's the English for « montrer »? **[*LEXaideL2]**

Puis il formule les mêmes demandes en français :

L.18 : The euh concept is euh innovative euh because euh euh this euh not euh euh created in the [# **5**] monde, je sais plus **[*LEXaideL1]**[359]**.**

c) Les scories

Elles sont nombreuses : nous en dénombrons 48. Mais ce qui frappe surtout c'est leur durée : elles durent 4 secondes d'abord :

L.14 : Show euh [#**3**] the building in euh [#**4**] euh flower.

Elles augmentent jusqu'à six ou sept secondes ensuite :

[359] L.18 : Clément : Le euh concept est euh novateur euh parce que euh euh ce euh pas euh euh créé dans le monde, je sais plus.
L.25 : Prof. : Quel est l'objectif dans cette ferme verticale ?
L. 26 : Clément : L'objectif euh est euh euh est euh montrer euh les différentes plante [sic].
L. 31 : Donc quel est l'objectif réel, l'objectif pratique ?
L. 32 : Clément : L'objectif pratique euh est euh de créer euh de jardin.

L.18 : [#**6**] the euh concept is euh innovative euh because euh [#**3**] euh [#**6**] this euh not euh [#**7**] euh [#**2**] created in the [#**5**] monde, je sais plus.

Cela ira même jusqu'à treize secondes :

L.26 : [#**3**] The objectif euh is euh [#**13**]euh is euh [#**4**] show euh [#**8**] the differents plants.

Ces longues pauses et hésitations laissent supposer que Clément s'adonne à nouveau à un long travail de récupération des mots manquants mais dont il perçoit qu'ils sont présents en mémoire à long terme.

d) Les inattendus de la conversation

Ce qui nous frappe enfin, c'est le fait que suite à une série de questions non comprises, Clément semble se retirer de la conversation, répondant très brièvement à nos questions dans ce que nous pensons être une volonté de stopper la conversation (en gras) :

L. 71: Prof.: Yes, so why is this concept necessary?
L. 72: Clément: **[#3] No.**
L.73: Prof.: No?
L74: Clément. **No.**
L75: Prof.: OK it's not necessary?
L76: Clément: **No**[360]**.**

Nous mettons donc rapidement fin à la conversation pour éviter ce qui nous semble être un début de découragement ou de fatigue chez ce dernier.

[360] Des lignes 72 à 96, Clément répondra soit « *yes* », soit « *no*» à toutes nos questions sans plus développer (Annexe VI.c, conv.3).

e) Les résultats de l'observation visuelle

Clément semble tout à fait détendu au début de l'échange, puis, nous venons de le voir, semble se fermer totalement à la conversation.

f) Conclusion sur la troisième conversation

Dans cette conversation, le marqueur syntaxe évolue positivement, avec de nombreux énoncés corrects et longs. Le marqueur « recours au français » évolue aussi positivement mais pas sur la durée. Cependant, les longues, voire très longues pauses semblent témoigner d'un travail mnésique.

Ce qui est inattendu c'est d'abord que Clément développe une stratégie qui consiste à commencer ses énoncés à l'aide des mots contenus dans nos questions.

Enfin, nous constatons avec surprise que confronté à quelques questions difficiles, il se ferme complètement à la conversation et nous répond de façon très laconique, au point que nous décidions d'y mettre fin.

g) Le feed-back immédiat

Nous ne savons pas très bien comment analyser la réaction de Clément qui nous laisse perplexe. Nous assurons simplement à ce dernier que ses énoncés commencent à être bien construits, ce qu'il reconnait dans une réponse elle-même très laconique.

VII.1.3.4. La mesure de SEP intermédiaire

À l'issue des trois conversations privées, le SEP de Clément a presque doublé (cf. Tableau 38[361]).

[361] Voir Annexe XXVI.

Tableau 38
Mesure du SEP de Clément après trois conversations privées

SEP 1 pré-expérimental	SEP 2 intermédiaire	Différence
23,07	42,30	+19,23

Si on observe l'évolution du SEP en fonction des situations communicatives (Cf. Tableau 39), on s'aperçoit que le SEP a augmenté dans 10 situations sur 13, qu'il s'agisse de situations d'interactions en contexte authentique ou en contexte scolaire. Il n'y a plus une seule situation que Clément se sente incapable d'affronter.

Si on s'attache plus spécifiquement aux situations d'interactions de classe (items 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12), on voit qu'il se perçoit comme étant plus en mesure d'aborder des situations dans lesquelles il doit interagir avec des pairs en groupe restreint, et même sans le support de notes (item 4 : +40) ; ou, devant le sous-groupe entier, avec notes et pendant 15 minutes (item 7 +10).

On remarque donc que Clément augmente son SEP dans les situations d'interactions de classe également.

Tableau 39
Évolution des scores SEP de Clément par item.

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	**SEP**
SEP1	30	50	50	50	0	10	10	10	30	10	20	20	10	**23,07**
SEP2	80	70	50	90	20	30	20	50	50	10	20	30	30	**42,30**
Diff. SEP1 et SEP2	+50	+20	=	+40	+20	+20	+10	+40	+20	=	=	+10	+20	**+19,23**

VII.1.3.5. L'évolution de la résignation apprise au fil des conversations

À l'issue de la première conversation, nous observons Clément lors d'un exercice grammatical simple et destiné à susciter la participation des étudiants (Annexe VIII[362]). Il est assis au-devant de la classe, très attentif, mais ne prend pas la parole, au moins dans un premier temps. Un deuxième exercice consiste à prononcer des mots. Clément, dès lors, intervient à de multiples occasions pour participer. Il semble qu'il ait besoin d'être sûr de lui pour se lancer.

À l'issue de la seconde conversation, nous notons, dans notre journal de terrain, que Clément est attentif mais qu'il ne participe pas aux échanges (Annexe VIII[363]).

C'est à l'issue de la troisième conversation que vont se produire les changements les plus spectaculaires. La classe réunit en effet un groupe restreint de sept étudiants[364] (dont certains pairs plus experts). L'enquête filmique (Annexe XXVII et Annexe VIII[365]) montre que Clément s'avère extrêmement et spontanément très participatif, au point qu'il monopolise la parole, tout au long de la séquence qui dure un peu plus de vingt minutes.

Cela est d'autant plus intéressant qu'il ne s'agit pas d'un simple exercice de prononciation ou d'application d'une règle de grammaire. Nous demandons aux étudiants de commenter des photographies faisant référence à l'information. Cet exercice génère donc une interaction continue entre professeur et étudiants et une prise de parole qui suppose la construction d'énoncés complets.

Ainsi, dans le contexte d'un groupe restreint de sept personnes, Clément fait preuve d'une participation importante. Le critère « passivité » évolue donc positivement.

Pour ce qui est du critère « incontrôlabilité », le fait que son SEP augmente témoigne là encore d'une évolution positive. Dans les faits, les évolutions positives dans les marqueurs retenus lors de la première conversation semblent attester que Clément

[362] Voir à la date du 2 octobre 215.
[363] Voir à la date du 17 décembre 2015.
[364] Des épreuves orales se tiennent en parallèle du cours.
[365] Voir à la date du 1er avril 2016.

reprend le contrôle de ses apprentissages : la qualité de la langue est globalement meilleure.

La mise en place de stratégies – autocorrection, temps accordé à la recherche lexicale, repérage et réutilisation des mots clés dans les propos du co-locuteur, utilisation de synonymes – révèle une reprise de contrôle de la dimension métacognitive des apprentissages linguistiques.

Enfin, Clément semble aussi faire preuve d'un meilleur coping de ses émotions. Les bruits paralinguistiques sont de moins en moins nombreux au fur et à mesure des conversations par exemple. Le critère « incontrôlabilité» évolue donc positivement.

Quant au critère « cognitions associées », les épisodes d'agacements et les rires « gênés » sont aussi moins nombreux. Enfin, si la RA de Clément se caractérisait par un évitement à la prise de parole et une tendance à répondre « Je ne sais pas » aux questions de l'enseignante, il n'a ensuite jamais fait preuve de tels comportements d'évitement pendant les cours qui ont suivi les conversations privées.

VII.1.3.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez Clément

RA chez Clément se manifestait par une absence de participation en classe, un évitement à la prise de parole dès lors qu'il était interrogé et une tendance à s'autoévaluer négativement face à des pairs plus experts, par crainte de paraître ridicule.

Son SEP était de 23,07 sur 100 avant l'expérimentation et il obtenait ses scores les plus bas dans les situations authentiques d'immersion ou dans celles où il devait prendre la parole devant le sous-groupe entier.

Les marqueurs les plus saillants dans son discours étaient la syntaxe (énoncés très souvent asyntaxiques), et un recours très rapide au français.

D'un point de vue comportemental, Clément, lors de la première conversation, paraissait agacé par ses lacunes en vocabulaire, exprimant parfois de la culpabilité.

Lors de la deuxième conversation, nous avons observé une évolution positive des marqueurs avec des énoncés syntaxiquement mal construits dans un premier temps, puis, après rappel de la consigne, une série d'énoncés très corrects Nous avons aussi observé une inconstance dans cette progression.

Le marqueur « recours au français » a aussi évolué positivement, avec des efforts pour chercher les mots manquants et une stratégie d'utilisation de synonymes en cas de lacune lexicale.

D'un point de vue comportemental, nous n'avons pas noté de signes d'agacement.

La troisième conversation confirme la capacité de Clément à formuler des énoncés complets et longs mais nous notons qu'il peut facilement retomber dans ses travers si la conversation elle dépasse ses capacités lexicales.

La conversation a aussi été l'occasion de constater la mise en place de stratégies métacognitives, notamment celle qui consiste à utiliser les mots que nous employons pour formuler ses réponses.

Enfin, lors de cette dernière interaction en conversation privée, nous avons pu observer un phénomène intéressant : face à la complexité du thème abordé, et en présence d'un lexique peu familier, Clément s'est progressivement retiré de la conversation, dans ce qui nous semble être une volonté de mettre fin à la discussion.

La mesure de SEP de Clément a doublé après cette série de conversations, notamment dans les situations où il doit parler au sein d'un groupe restreint, et, plus modestement devant le sous-groupe entier.

Enfin, l'observation de Clément dans la classe a montré une prise de parole modeste mais réelle suite aux deux premières conversations, mais dans des exercices simples mais une forte participation à l'occasion d'un cours en sous-groupe entier mais réunissant sept étudiants seulement, dont des pairs plus experts.

Les trois critères caractéristiques de la RA évoluent donc positivement. Cependant, son retrait soudain de la troisième conversation laisse supposer qu'à la moindre difficulté, sa capacité de coping émotionnel peut vaciller.

VII.1.4. Thibault

Le SEP de Thibault avant expérimentation s'élève à 48,46 sur 100 (Annexe XVII). Il est donc proche de la moyenne (50) et il n'y a qu'une situation dans laquelle il se perçoit incompétent, c'est celle qui consiste à parler devant le sous-groupe entier sans notes pendant quinze minutes.

La résignation apprise, chez Thibault se caractérise par une grande passivité dans les interactions de classe, un retrait des activités, voire un net refus de parler. En revanche, il est capable d'interagir avec nous spontanément en anglais en dehors de l'espace classe et dans un anglais très à propos ; ce qui laisse supposer que la présence des pairs joue un rôle dans sa passivité.

Il semble avoir perdu le contrôle de ses apprentissages à en juger par ses lacunes de base. En début d'année, il fait aussi preuve d'un mauvais coping comportemental, avec une propension à l'inattention. Cela semble hérité de comportements fortement déviants dans la formation qui a précédé l'entrée en STS (Annexe XVIII.d).

Enfin, et c'est ce qui est le plus frappant, il attribue ses échecs à un manque de capacités personnelles et évoque une certaine stabilité dans le temps de ces difficultés : il dit en effet avoir toujours été « nul » en anglais. Nous ne partageons pas ce point de vue et pensons que le regard très dépréciatif que Thibault porte sur sa personne et ses capacités n'est pas en adéquation avec ses compétences réelles.

Nous percevons chez lui la présence d'affects et une difficulté à se défaire de l'image d'élève déviant héritée du passé, image qui, nous pensons, aggrave la perception négative qu'a Thibault de ses compétences. Nous sentons en revanche chez lui, un désir de changement.

VII.1.4.1. État de la performance orale lors de la première conversation

Cette première conversation avec Thibault dure environ huit minutes. Elle est plus fluide qu'avec les autres étudiants résignés du Gr.1 car dans l'ensemble, il parvient à faire des phrases syntaxiquement correctes, même si le vocabulaire fait régulièrement défaut. Les exemples suivants, bien qu'imparfaits grammaticalement, témoignent d'une syntaxe en place, avec des énoncés comprenant un sujet, un verbe et un complément (Annexe VI.d, conv.1) :

L. 50: And I go to the **[*MORart]** work euh [#**2]** for **[*MORinf]** euh arrived **[*MORinf]** at euh [#**1,5]** 8 o'clock and…

L.85: Si **[*LEXL1]** euh I go to the farm.

L. 131: I like euh a technique[366].

Nous pouvons néanmoins dégager un certain nombre de caractéristiques préjudiciables à la qualité d'ensemble du discours.

a) Un marqueur très saillant : l'anxiété langagière

Ce que nous percevons immédiatement chez Thibault, ce sont les signes manifestes d'inconfort et de stress. Les bruits paralinguistiques sont très nombreux : il se racle la gorge, il soupire et souffle à de très nombreuses reprises **[&] :**

L.14: Euh how many **[&=soupir]** mille euh one hundred.
L.24 : Euh **[&= souffle] [&=raclement de gorge]** ben no event for me euh.
L.28 : In euh go to euh **[&=souffle]** parcelle?
L.31 : And euh **[&=raclement de gorge]** I'm not here in euh **[:]** magasin.

[366] L.50 : Et je vais à le travail euh pour euh arrivé [sic] à euh 8 heures et…
L. 85 : Si euh je vais à la ferme.
L. 131 : J'aime euh une technique.

L.42: Euh **[&=soupir]** donc euh stand up at euh **[&=raclement de gorge]** seven euh seventy seven.
L.52: Euh **[&=soupir]** je commence?
L.54 : I started for euh look my euh **[&=raclement de gorge]** my euh electronic euh my mail.

Ces bruits paralinguistiques surviennent en cas de lacune lexicale et semblent exprimer une forme de lassitude et de découragement, surtout en fin de conversation. Elles peuvent aussi être le reflet d'un constat négatif de Thibault sur ses compétences linguistiques, un aveu d'impuissance.

Il peut arriver qu'il multiplie les signes d'inconfort et de fatigue dans un même énoncé :

L. 119 **: [&=raclement de gorge] [&=bruit de bouche]** euh **[&=souffle]** for me euh [# **1,5]** assist my euh training euh [#**1,5]**[367].

b) Le recours au français

Ce qui frappe aussi dans le discours de Thibault, c'est le fait qu'il a très rapidement recours au français en cas de défaillance mnésique :

L.31: And euh I'm not here in euh magasin.
L52 : euh je commence?

Le fait qu'il ne connaisse pas le mot « magasin » (L.31) qui est un mot clé répété à de nombreuses reprises dans le cadre du cours et par ailleurs un mot basique nous rappelle qu'on peut être présent physiquement à un cours sans être présent cognitivement, surtout si le filtre affectif est élevé (Krashen, 1982).

[367] L.119 : Euh, pour moi euh assiste mon euh formation euh.

Nous trouvons dans les énoncés suivants la confirmation que ce recours systématique au français pourrait être évité. Thibault utilise d'abord le mot français « commencer » puis son équivalent anglais « *begin* » :

L.139 : Euh it's it's euh difficult euh commencer **[*LEXL1]** beg begin

Par ailleurs, il semble constamment alterner entre l'anglais et le français :

L.111: Euh specialist euh no mais…

c) Les réponses aux questions

Thibault a tendance à donner de réponses très brèves aux questions que nous posons, comme dans l'extrait suivant (en gras) :

L.5: Prof. : What sort of company is it?
L.6 : Thibault : **Terrena.**
L.7: Prof. : Terrena?
L.8: Thibault : **Yeah.**
L.9: Prof. : Uhm uhm so it's a an agri-shop?
L.10: Thibault : **Yeah.**
L.11: Prof. : Yeah, OK right. Is it a big shop?
L.12: Thibault : **Yeah.**

d) Les résultats de l'observation visuelle

Nous l'avons déjà dit, à l'occasion de cette première conversation, Thibault nous a semblé sur la retenue, voire méfiant et envahi de stress. Nous comptons vingt épisodes de bruits paralinguistiques (raclements de gorge, soupirs, souffles). De même, Il paraît

agacé par ses connaissances lexicales lacunaires et semble parfois à bout de souffle au point que nous décidions d'écourter la conversation.

e) Conclusion et marqueurs retenus

Le discours de Thibault, même s'il est basique, semble témoigner d'une certaine maîtrise de la syntaxe. Il comprend en général ce que nous disons même si nous devons parfois reformuler nos questions. Il fait des erreurs assez classiques : omission du pluriel, mauvaise utilisation de l'infinitif mais fait dans l'ensemble un usage correct des prépositions.

Le marqueur le plus saillant, c'est l'expression sonore de ce que nous pensons être du stress : soupirs, raclements de gorge, souffles, qui semblent se produire surtout quand il cherche ses mots et s'en agace. Vers la fin de la conversation, on remarque une forme de lassitude ou de fatigue cognitive peut-être liée à l'alternance codique mais aussi sans doute, à la prise de conscience de ses lacunes, malgré un désir de parler.

Nous pensons qu'une meilleure qualité d'ensemble du discours de Thibault naîtra d'abord d'une meilleure capacité à gérer le stress. En outre, nous savons que l'anxiété langagière a de multiples effets sur la compréhension et l'expression orale (MacIntyre, 1995). Ainsi, nous considérons que le marqueur « coping du stress » est prioritaire sur les autres.

Nous nous rappelons aussi que Thibault attribue ses échecs à des causes internes et que dans ce cas il évoque un manque de capacités en dépit de réelles compétences. Nous pensons donc que la première étape consistera à valoriser Thibault pour ce qu'il sait faire et à l'inviter à revoir son jugement négatif sur ses capacités. Notre feed-back persuasif consistera donc seulement à valoriser les compétences déjà existantes.

f) Le feed-back persuasif oral

À l'issue de cette conversation, nous exprimons à Thibault notre satisfaction de voir qu'il comprend ce que nous disons et qu'il est capable de se faire comprendre. Nous l'invitons aussi à cesser de se dévaloriser. À cette occasion, il nous confie sa frustration de ne pouvoir faire que des phrases simples et peu construites syntaxiquement (Annexe VI.d, conv.1). Ayant en tête les propos de Bandura (2010) selon lesquels les critères de réussite doivent être réalistes, nous lui assurons que cela suffit pour démarrer :

Thibault : Ben après c'que j'dis c'est super simple, c'est pas trop construit quoi.

Prof. : C'est basique mais est-ce qu'on va viser des phrases compliquées si vous n'êtes pas capables ? » [...] donc il faut commencer par le basique.

Pour la deuxième conversation, nous lui fixons pour objectif de s'en tenir à des phrases simples, d'apprendre du vocabulaire mais, s'il vient à manquer pendant la conversation, de ne pas hésiter à nous demander une aide lexicale.

VII.1.4.2. Le Feed-back écrit et la deuxième conversation

Avant cette deuxième conversation, nous faisons lire à Thibault le feed-back écrit (Annexe XXVIII.d) puis commençons ensuite la conversation en lui disant de prendre son temps. Nous avons encore en tête la conversation avec Clément, à l'occasion de laquelle il s'était accordé le temps nécessaire à la recherche lexicale et que cela avait porté ses fruits.

Le sujet de cette deuxième conversation (Annexe VI.d, conv.2) est un peu plus difficile que celui de la première puisqu'il s'agit des photos de fermes verticales[368]. La thématique a été abordée en cours. Elle a donné lieu à une interaction de classe et le

[368] Il s'avère en effet que Thibault est « en retard » sur les conversations puisqu'il était absent lors de la première.

vocabulaire a été consigné au tableau. De par la difficulté du sujet, et pour limiter les effets d'une éventuelle fatigue, nous limitons le nombre de questions posées.

a) Le marqueur « coping du stress »

Dans cette discussion, Thibault apparaît plus détendu. Même si la conversation est moins longue, elle contient moins de scories que la précédente : nous en compterons huit contre 21 pendant la première conversation.

b) Le marqueur « réponses aux questions »

Thibault semble beaucoup plus coopérer à la conversation. Dans l'extrait qui suit, nous n'avons pas à le solliciter pour qu'il développe ses propos :

L.78: Prof. : So producing vegetables is in the soil for you?
L.79: Thibault: Yeah is a good idea euh.
L.81: Thibault: for euh for water.
L.83: Thibaut: For vegetable.
L.87: Thibault : For eat euh vegetable[369].

c) Le marqueur « recours au français »

Dans la première conversation, Thibault sollicitait très rapidement notre aide en cas de défaillance lexicale. Dans celle-ci, il semble que les processus mnésiques soient plus efficaces. Dans l'exemple qui suit, le mot « *country* » (pays) est facilement mobilisé :

L.62: Each each euh space **[0prép?]** vegetable is for euh **[0art]** country.

[369] L.78 : Prof. : Donc produire des légumes, ça doit se faire dans la terre pour toi ?
L. 79 : Thibault : Oui, est une bonne idée euh
L. 81 : pour euh pour eau
L. 83 : pour légume
L. 87 : pour manger euh légume.

Nous remarquons aussi que plutôt que de nous solliciter pour une aide lexicale, il essaie de trouver des équivalents sémantiques :

L. 14: In euh yeah, it's different euh because euh in euh the first euh first picture euh people euh is euh possible possible for sleep[370].

Dans cette exemple en effet, Thibault, ne se souvenant plus du mot « logement », utilise une périphrase : « les gens peuvent dormir dedans ». Il utilise la même stratégie par la suite :

L.33: Euh is necessary euh gain euh place euh because euh people euh euh people develop[371].

Le mot « *develop* », qui apparaît en fin de phrase, remplace le verbe « *increase* » (augmenter) qui lui fait défaut.

d) Les résultats de l'observation visuelle

Thibault est manifestement moins nerveux que lors de la première conversation. Ses raclements de gorge sont moins fréquents et nous le sentons plus détendu, moins méfiant, et moins sur la réserve.

[370] L.14 : Dans euh oui, c'est différent euh parce que euh dans euh la première euh première image euh les gens euh est possible possible pour dormir.
[371] L.33 : Euh est nécessaire euh gagner euh place euh parce que euh les gens euh euh les gens se développent.

e) Conclusion sur la deuxième conversation

Dans cette deuxième conversation, le marqueur « coping du stress » évolue positivement, avec moins de manifestations paralinguistiques d'agacement ou de fatigue cognitive (souffles, raclements de gorge).

Le marqueur « recours au français » évolue aussi positivement, Thibault mettant en place une stratégie métacognitive de remplacement d'un mot manquant par un synonyme, ou par une périphrase à la sémantique ressemblante.

Le marqueur « réponse aux questions » évolue aussi positivement, en témoigne l'extrait où il développe ses propos sans que nous ayons à le solliciter (Cf. p. 384).

f) Le feed-back persuasif oral

À l'occasion du feed-back oral, nous assurons à Thibault qu'il nous a semblé plus « assuré » que lors de sa première conversation, ce dont il semble douter. En revanche, il reconnait que ses énoncés sont mieux construits : « […] J'arrive ben ça s'construit d'jà un p'tit mieux quoi. » (Annexe VI.d, conv.2).

VII.1.4.3. Le feed-back écrit et la troisième conversation

Dans le feed-back écrit (Annexe XXVIII.d), nous réitérons nos éloges et conseillons à Thibault d'enrichir son lexique. Nous lui fixons pour objectif de la troisième conversation de développer ses réponses et, dès lors que les mots manquent, de continuer à chercher des synonymes.

La troisième conversation (Annexe VI.d, conv.3) dénote un peu des deux autres puisque elle a lieu en présence d'un second étudiant : Louis. En effet, l'échange était basé sur la présentation d'une vidéo à caractère professionnel. Nous avions demandé aux étudiants de trouver leur propre vidéo sur internet, et de faire en sorte d'être en

mesure de la résumer devant nous. Nous n'avions pas prévu que Thibault souhaiterait la préparer avec un pair et quand il nous a demandé la permission, nous avons jugé que le fait pour ce dernier de travailler avec un étudiant meilleur que lui linguistiquement (Louis a un bon niveau d'ensemble), était une bonne idée.

La conversation, d'une durée totale de quinze minutes a donc été menée à trois : Thibault, Louis et nous-mêmes, dérogeant ainsi à notre protocole.

a) Le marqueur « coping du stress »

Les scories sont toujours nombreuses dans le discours de Thibault. Comme dans les précédentes conversations, elles adviennent dès qu'il prend la parole :

L. 6 : Euh the subject is euh **[:] [&=raclement de gorge]** is euh far **[:]** farmer **[:]** was euh **[:]** angry.

Elles adviennent aussi quand il perçoit que la parole va lui être donnée ou quand il anticipe une recherche lexicale infructueuse.

b) Le marqueur « réponses aux questions »

Si la première conversation de Thibault se caractérisait par des réponses brèves à nos questions, le début de la troisième conversation est quant à lui marqué par un enchaînement d'énoncés :

L.5: Prof.: Thibault what is this video about? What is the subject?
L. 6: Thibault: Euh the subject is euh is euh far farmer was euh angry.
L. 8: Thibault: to euh to euh government of euh agriculture.
L.10: Thibault: for a price of euh
L. 12: cereal and milk[372].

[372] L.5 : Prof. : Thibault, de quoi parle la vidéo ? Quel est le sujet ?

Il enchaînera à nouveau une série d'énoncés dans la suite de la conversation (L.137-140).

c) Le marqueur « recours au français »

Nous détaillons ce marqueur dans le point D) car il constitue aussi un inattendu de la conversation.

d) Les inattendus de la conversation à trois

Le binôme Louis/Thibault, bien que nous ne l'ayons pas prévu dans notre expérimentation, nous réserve une surprise de taille : très rapidement, Thibault est confronté à une question à laquelle il semble ne pas pouvoir répondre, en témoigne l'enchaînement de bruits paralinguistiques (L.44) :

L. 43: Prof.: Thibault, what else? You want to play the video again? and comment, you can…
L. 44: Thibault: **[&=raclement de gorge]** I can see euh **[:]** euh farmer [*MORplur] euh **[:]** euh **[:][&=bruit de bouche et souffle]**[373]**.**

Louis va donc lui venir en aide et répondre à sa place :

L. 48: Louis : They are lighting fire[374].

L.6 : Thibault : Euh le sujet est euh est euh agriculteur était euh en colère.
L. 8 : vers euh vers euh gouvernement de euh agriculture.
L. 10 : pour un prix de euh.
L. 12 : céréales et lait.

[373] L. 43 : Prof. : Thibault, quoi d'autre ? Tu veux revoir la vidéo ? et la commenter ? Tu peux…
L. 44 : Thibault: Je peux voir euh euh agriculteur euh euh

[374] L. 48 : Louis : Ils allument des feux.

Dans la suite de la conversation, Thibault se tourne vers Louis pour obtenir de l'aide, non pas linguistique, mais sur un terme professionnel français:

L. 165: Prof. : Do you have examples of activities?[375]
L. 166: Louis explique à Thibault : C'est développer des...sur l'exploitation…

Il en fait de même pour obtenir une aide lexicale :

L. 176: Thibault : Sell euh milk euh euh bon marché? (question à Louis).
L. 177: Louis : Low price[376].

e) Les résultats de l'observation visuelle

Cette conversation ne ressemble en rien aux deux précédentes. D'un point de vue comportemental, si le discours de Thibault est émaillé de bruits paralinguistiques, il est beaucoup plus détendu et moins nerveux dans l'échange. Nous l'entendons rire à deux reprises. De même, nous percevons entre Louis et Thibault, une complicité dans l'exercice. Nous faisons remarquer à Thibault cette formidable évolution à l'occasion du feed-back oral (Annexe VI.d, conv.3) :

Prof. : C'est marrant parce que ton oral d'aujourd'hui, bon, tu sais comment [Louis] parle l'anglais, est bien meilleur que la dernière fois. Bon, t'as préparé un p'tit peu.

Thibault : Ben non

Prof. : Le fait que Louis soit là…non mais c'est curieux, le fait que Louis soit là ça t'aide un peu ?
Thibault : Ben pis il me donne des mots quoi.

Prof. Ouais, mais même globalement, globalement c'est mieux euh, enfin ça n'a rien à voir quoi.

[375] L. 168 : Prof. : As-tu des exemples d'activités ?
[376] L. 176 : Thibault : Vendre euh lait euh euh bon marché ?
L. 177 : Louis: (lui fournit le mot anglais correspondant).

f) Conclusion sur la troisième conversation

Dans cette conversation, le marqueur « réponses aux questions » évolue positivement puisque que Thibault démarre la conversation en enchaînant les énoncés à la suite.

Le marqueur « recours au français » évolue aussi mais par le biais d'une stratégie inédite : plutôt que de nous solliciter pour une aide lexicale, Thibault se tourne vers Louis pour l'obtenir.

Le stress est toujours présent chez Thibault, avec de nombreux signes d'inconfort, notamment quand il sait que la parole va lui être donnée.

Globalement, cette conversation n'a rien à voir avec les deux autres. Nous observons que le comportement de Thibault change fondamentalement vers plus d'engagement et d'assurance dans les échanges.

VII.1.4.4. L'état du SEP après les trois conversations

À l'issue des trois conversations privées, le SEP de Thibault a très légèrement augmenté, comme on le voit dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 40[377]) :

Tableau 40
Mesure du SEP de Thibault après trois conversations privées

SEP 1 pré-expérimental	SEP 2 intermédiaire
48,46	49,23

Si on observe l'évolution du SEP selon les items (Cf. Tableau 41), on obtient les résultats suivants :

[377] Voir Annexe XXVI.

Tableau 41
Évolution des scores SEP de Thibault par item.

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	**SEP**
SEP1	60	50	40	70	50	50	30	60	40	40	50	40	50	48,46
SEP2	70	50	50	50	40	60	60	60	40	40	50	40	30	49,23
Diff.	+10	=	+10	-20	-10	+10	+30	=	=	=	=	=	-20	+ 0,77

On voit donc que dans six situation, le score SEP de Thibault stagne (items 2, 8, 9, 10, 11, 12) et que dans trois situations, il diminue (items 4, 5 et 13). Il s'agit dans ce cas des situations où il doit :

- parler d'un sujet familier en groupe restreint (item 4) ;
- expliquer à un agent de police le vol d'un portefeuille (item 5) ;
- faire visiter l'école à une délégation étrangère (item 13).

En revanche, il augmente son SEP de 30 points sur l'item 7 qui évalue la perception de la capacité à faire un exposé de 15 minutes devant le sous-groupe entier et à partir de notes. C'était aussi dans cette situation que Thibault obtenait son score le plus bas à l'issue de la première mesure de SEP. Il augmente aussi ses scores, même si plus modestement (+10 points) sur d'autres situations où il doit interagir au sein d'un groupe restreint (item 3) ou devant le sous-groupe entier (item 6).

VII.1.4.5. L'état de la résignation apprise au fil des conversations

Nos observations avant expérimentation nous avaient permis de constater que Thibault ne faisait preuve d'aucune participation en classe, évitait d'avoir à s'exprimer en anglais en nous parlant en français, et attribuaient ses difficultés à un manque de capacités, avec une forte tendance à l'autodénigrement.

Paradoxalement, nous avions constaté que ce dernier était capable d'interagir avec nous en dehors de la classe et usant pour ce faire d'expressions tout à fait opportunes (Journal de terrain[378]) Cela laissait supposer que certaines expressions courantes étaient bien inscrites dans sa mémoire à long terme, mais aussi facilement récupérées.

À l'issue de la première conversation, menée tardivement du fait de l'absence de Thibault lors de la première série, nous notons, dans notre journal de terrain (Annexe VIII[379]), que ce dernier ne prend pas du tout la parole. Cependant, à la suite de sa deuxième conversation individuelle[380], nous avons organisé une séquence d'interaction de classe afin de susciter la participation spontanée. Il se trouve que ce jour-là avaient lieu des examens oraux en parallèle de notre cours et seuls six étudiants étaient présents sur les treize que compte le groupe habituellement. Il s'agissait donc d'un groupe plus restreint que d'habitude. L'enquête filmique montre que Thibault est très en retrait dans un premier temps tout en prenant la parole brièvement, en témoigne une courte participation, cinq minutes après le début de cours.

Il passe ensuite vingt minutes environ à ne rien dire, voire à être penché sur sa table, semblant se reposer, puis reprend la parole spontanément et brièvement, en réponse à une question posée à la classe. Il réitérera ces brefs épisodes de participation à plusieurs reprises, pour formuler ensuite un énoncé complet. Nous sommes surprise de constater qu'il partage à destination de ses pairs une formule idiomatique [381](Annexes XXVII et VIII[382]).

Il fait ensuite rire la classe à propos d'un document iconographique, dans un climat de bonne humeur contagieuse. Il fera preuve d'épisodes de participation spontanée mais brève jusqu'à la fin de la séquence interactionnelle.

[378] Voir à la date du 4 mars 2015.
[379] Voir à la date du 17 décembre 2015.
[380] La séquence de filmage qui a suivi la deuxième conversation privée de Thibault a lieu après la troisième conversation des autres étudiants, puisque Thibault et en retard sur le planning de conversations.
[381] Nous utilisons le mot « *jobless* » (sans emploi), à l'occasion de la description d'une photographie, ce à quoi il fait écho en utilisant le mot « *penniless* » (sans le sou) qu'il a certainement appris auparavant et qui resurgit de sa mémoire.
[382] Voir à la dtae du 1er avril 2016.

Ainsi, dans le contexte d'un cours avec ses pairs (bien qu'en nombre restreint), Thibault prend plus souvent la parole qu'auparavant. Il est donc globalement moins passif, même si, encore une fois, ne concerne qu'un épisode de cours.

Concernant le critère « incontrôlabilité », les progrès relevés au fur et à mesure des conversations attestent d'une réelle progression et donc d'une reprise de contrôle sur les apprentissages. Cette reprise de contrôle se donne aussi à voir dans mise en place de stratégies métacognitives de compensation des lacunes lexicales.

En outre, il fait preuve d'un meilleur coping attentionnel et comportemental. Pendant les cours, il a gagné en calme et en concentration[383]. De même, il parvient à mieux gérer son stress, à en juger par une diminution des bruits paralinguistiques dans son discours, et cela est notamment vrai quand un pair plus expert participe à la conversation. Nos observations visuelles viennent appuyer ces constats.

Concernant le troisième critère, les « cognitions associées », on se souvient que Thibault, dans les premières instants du cours d'anglais, nous avait déclaré être « nul en anglais ».

Lors du feed-back oral de la deuxième conversation (Annexe VI.d, conv.2), il dit en revanche : « Ça s'construit d'jà un p'tit mieux quoi. ». À l'issue de la troisième conversation, nous le félicitons pour ses progrès, ce à quoi il répond : « Ouais mais c'est chiant, y'a des trous dans les phrases. » (Annexe VI.d, conv.3). Si ce constat est encore un peu pessimiste, en revanche, nous n'entendrons plus jamais Thibault s'auto-dénigrer par la suite. Le phénomène est donc en train de s'inverser. D'ailleurs, une de ses remarques laisse penser que son estime de soi est meilleure. À l'issue de la troisième conversation, nous le félicitons pour ses progrès et modulons nos propos en mettant cela aussi sur le compte d'une préparation préalable de la conversation ; ce à quoi il répond « Ben non » (Annexe VI.d, conv.3) :

Dans cet extrait, Thibault est ni plus ni moins en train de nous signifier que sa meilleure prestation n'est pas due à une préparation préalable. Il semble nous dire « Cet oral, c'est

[383] Il arrive cependant que lorsque nous sommes occupée aux conversations privées dans la salle attenante à la salle de cours, il faille ramener Thibault à l'ordre et au calme.

ce que je suis capable de faire sans préparation. ». Nous voyons dans cette remarque un regain d'estime de soi.

De même, son entretien post-expérimental laisse aussi entendre un bilan en demi-teinte de sa part. Il concède quelques progrès dans sa compétence orale dans les face à face avec nous : « On a plus de facilité.» ; « On voit quand même qu'on évolue. » ; « On est plus à l'aide à l'oral. » ; « J'donne plus, j'vais plus de l'avant. » ; « Y'a eu une évolution. » ; « C'est agréable. ». En revanche, il reconnait que les difficultés subsistent : « C'est pas toujours évident non plus quoi. » ; « Y'a eu une évolution quand même, même si c'est pas toujours facile. » (Annexe IX.d)

Concernant sa participation en cours, lors de l'entretien post-expérimental, Thibault laisse entendre que cette dernière est aussi dépendante de la présence des pairs : (« Tout le monde s'entraide. » ; « On s'aide mutuellement . » ; « Quand on bute sur une phrase […] ils vont souffler les mots. » (Annexe IX.d.).

VII.1.4.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez Thibault

La première conversation privée avec Thibault a permis de mettre en évidence un discours fortement marqué par les scories, probablement dues à de l'anxiété langagière (certains raclements de gorge adviennent dans la situation où il sait qu'il va devoir prendre la parole) ; à la lassitude de devoir chercher les mots qui lui manquent, et à une alternance codique.

La conversation a aussi révélé des réponses très brèves à nos questions – comme si Thibault était en observation de ce qui allait se passer – et un recours fréquent au français en cas de défaillance lexicale. Ces trois marqueurs ont constitué nos marqueurs d'observation. Nous avons cependant choisi de ne pas fixer d'objectifs à Thibault à l'issue de la première conversation, préférant une stratégie qui viserait à le persuader qu'il a tout ce qu'il faut pour mener à bien une conversation avec nous.

Lors de la deuxième conversation, les scories sont moins nombreuses et nous sentons qu'il est plus détendu. Ses réponses à nos questions peuvent être brèves mais il lui arrive de prendre l'initiative de la parole sans que nous le sollicitions.

Nous notons aussi qu'il met en place une stratégie pour remplacer un mot manquant par un synonyme, comme nous lui avions suggéré. Cela ne se produit qu'une seule fois certes mais cela vaut la peine d'être noté.

La troisième conversation, menée à trois, et en la présence de Louis, se caractérise par de nombreuses scories. Cependant, le fait notable est que Thibault, à plusieurs reprises, enchaîne les énoncés seul et sans que nous ayons à relancer la conversation, ses réponses à nos questions étant globalement moins brèves.

Cette troisième conversation est aussi caractérisée par une collaboration entre Thibault et Louis, dans laquelle le dernier vient au secours du premier en cas de difficulté ; Thibault s'appuyant aussi sur Léandre pour trouver auprès de lui une aide lexicale. Nous relèverons dans notre feed-back oral la différence considérable que nous constatons entre la première et la troisième conversation.

Le SEP de Thibault progresse d'à peine un point entre le pré-test et le test intermédiaire.

Suite aux conversations privées, Thibault passe d'une participation inexistante en observation pré-expérimentale à une participation en augmentation, bien que modeste, dans un exercice interactif post-expérimental, et dans une configuration de classe restreinte (six personnes), et seulement dans la deuxième partie de la séquence. Il est donc légèrement plus participatif.

Concernant le critère « incontrôlabilité », nous avons vu que Thibault met en place des stratégies métacognitives. Il fait donc preuve d'un meilleur contrôle de ses apprentissages linguistiques. D'autre part, il a un meilleur coping affectif, attentionnel et comportemental. Cela est notamment vrai s'il peut trouver appui auprès de pairs plus experts.

Enfin, le troisième critère (les cognitions associées) évolue aussi positivement avec une plus grande confiance en sa capacité à produire des énoncés plus construits.

En somme, Thibault, comme semble le laisser supposer la très faible augmentation de son score SEP, ne se perçoit pas comme étant beaucoup plus capable d'interagir en langue anglaise. Pourtant, il est en train de développer ses compétences linguistiques, à en juger par l'évolution positive de tous les marqueurs dans son discours. Le chapitre sept sera l'occasion de discuter ce point.

VII.1.5. Comparaison des scores SEP pour les deux sous-groupes

À l'issue des trois conversations privées avec le Gr.1, nous avons procédé à un test intermédiaire du SEP, afin de comparer l'évolution des scores SEP des résignés du Gr.1 ayant bénéficié des conversations privées avec ceux des résignés du Gr. 2 n'en ayant pas bénéficié (Annexe XXIV).

VII.1.5.1. Les scores SEP du Gr. 1

Comme le montre le tableau suivant (Cf. Tableau 42), à l'issue des trois conversations privées, les quatre sujets résignés du Gr.1 ont augmenté leur score SEP, mais dans des proportions différentes. La hausse est importante pour Chloé et Clément puisqu'ils gagnent environ 30 et 20 points respectivement. Elle est en revanche infime pour François et Thibault qui ne progressent que de 0,76 et 0,77 points respectivement.

Tableau 42
Récapitulatif des première et seconde mesures de SEP des quatre sujets résignés du Gr.1

Nom	**Chloé**	**François**	**Clément**	**Thibault**
SEP1	6,15	50	23,07	48,46
SEP2	35,38	50,76	42,30	49,23
Diff.	+29,23	+0,76	+19,23	+0,77

VII.1.5.2. Les scores SEP du Gr. 2

Le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 43), montre que les scores de deux sujets résignés du Gr. 2 ont diminué depuis la première mesure de SEP. Curieusement, la baisse est sensiblement la même pour les deux personnes.

Tableau 43
Récapitulatif des première et seconde mesures de SEP des deux sujets résignés du Gr.2

Nom	Pascaline	Bastien
SEP1	40	42,30
SEP2	33,07	36,15
Diff.	-6,93	-6,15

Nous avons aussi mesuré les scores SEP des étudiants non-résignés dans le Gr1 et le Gr2.

Concernant le Gr1, le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 44) montre que sur les six étudiants que compte le groupe[384], trois ont augmenté leur score SEP à la suite des conversations privées, trois ont diminué. Il s'agit par ailleurs d'étudiants qui soit ont de plus solides bases en anglais (Théo) soit sont à l'aise à l'oral malgré un niveau d'ensemble faible (Marine et Maéva).

Tableau 44
Récapitulatif des première et seconde mesures de SEP des autres étudiants du Gr.1 et différentiel

Nom	SEP1	SEP2	Diff.
Patrice	47,69	66,92	+19,23
Jade	18,46	47,69	+29,23
Mathieu	26,92	60,76	+33, 84
Maeva	46,92	46,15	-0,77
Marine	76,92	70,76	-6,16
Théo	86,92	67,69	-19,23

Concernant le Gr2, le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 45) sur les douze étudiants que compte le groupe, cinq voient leur score SEP diminuer et sept l'augmentent.

[384]Pour rappel : certains étudiants absents lors de la première mesure ne figurent pas dans le tableau bien qu'ils aient bénéficié des conversations privées.

Tableau 45
Récapitulatif des première et seconde mesures de SEP des autres étudiants du Gr.2 et différentiel

Nom	SEP1	SEP2	Diff.
Emilien	23,07	20,76	-2,31
Alban.	65,38	60,76	-4,62
Vianney	43,07	37,69	-5,38
Robin	55,38	46,15	-9,23
Pierre	46,92	27,69	-19,23
David	60,76	59,23	+1,53
Maud	30	36,92	+6,92
Maëlle	50,76	60	+9,24
Louis	62,30	73,07	+10,77
Louise	16,92	29,23	+12,31
Faustine	76,15	90,76	+14,61
Caroline	31,53	50,76	+19,23

VII.2 LES EFFETS DES CONVERSATIONS PRIVÉES SUR LES SUJETS RÉSIGNÉS DU GR. 2

La deuxième phase de l'expérimentation a consisté à faire bénéficier les sujets résignés du Gr.2 des trois conversations privées pendant que les sujets du Gr.1 ont cessé d'en bénéficier. Pour ces derniers, le cours a continué mais a principalement consisté à développer les compétences de compréhension orale et d'expression écrite évaluées en fin d'année. Notre observation de la participation des sujets résignés du Gr.1 a donc cessé.

Les conversations avec le Gr.2 ont eu lieu entre les mois de février et d'avril 2016. Les sujets des conversations ont été différents de ceux proposés au Gr.1 pour la simple raison que nous ne pouvions pas nous appuyer sur les mêmes thématiques : le voyage était trop éloigné en temps pour que les étudiants en aient un parfait souvenir, et la période de Noël, sur laquelle portait la deuxième conversation avec le Gr.1 était passée depuis deux mois. Néanmoins, nous avons fait en sorte de proposer des thématiques de la même nature et de la même difficulté. Le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 46) en fait un comparatif :

Tableau 46
Les thématiques abordées lors des conversations pour les deux groupes

Conversation	**Gr.1**	**Gr.2**
Conversation 1	Le voyage à l'étranger	Une journée type dans l'entreprise d'apprentissage
Conversation 2	Les activités avant Noël	L'horticulture/l'agriculture connectée
Conversation 3	Les fermes verticales	Les projets après le BTS

VII.2.1. Pascaline

La première mesure SEP de Pascaline révèle un score de 40 sur 100 (Annexe XVII). Elle se perçoit très peu compétente (scores 10 à 30) dans les situations d'interactions authentiques avec des locuteurs anglais (items 5, 8, 11) ou lorsqu'il faut diriger un débat en sous-groupe entier (item 12). Elle obtient des scores moyens (40 et 50) dans les situations où elle doit parler d'un sujet familier (items 2 et 4), y compris devant le sous-groupe entier (items 6 et 10). Enfin, elle obtient ses meilleurs scores (60, 70, 90) dans les situations où elle doit faire une présentation, en groupe restreint comme devant le groupe, mais en s'aidant de notes (items 3 et 7), ainsi que dans la plus complexe des situations : faire visiter l'école à un délégation de visiteurs anglais (item 13).

La deuxième mesure du SEP de Pascaline (Cf. Tableau 47), faite avant qu'elle ne bénéficie des conversations privées, donne un score de 33,07 sur 100, en chute de 6,93 points.

Tableau 47
Évolution des scores SEP de Pascaline par item après deuxième mesure SEP

Items	**It1**	**It2**	**It3**	**It4**	**It5**	**It6**	**It7**	**It8**	**It9**	**It10**	**It11**	**It12**	**It13**	SEP
SEP1	30	40	70	50	10	40	60	20	40	40	10	20	90	**40**
SEP2	40	70	70	50	20	30	50	20	20	40	0	0	20	**33,07**
Diff.	+10	+ 30	=	=	+10	-10	-10	=	-20	=	-10	-20	- 70	**- 6,93**

Si on y regarde de plus près, on remarque que si elle n'avait aucun score nul (= 0) lors de la première mesure, elle obtient des scores à zéro dans deux situations : celle où elle doit contacter une personne par téléphone (item 11 ; elle perd 10 points), et celle où elle doit diriger un débat avec le sous-groupe entier (item 12 ; elle perd 20 points).

Elle perd aussi entre 10 à 20 points dans les situations d'interactions de classe (items 6 et 7) ou en groupe restreint (item 9). Sa baisse la plus significative : -70 points, concerne la situation complexe où elle doit faire visiter l'école à une délégation d'anglais (item 13). Elle se percevait pourtant comme étant très largement capable de mener à bien cette situation à l'occasion de la première mesure où elle obtenait un score de 90 sur 100.

En revanche, sa plus forte hausse (+30) concerne la situation où elle doit interagir avec un étudiant dans un bar (item 2).

En somme, si on considère les situations d'interactions en classe entière, Pascaline perd des points dans trois situations sur quatre.

Concernant la RA, elle est caractérisée par une grande passivité en classe et un retrait manifeste des interactions (Annexe VII et Journal de terrain[385]) En outre, elle fuit le regard de l'enseignante, dans ce qui nous semble être une stratégie d'évitement. Elle est par ailleurs figée sur sa chaise, et regarde droit devant elle. Quand nous l'interrogeons, elle parle à voix basse, nous forçant à nous approcher pour l'entendre. Elle sourit aussi très peu.

VII.2.1.1. État de la performance orale lors de la première conversation

La première conversation dure environ douze minutes (Annexe VI.e, conv.1) et porte sur le quotidien du travail en entreprise. Nous notons que Pascaline, dans l'ensemble, fait preuve de bonne volonté. Elle semble désireuse de parler, et développe ses réponses sans que nous ayons à relancer la conversation, comme le montre l'extrait suivant :

L.37: Prof. : Good, ok. You are a sales person.
L.38: Pascaline : Euh **[:2]** in Jardiland.
L.39: Prof. : Yeah.
L.40: Pascaline : Euh **[:2]** in euh **[:3] [0art]** ray **[#2]** ray **[#2]**[386]**.**

Elle fait aussi des efforts pour formuler ses demandes d'aide lexicale en anglais, comme dans l'exemple suivant où elle nous dit avoir « oublié » un mot :

L.29: Prof.: Can I help you with a word ?
L.30: Pascaline: I have euh I have forget euh[387].

On peut cependant observer dans son discours quelques défaillances :

[385] Voir la période allant du 13 février au 13 mars 2015).
[386] L. 37 : Prof. : Bien, OK, Tu es vendeuse ?
L.38 : Pascaline : Euh chez Jardiland.
L. 39 : Prof. : D'accord
L. 40 : Pascaline : Euh dans euh ray...ray
[387] L.29 : Prof. : Je peux t'aider avec un mot ?
L.30 : Pascaline : J'ai euh...j'ai oubli [sic] euh.

a) Un discours très disfluent

Le discours de Pascaline est en effet marqué par de très nombreuses hésitations, vocalisées ou non, comme en attestent les extraits suivants **[#]** et **[:2] :**

L.1: Prof.: [Pascaline] can you describe a typical day in your company? What is a typical day?
L.2: Pascaline: **[# 2]** euh **[# 3**].
L.3: Prof.: Do you understand ?
L.4: Pascaline: The euh **[:2]**[388]**.**

Elles peuvent être nombreuses à l'intérieur d'un énoncé court :

L.17: Prof. : Right. You live in Poitiers?
L.18: Pascaline : In euh **[:1]** no. Euh **[:3]** I euh **[:2]** I am euh **[:2]** euh **[# 5]** I am of euh **[# 2]** Deux-Sèvres[389].

Elles peuvent aussi être longues, voire très longue (de 3 à 5 secondes environ) :

L. 132 : **[&=sifflement]** Euh **[:2] [&=sifflement] [**is euh **[:3]** euh **[:3]** euh **[#5][&=rire gêné].**

Assez classiquement, elles sont consacrées à la recherche du vocabulaire et peuvent se solder par la réussite quand elle parvient à trouver le mot recherché :

[388] L.1 : Prof. : Pascaline, peux-tu décrire une journée type dans ton entreprise ? C'est quoi, une journée type ?
L.2 : Pascaline : Euh
L. 3 : Prof. : Tu comprends ?
L.4 : Pascaline : Le (la) euh...
[389] L.17 : Prof. : OK, tu vis à Poitiers ?
L. 18 : À euh non. Euh je euh je suis euh euh je suis de euh Deux-Sèvres.

L.22: [&=sifflement] Euh **[:3]**[&=sifflement] euh **[:3]** euh **[:2]** thirty euh.

Elles peuvent aussi se solder par un échec : (à la fin de la L.28, Pascaline ne parvient pas à retrouver le mot qu'elle cherche) :

L.28: Hum my euh my job euh in Jardiland euh is euh **[:1] [#2]** euh **[:1]** ah euh **[#2].**

Dans cette même phrase, on perçoit dans le « ah », de l'agacement de la part de Pascaline, face à sa constante recherche de vocabulaire.

b) Les bruits paralinguistiques

Ce sont principalement des sifflements ou des souffles qui apparaissent en début de phrase **[&] :**

L. 21: Prof. : Ok. Jardiland, how many employees are there?

L. 101: Pascaline : **[&=sifflement]** Euh my customers euh euh **[:2]** prefer euh **[:2]** the flower euh **[&=sifflement]** euh **[:2]** euh **[:3]** euh for the garden.

Comme les signes d'hésitations, ils semblent être liés à la recherche du vocabulaire :

L. 136: Flowers euh [:2] **[&=sifflement]** je sais plus comment on dit « comme » ?

c) Les petits rires

Il s'agit plutôt de petits rires exprimant de la gêne. Ils sont à nouveau souvent liés à une recherche vaine du vocabulaire et à une prise de conscience de lacunes importantes en la matière, comme si Pascaline s'en excusait presque :

L.132 **:** [&=sifflement] Euh [:2] [&= sifflement] is euh [:3] euh [:3] euh [#5] **[&= rire gêné].**

Enfin, toutes ces hésitations et bruits paralinguistiques peuvent se cumuler au sein d'un même énoncé, rendant le discours très disfluent :

L.45: Demand? department [*PHO] euh **[:2] [&=sifflement]** in [0art] department euh **[# 2]** euh **[#2]** of euh marché aux fleurs [*LEXL1].

d) La syntaxe

Pascaline, bien qu'étant capable d'énoncés syntaxiquement corrects la plupart de temps, omet parfois le sujet dans ses énoncés, comme dans celui qui suit où la phrase comment par le verbe « être » (*is*) :

L.132: is euh euh euh.

Il lui arrive aussi de ne pas mettre de sujet, ni de verbe :

L.87: But euh not euh preference[390].

e) La compréhension des questions

Enfin, il arrive assez fréquemment que Pascaline ne comprenne pas nos questions :

[390] L. 87 : Mais pas préférence.

L. 54: Prof. : Yeah ? Good. What…why did you become a specialist?
L. 56: Pascaline : Euh [:3] [&=sifflement] euh [0suj] [0verb] flowers euh [:2] rosy [*LEX] euh[391].

Dans cet extrait, la réponse n'a aucun rapport avec la question puisque nous lui demandons ce qui fait qu'elle est devenue une spécialiste des fleurs coupées, ce à quoi elle répond quelque chose qui semble signifier « les roses ».

f) Les résultats de l'observation visuelle

Il n'y a pas de tension particulière chez Pascaline, ni de stress apparent. Elle coopère bien à la conversation et rit, sans que ces rires soient liés à du stress. Les sifflements récurrents dans son discours semblent être le signe d'une extrême concentration dans la recherche lexicale plutôt que d'une tension quelconque.

g) Conclusion et marqueurs retenus

Nous retenons de cette première conversation :

- la volonté de Pascaline de coopérer et sa tendance à utiliser l'anglais plutôt que le français dans ses demandes d'aide ;
- son calme apparent ;
- un discours assez disfluent avec de nombreuses hésitations liées à la recherche de vocabulaire et s'accompagnant de bruits paralinguistiques ;
- des énoncés souvent syntaxiquement corrects mais parfois asyntaxiques ;
- la difficulté de compréhension de certaines de nos questions;

Si, comme c'est le cas des autres élèves résignés, l'acquisition du lexique prendra du temps, nous pensons raisonnable de lui demander de concentrer ses efforts sur la construction d'énoncés complets, c'est-à-dire commençant par un sujet et un verbe.

[391] L. 54 : Prof. : Oui ? OK. Qu'est-ce que...pourquoi es-tu devenue spécialiste ?
L. 56 : Pascaline : Eu euh fleurs euh roses (?) euh.

h) Le feed-back persuasif oral

Immédiatement après la première conversation, nous assurons à Pascaline que nous avons compris tout ce qu'elle avait dit, affirmation qui semble donner lieu chez cette dernière à une petite satisfaction (Annexe VI.e, conv.1). Nous pointons aussi son principal défaut, à savoir, le manque de vocabulaire. Elle confirme qu'il s'agit bien de cela : « Bah euh justement il me manque des mots, du coup j'suis jamais sûre euh enfin même quand c'est pas en anglais forcément déjà euh j'parle pas forcément donc euh. ».

VII.2.1.2. Le feed-back écrit et la deuxième conversation

Dans le feed-back écrit que nous remettons à Pascaline avant la deuxième conversation (Annexe XXVIIIe), nous lui rappelons le fait qu'elle parvient à se faire comprendre dans des énoncés simples, mais qu'elle doit enrichir son vocabulaire et s'habituer à comprendre des questions. Nous lui fournissons pour ce faire une liste des pronoms interrogatifs simple.

Nous l'invitons surtout à construire des énoncés complets, c'est-à-dire comprenant un sujet, un verbe et éventuellement un complément.

La seconde conversation (Annexe VI.e, conv.2) dure dix minutes et porte sur l'horticulture connectée. Nous avons vu quelques mots clés pendant le cours. Nous observons les évolutions suivantes :

a) Le marqueur « syntaxe »

Pascaline répond à notre première question et à celles qui suivent avec une syntaxe de meilleure qualité en ce sens que ses énoncés comprennent bien un sujet et un verbe, et souvent un complément :

L. 4: Euh **[:1] [#2]** euh **[#3]** there is euh **[:2]** a phone and euh and euh the **[:1]** the plant[392].

L6 : [&=sifflement**]** Euh **[:1]** the plant euh **[:1]** is euh **[#2]** euh « langue de belle-mère » euh in euh plotch [*LEX].

D'autres énoncés corrects suivront, parmi lesquels l'un est particulièrement bien construit puisqu'il comprend un adjectif possessif (*my* –mon) ; un nom (application) ; un verbe (*has* –a) et un complément (*four application*- quatre applications) :

L.75: Euh [:2] euh [#2] my application euh [:2] has euh the [:2] the four application [*MORplur][393].

b) Le marqueur « compréhension des questions »

Dans cette conversation, Pascaline semble nous comprendre plutôt bien et répond adéquatement. À mi-chemin de la conversation cependant, elle bute sur une de nos questions. S'en suit un véritable « dialogue de sourds » qui rend la fin de la conversation incompréhensible pour les deux interlocuteurs et qui engendre chez Pascaline une réaction de retrait. Ses réponses deviennent brèves, comme si elle perdait pied. La séquence étant très longue, nous renvoyons à l'Annexe VI.e, conv.2.

c) Le marqueur « bruits paralinguistiques »

Les sifflements et souffles sont toujours assez nombreux. Nous en comptons douze.

[392] L.4 : Euh euh il y a euh un téléphone et euh et euh la la plante.
L. 6 : Euh la plante euh est euh euh « Langue de belle-mère » euh dans euh plot [sic].
[393] L.75 : Euh euh mon application euh a euh les les quatre application [sic].

d) Les résultats de l'observation visuelle

Cette conversation confirme que Pascaline est détendue et enjouée. On ne sent pas de stress apparent.

e) Conclusions sur la deuxième conversation

Le marqueur « syntaxe » évolue positivement avec plus d'énoncés complets. Le marqueur « compréhension des questions » évolue aussi positivement mais seulement si on pose des questions simples. En revanche, dès lors qu'elle est face à une série de questions qu'elle ne comprend pas, Pascaline semble se fermer à la conversation.

Enfin, les bruits paralinguistiques (sifflements, souffles) demeurent nombreux.

f) Le feed-back oral immédiat

Dans notre feed-back (Annexe VI.e, conv.2) nous faisons remarquer à Pascaline que ses énoncés sont plus construits que lors de la première conversation. Nous lui disons qu'elle a raison de prendre son temps et l'invitons à revoir les pronoms interrogatifs afin d'être en mesure de mieux comprendre nos questions.

VII.2.1.3. Le feed-back écrit et la troisième conversation

Le feed-back écrit (Annexe XXVIII.e) réitère nos félicitations pour les progrès dans la syntaxe. Il fournit aussi à Pascaline les mots qui manquaient lors de l'oral précédent.

La troisième conversation (Annexe VI.e, conv.3) dure dix-neuf minutes et porte sur les projets d'après formation. Elle est relativement longue car nous abordons de multiples sujets.

a) Le marqueur « syntaxe »

Dès la première question, Pascaline revient à ses travers, en ce sens que ses énoncés ne sont pas syntaxiquement corrects. Il manque un article au premier sujet (**[0]**) comme par exemple dans les lignes 6 et 26 :

L. 6: Euh [:2] euh **[0art]** job euh [#3] euh [#2] [&= bruit de bouche] euh euh job euh[394].

L. 26: Euh [:3] euh euh **[0suj]** is euh [#5] is euh difficult euh [&= sifflement] euh has [*LEX] euh [:2] trouver je sais plus comment on dit ? [*LEXaideL1][395].

Dans ces extraits, on remarque aussi de très nombreuses hésitations.

Il semble que Pascaline ait perdu pied dès lors qu'elle a pressenti qu'elle ne trouverait pas le mot « technico- commercial » qu'elle semblait chercher. Elle n'a pas non plus mis en place de stratégie de remplacement du mot par un synonyme. Quand nous revenons à un lexique plus familier dans nos questions, de sorte de l'aider à reprendre pied, elle recommence à formuler des énoncés syntaxiquement plus corrects :

L. 25: Prof. What do you do?
L. 32: Pascaline: Euh but euh the shop is euh euh euh small easy [396].

b) Le marqueur « compréhension des questions »

Dans cette conversation, Pascaline semble avoir plus de difficultés à nous comprendre, dès lors que nous exprimons deux idées à la suite **[*COMP] :**

[394] L.6 : Euh euh travail euh euh euh euh travail euh.
[395] L. 26 : Euh euh euh est euh est euh difficile euh euh a [sic] euh trouver je sais plus comment on dit ?
[396] L. 25 : Prof. : Qu'est-ce que tu fais ?
L. 26 : Pascaline : Euh mais euh le magasin est euh euh euh petit facile.

L. 13: Prof.: OK, you must have your diploma and a job. OK. Euh so, the job of a technico-commercial in English: sales technician OK? What is it?[397]

L14 : Pascaline : **[*COMP].**

Il en va de même si on formule une même question de deux façons différentes :

L. 206: Prof.: The flower market. OK right. Fine and is it a best seller? Do people buy it a lot[398]?

L207 : Pascaline : **[*COMP].**

D'ailleurs, quand nous revenons à une question unique, elle la comprend mieux :

L. 208: Prof. : Do customers like this plant?

L. 209: Pascaline : [#**2]** Euh yes the plant is euh popular[399].

c) Les résultats de l'observation visuelle

Dans cette troisième conversation, comme dans les autres, Pascaline est très détendue et rit régulièrement, d'un rire dénué de stress. Au contraire, elle reste enthousiaste dans l'échange et coopère activement en développant ses réponses sans que nous ayant à la solliciter.

[397] OK, donc il faut que tu aies un diplôme et un travail. La fonction de technico-commerciale, qu'est-ce que c'est ?

[398] Le marché aux fleurs. OK, d'accord. Et est-ce un produit qui se vend bien ? Est-ce que les gens en achètent beaucoup ?

[399] Prof. : Est-ce que les clients achètent cette plante ?
Pascaline : Euh, oui, la plante est euh populaire

d) Le feed-back oral

Pour des questions de gestion de temps, nous n'avons pu faire l'habituel bilan oral qui suit la conversation. Nous précisions à Pascaline que nous ferons nos remarques sur le feed-back écrit.

e) Le feed-back écrit

Le feed-back écrit (Annexe XXVIII.e) pointe les progrès de Pascaline dans la qualité syntaxique de ses énoncés et ses efforts pour développer ses réponses à nos questions. Il est aussi l'occasion de lui expliquer que le fait de parler plus permet de réactiver la mémoire lexicale. Nous l'invitons donc faire preuve de participation en cours.

VII.2.1.4. Le SEP après les trois conversations privées

Le SEP de Pascaline avant expérimentation était de 40 sur 100 (Annexe XVII). À l'issue de la mesure intermédiaire, c'est-à-dire avant qu'elle bénéficie des conversations privées, nous avions constaté que son score SEP avait baissé de sept points environ (Annexe XXIV). En revanche, après les trois conversations privées, il augmente très légèrement, de 1,54 point précisément (Cf. Tableau 48[400]).

[400] Voir Annexe XXVI.

Tableau 48
Évolution des scores SEP de Pascaline entre la première et la troisième mesure

SEP 1 pré-test	SEP2 (après les conversations privées avec le Gr1 et avant les conversations avec le Gr.2	SEP post-expérimental
40	33,07	34,61

Si on observe l'évolution du SEP selon les items, on obtient les résultats suivants (Cf. Tableau 49) :

Tableau 49
Évolution des scores SEP de Pascaline par item

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	**SEP**
SEP1	30	40	70	50	10	40	60	20	40	40	10	20	90	**40**
SEP2	40	70	70	50	20	30	50	20	20	40	0	0	20	**33,07**
Diff.	+10	+ 30	=	=	+10	-10	-10	=	-20	=	-10	-20	- 70	**- 6,93**
SEP 3	50	50	70	70	30	40	90	30	50	70	50	40	50	**34,61**
diff. SEP2 et SEP3	+20	-20	=	+20	+10	+10	+40	+10	+30	+30	+50	+20	+30	**+1,54**

Lecture : Concernant l'item 1, qui évalue la perception de la capacité à montrer leur chemin à des étrangers, le score SEP de Pascaline, en pré-test, était de 30 sur 100. Après les trois conversations privées du Gr.1, son score est de 40 sur 100, elle gagne donc 10 points (+). À l'issue des trois conversations privées dont elle bénéficie à son tour, son score est de 50 sur 100. Elle gagne donc 20 points supplémentaires par rapport à la seconde mesure.

Comme on peut le voir, elle regagne des points dans les items 6, 7, 9, 11, 12, 13, là où elle en avait perdus entre la première mesure de SEP et la deuxième, sans revenir à son

score initial pour l'item 13, mais en l'égalant pour l'item 6 et le dépassant parfois fortement (items 7 et 11). Quand elle égale ou dépasse son premier score, il s'agit pour trois cas sur cinq, de situations d'interactions de classe (items 6, 7 et 12).

VII.2.1.5. L'état de la résignation au fil des conversations

Suite aux deux premières conversations (Journal de terrain, Annexe VIII[401]), dans les cours qui réunissent le groupe entier, Pascaline est très attentive mais ne participe pas sauf dans un cas précis : celui où, une partie de la classe étant occupée à une activité en autonomie, nous faisons la correction d'un exercice avec un petit groupe de trois ou quatre étudiants, nous approchant ainsi physiquement de ce petit groupe. Dans cette configuration, elle prend la parole pour de brefs échanges. Son attitude a changé, elle n'est plus figée comme elle pouvait l'être auparavant.

Le cours qui a suivi la troisième et dernière conversation privée a été filmé (Annexe XXVII et Annexe VIII[402]) Il se déroule en présence d'une classe de neuf étudiants seulement. Comme nous l'avons déjà précisé, des examens oraux ont lieu en parallèle à notre cours. Cela signifie aussi que ce dernier est perturbé par les entrées et sorties des uns et des autres.

Nous débutons la séquence interactionnelle avec une première question qui porte sur les activités saisonnières dans l'entreprise. L'attention de Pascaline est perturbée par sa voisine de gauche qui lui parle. Nous sommes contrainte d'intervenir auprès de ces dernières pour obtenir leur attention.

Le groupe est d'abord silencieux. À force d'insistance de notre part, quelques réponses sont données. Pascaline, assise au fond de la classe, est attentive mais se tait. Sa voisine continue cependant de perturber son attention. Nous décidons d'interroger Pascaline. Elle nous répond, avec une phrase, et nous l'invitons à compléter sa réponse en l'interrogeant à nouveau. Elle nous demande un mot en français, nous lui donnons, et

[401] Voir aux dates du 3 et 31 mars 2016.
[402] Voir à la date du 28 avril 2016.

elle complète sa réponse. En toute fin de séquence, nous l'interrogeons à nouveau. Elle répond brièvement à notre question.

Il semble donc que les trois critères attestant de la présence d'une RA chez Pascaline n'aient pas évolué dans les mêmes proportions.

Le critère « passivité » n'évolue que très peu puisque nous devons la solliciter pour qu'elle participe et quand elle le fait, ça n'est que de façon très brève. Cependant, une de ses déclarations dans l'entretien post-expérimental mérite d'être notée. Amenée à expliquer en quoi les conversations privées ont eu des effets sur sa participation en classe, elle explique, en parlant de nous : « […] Elle vient nous voir pour la correction et après ça à l'oral euh pour corriger euh dans l'groupe et du coup, là on peut dire justement nos réponses et euh…» (Annexe IX.e).

Comme pour Chloé, la participation de Pascaline est d'ordre métalinguistique. Elle porte surtout sur le fonctionnement de la langue. Nous notons cependant que si nous nous approchons d'elle, elle participe plus volontiers.

Le critère « incontrôlabilité » évolue positivement. Par exemple, Pascaline contrôle mieux la qualité syntaxique de ses énoncés. Dans son entretien post-expérimental, elle confirme ce progrès : « La première du coup euh j'étais pas trop à l'aise […] et euh du coup euh… plus ça allait et plus j'étais à l'aise pour faire des phrases. » (Annexe IX.e).

En revanche, dès qu'elle est confrontée à une question déroutante ou à des lacunes lexicales, la qualité syntaxique de ses énoncés baisse. Pour les mêmes raisons, elle peut se fermer à la conversation.

Enfin, une attitude plus détendue en classe semble attester d'un meilleur coping de ce que nous pensons être une forte anxiété langagière.

VII.2.1.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez Pascaline

Les séquences filmées dont l'objectif étaient d'attester la présence d'une résignation apprise avant expérimentation donnaient à voir une personne qui ne participait pas du tout, et qui semblait comme figée sur sa chaise, le regard droit ou posé sur sa feuille pendant les interactions. Nous voyions en cela une stratégie d'évitement confirmée par sa tendance à fuir notre regard.

La toute première mesure du SEP donne un score de 40 sur 100, que nous considérons comme un score modeste, mais qui n'est pas non plus très bas. Une analyse détaillée des scores en fonction des situations révèle que Pascaline se perçoit moins compétente dans les situations où elle doit interagir devant la classe entière sans l'aide de notes, ou dans des situations authentiques ou si la situation mobilise un lexique plus académique (débat).

En revanche, elle obtient ses scores les plus élevés dans les situations où elle doit parler au sein d'un groupe restreint de trois ou quatre personnes, ou devant le groupe entier mais dans ce cas avec le support de notes.

Après la série de conversations privées avec le Gr.1, dont Pascaline ne bénéficie pas, son score SEP baisse de sept points dans les situations où elle doit parler devant le sous-groupe entier, y compris avec ses notes. Là où elle chute considérablement, c'est dans la perception de sa capacité à faire visiter l'école à des visiteurs anglais, situation la plus difficile de toutes mais pour laquelle elle avait obtenu un score de 90 lors de la première mesure du SEP.

Lors de la première conversation privée, ainsi que par la suite, Pascaline montre de l'enthousiasme à parler. Elle est aussi globalement détendue.

Son discours est très disfluent avec de très longues pauses, consacrées à la recherche lexicale. Elle semble extrêmement concentrée et prend son temps pour parler. Si elle produit des énoncés syntaxiquement corrects, cela n'est pas systématique.

De même elle ne comprend pas toujours nos questions. Ce sont les deux marqueurs que nous choisissons d'observer et sur lesquels nous attirons l'attention de Pascaline lors des feed-backs.

Dans la deuxième conversation, Pascaline est toujours très hésitante mais elle fait preuve d'une meilleure qualité syntaxique d'ensemble. Elle nous comprend aussi mieux. Cependant, il suffit d'une seule question mal comprise pour qu'elle se retire symboliquement de la conversation, répondant à nos sollicitations de façon très laconique.

Le feedback persuasif pointera les progrès dans la construction des énoncés.

La troisième conversation met d'emblée Pascaline en situation difficile parce qu'elle est immédiatement confrontée à une lacune lexicale qu'elle ne cherche pas à compenser par un synonyme. Elle revient donc à ses travers, en ce sens que ses énoncés sont à nouveaux asyntaxiques. Quand nous revenons à un vocabulaire plus familier, elle retrouve la maîtrise de la syntaxe.

Le marqueur « compréhension des questions » évolue positivement mais à la seule condition que la question soit simple et courte. Si nous posons deux questions en une ou si nous reformulons la question différemment au sein du même énoncé, elle peine à comprendre.

À l'issue des trois conversations privées, la mesure de SEP post-expérimental montre une augmentation d'un peu plus d'un point (elle passe de 33,07 sur 100 à 34,61 sur 100). Elle ne rattrape pas son premier score de SEP (40 sur 100) mais dans 12 situations sur 13, elle augmente ce score. Elle progresse alors fortement. Par exemple, elle passe de 10 à 0 puis à 50 dans la situation complexe où elle doit téléphoner à l'étranger. Plus étonnement, elle progresse de 40 points dans celle où elle doit diriger un débat avec le sous-groupe entier (elle passe de 20 en pré-test à 0 en test intermédiaire puis à 40 en post-test).

Concernant l'évolution de la résignation apprise, nous n'avons pas pu observer de participation chez Pascaline, dès lors qu'elle est dans son sous-groupe, sauf si, au sein de ce groupe, nous constituons un cercle « privé » dont nous nous approchons pour

interagir, pendant que ses pairs sont occupés à un autre exercice. En l'absence d'un tel cercle, lorsque nous l'interrogeons, elle répond à nos questions sans chercher à les éviter.

Ce qui est flagrant cependant, c'est le changement comportemental de Pascaline : elle n'est plus figée lors des interactions. Elle sourit plus et coopère.

VII.2.2. Bastien

La première mesure de SEP de Bastien montre un score de 42,30 sur 100 (Annexe XVII), score modeste mais qui laisse supposer une certaine confiance en la capacité de Bastien à interagir en anglais. Si on s'en tient aux situations décrivant des activités de classe, il obtient ses scores les plus bas (10 et 20), dans la situation où il doit diriger un débat, ou faire une présentation d'un sujet au sein d'un groupe restreint comme devant le sous-groupe entier. Ces deux situations ont en commun de constituer un exercice assez académique.

La mesure de SEP intermédiaire (Cf. Tableau 50[403]), qui intervient après les conversations privées du Gr.1 montre une baisse de 6 points (il est passé de 42, 30 sur 100 lors de la première mesure à 36,15 sur 100 lors de la seconde).

Si, à l'occasion de la première mesure, Bastien se percevait moyennement capable d'interagir au sein d'un groupe restreint comme devant le groupe entier, il s'en sent encore moins capable, à en juger par son second score de SEP global.

[403] Annexe XXIV.

Tableau 50

Seconde mesure du SEP pré-expérimentale de Bastien et différence entre SEP1 et SEP2

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It 12	It13	**SEP**
SEP1	90	90	20	50	50	50	50	80	10	30	10	10	10	**42,30**
SEP2	80	90	30	30	80	20	20	50	10	20	10	10	20	**36,15**
Dif. SEP1/SEP2	-10	=	+10	-20	+30	-30	-30	-30	=	-10	=	=	+10	**-6,15**

Lecture : Dans la situation décrite par l'item 1 (indiquer leur chemin à des étrangers), le score SEP de Bastien s'élevait à 90 sur 100 lors de la première mesure ; il chute à 80 sur 100 lors de la seconde, ce qui représente une baisse de 10 points (-10).

Concernant les signes de la résignation apprise, nous avions remarqué que bien qu'étant globalement attentif en cours, Bastien ne prend jamais la parole. Son regard est fuyant et il paraît mal à l'aide dès que nous l'interrogeons. Ses difficultés linguistiques semblent aussi s'être installées sur la durée. Il dit en effet n'avoir: « jamais réussi à faire des phrases » (Annexe VI.f, conv.1).

VII.2.2.1. État de la performance orale lors de la première conversation

La conversation (Annexe VI.f, conv.1) , d'une durée de neuf minutes et demie porte sur la description d'une journée type dans l'entreprise. Nous y repérons les caractéristiques suivantes :

a) Les réponses aux questions

Dans un premier temps, Bastien coopère à la conversation en ce sens qu'il essaie de développer ses réponses. Très rapidement cependant, il nous oppose des réponses très brèves, sans les développer. En outre, il nous sollicite pour une aide lexicale sans même prendre la peine d'entourer ses questions des formules adéquates « (*What's the English*

for...) dans une approche quelque peu « brutale », comme par exemple dans les extraits suivants (Annexe X) :

L.32 : Prof. : Yeah OK. Animal food. Or feed, we also say feed or food. OK? Right.

L.33 : Bastien : Dépôt[404]?

Dans cet extrait, nous sommes en train d'expliquer à Bastien comment dire « nourriture animale » en anglais, et lorsque nous avons terminé et lui demandons s'il comprend, il nous sollicite sans nous répondre pour la traduction du mot « entrepôt ? ».

Tout se passe comme s'il ignorait nos apports, poursuivant de son côté une sorte de monologue. Si nous pouvons comprendre qu'il est mentalement occupé à formuler un énoncé pendant que nous lui parlons, cette réaction va à l'encontre des règles habituelles de ce que Kerbrat-Orecchioni (2006) appelle les tours de parole.

En outre, comme nous l'avons dit, il n'utilise pas la formule de politesse qui conviendrait à la situation. Il agit de la même façon dans la suite de la conversation :

L.109 : Prof.: Do you sell…

L.110 : Bastien : Azote[405] ?

Les réponses de Bastien sont aussi très brèves au fur et à mesure de la conversation, comme s'il souhaitait y mettre fin :

L. 71 : Prof. : What time do you start work?
L. 72 : Bastien : eight[406].

[404] L. 32 : Prof. : OK. On dit « *animal food* » ou bien « *feed* » , on dit aussi « *feed* » ou « *food* ». OK ? D'accord.
L. 33. Bastien : Dépôt ?
[405] L. 109. Prof. : Est-ce que tu vends ...?
L. 110. Bastien: Azote ?

L.75: Prof. : Hum hum and what do you do? What is your job in the morning?

L. 76 : Bastien : Euh store.[407]

De la même façon, il ne fait pas vraiment son « métier d'élève » (Perrenoud, 2010), en ce sens qu'il ne prête pas vraiment attention à nos corrections, ni ne répète les mots que nous corrigeons, comme le fait la plupart de ses camarades :

L.52 : Bastien : No. euh phytosanitaire? **[*LEXaideL1]**
L.53 : Prof. : Chemicals OK?
L.54 : Bastien : Food euh food animal[408]**.**

Dans cet extrait, nous lui indiquons que le mot « phytosanitaire » se dit « *chemicals* ». Dans le quotidien d'un cours de langue, il existe une règle intériorisée selon laquelle, quand l'enseignant propose un mot inconnu, celui qui en a fait la demande le prononce à son tour sans que l'enseignant ait à le demander. Bastien déroge à la règle[409].

b) Les disfluences

Elles sont très nombreuses. Nous en dénombrons trente-six, principalement liées à la recherche lexicale.

[406] L. 71 : Prof. : À quelle heure commences-tu le travail ?
L. 72 : Bastien : 8 heures.
[407] L. 75 : Prof. : Et que fais-tu ? C'est quoi ton travail le matin ?
L. 76 : Bastien : Euh magasin.
[408] L.52 : Bastien : Non, euh phytosanitaire ?
L. 53 : Prof. : *Chemicals*, OK ?
L. 54 : Bastien : Nourriture euh animale nourriture.
[409] Il n'est cependant pas le seul à le faire au sein de la classe. C'est un phénomène que vous avons depuis longtemps remarqué, dans cette classe et au fil des années.

c) Le recours au français

Bastien cherche peu à solliciter sa mémoire à long terme et sollicite notre aide lexicale sans même chercher à retrouver le mot qui fait défaut. S'il le faisait il retrouverait probablement le mot en question ; en témoigne sa réaction quand nous lui fournissons :

L.66 : Prof. : Meat cattle.
L.67 : Bastien : Meat ah oui meat cattle.

Cependant, quand il lui arrive de tenter un mot, mais que nous ne comprenons pas, il ne persévère pas et a tout de suite recours au français. Nous ne savons pas s'il s'agit d'une forme de paresse ou s'il a développé une attente d'échec de compréhension de ses propos par les enseignants de langue. Dans l'extrait ci-dessous, suite à notre incompréhension (nous n'avions simplement pas entendu ce qu'il disait), il a tout de suite recours au français

L.138 : Bastien : Ten euh ten year.
L.139 : Prof. : Excuse me?
L. 140 : Bastien : Euh dans dix ans[410].

d) Les lacunes lexicales

Nous sommes surprise par les lacunes et approximations lexicales de Bastien quand elles concernent le vocabulaire de la spécialité agricole. Par exemple, il utilisera à de nombreuses reprises le mot phonologiquement approximatif « wiz » pour dire « *wheat* » : le blé.

Par ailleurs, il ne semble pas se souvenir du mot « engrais », même si ce dernier, semble-t-il, était bien présent en mémoire, en témoigne sa surprise quand nous lui fournissons :

[410] L.138 : Bastien : Dix euh dix an [sic].
L. 139 : Prof. : Pardon ?
L. 140 : Bastien : Euh, dans dix ans.

L.98 : Bastien : Euh wiz **[*LEX]** euh cereal j'sais pas comment on dit « engrais »?
L.99 : Prof. : Fertilizer.
L.100 : Bastien : Fer... ah oui fertilizer euh.

e) La qualité morphosyntaxique des énoncés

Assez classiquement, Bastien ne construit pas les pluriels des noms, oublie de mettre un sujet dans ses énoncés et ne conjugue pas non plus les verbes :

L.119 : Prof. : Hum hum. What did you do before BTS?
L.120 : Bastien : Euh **[0suj]** work **[*MORtps]**[411]**.**

Les erreurs les plus marquantes sont cependant d'ordre syntaxique. Il répond à notre première question avec un énoncé syntaxiquement correct :

L.1 : Prof. : So [Bastien], describe a typical day in your company.
L. 2 : Bastien : **[#2]** euh **[:2] [#2]** the company sell [***MORacc]** euh cereal.
[*MORplur][412]**.**

Cependant, dans la suite de la conversation, ses énoncés sont très fréquemment asyntaxiques :

L.44 : Euh my job euh **[0verb] [0inf]** advice.

[411] Prof. : Qu'as-tu fait avant le BTS ?
Bastien : Euh : travailler. (On ne sait cependant pas si « work » fait référence au substantif ou au verbe.).
[412] Prof. : Donc, Bastien, décris une journée type dans ton entreprise.
Bastien : Euh, l'entreprise vend euh céréale.

Si on enlève le codage et les hésitations, l'énoncé devient : *My job advice* (mon travail conseil(s))

Il en va de même pour l'énoncé suivant :

L. 48 : **[0inf]** Sell euh **[#3]** euh sell euh **[0prép]** farmer **[*MORplur]**[413]**.**

Certains énoncés peuvent aussi être constitués d'une succession de mots clés uniquement, comme dans l'exemple qui suit (Annexe X) :

L.77 : Prof. : You are in the store?

L.78 : Bastien : Euh no, euh [**0prép] [0art]** morning **[0suj] [0verb] [0prép][0art]** store after euh**[#2]** euh **[#3]** sometime **[*LEX]** euh**[0suj] [0verb]** farmer **[*MORplur]** in **[*MORprép]** farmer. **[*MORplur]**[414]**.**

Si on enlève le codage de la phrase qui apparaît en L.78, cela donne : « *morning store after sometime farmer* » (matin magasin après parfois agriculteur).

f) Les résultats de l'observation visuelle

Dans cette conversation, nous avons l'impression que Bastien fait l'exercice demandé (la conversation) sans grand enthousiasme. Il semble mal à l'aise et peu naturel.

g) Conclusion et marqueurs retenus

[413] L. 48 : Vendre euh euh vendre euh agriculteur.
[414] Si on enlève le codage de la phrase, cela donne : « *morning store after sometime farmer* » (matin magasin après parfois agriculteur).

Nous sentons intuitivement que les difficultés linguistiques de Bastien sont d'abord liées à un manque de pratique orale, qui engendre probablement une mauvaise activation des réseaux mnésiques. Au vu de ce premier bilan, nous choisissons de retenir les marqueurs « syntaxe » et « réponses aux questions ».

h) Le feed-back oral immédiat

Dans notre feed-back (Annexe VI.f, conv.1) , nous assurons à Bastien que nous avons compris ce qu'il disait, tout en lui faisant remarquer ses défauts de syntaxe. Nous pensons aussi qu'il est important de lui rappeler quelles sont les exigences de niveau d'anglais en STS, afin qu'il prenne conscience qu'il ne peut parler à partir de mots clés seulement. Nous lui fixons donc pour objectifs de veiller à la qualité syntaxique de ses énoncés et d'essayer de nous fournir des réponses plus complètes à nos questions.

VII.2.2.2. Le feed-back écrit et la deuxième conversation

Le feed-back écrit (Annexe XXVIII.f) que nous lui demandons de consulter juste avant la conversation rappelle ces deux objectifs.

La deuxième conversation (Annexe VI.f, conv.2) porte sur l'agriculture connectée. Nous avons échangé autour du sujet en groupe entier, et il s'agit maintenant de converser à partir d'une photographie en lien avec le sujet. Le registre lexical est un peu plus complexe mais Bastien, comme bon nombre de ses pairs, est familier des outils connectés en agriculture et le vocabulaire technique est sensiblement le même en français et en anglais.

Ce qui frappe d'emblée dans cette conversation, c'est la volonté de Bastien de coopérer. Il fournit en effet des réponses plus complètes à nos questions et il fait mieux son « métier d'élève » (Perrenoud, 2010). D'autre part, il répète systématiquement après nous les mots que nous lui fournissons. Dans le premier extrait, c'est le mot « *map* » (en gras) :

L.44 : Prof. : Yes, OK, is a **map.**
L.45 : bastien : Hum **map.**

Dans le second, c'est le mot « *uses* » :

L.56: Bastien: Utilise?
L.57 : Prof. : **Uses.**
L.58 : Bastien : **Uses.**

Dans le 3ème, le mot « *harvest* » :

L.60 : Bastien : For euh **[#6]** euh **[#2]** récolte **[*LEX]?**
L.61 : Prof. : Yeah the **harvest.**
L. 62 : Bastien **: harvest.**

a) Le marqueur « syntaxe »

Notre première question amène bastien à y répondre de façon complète (même si le sujet n'est pas le bon). Dans l'extrait qui suit, en L.16 ; il poursuit son explication de ce qu'est l'agriculture connectée, explication entamée en L.6 :

L.6 : Euh there is evoke euh agriculture connected.
L.16 : Euh is use euh for cultive euh[415].

Très rapidement toutefois, il retombe dans ses travers (L20) s'il anticipe la complexité de ce qu'il aura à dire :

L.19 : Prof. : Right but what what what is ...before, avant, we didn't have euh connected tools so why is it important? What does it explain? What is the use… what is…

[415] L. 6 : Euh il y a évoque euh l'agriculture connectée.
L. 16 : est utilise [sic] euh pour cultive [sic] euh.

L.20 : Bastien : **[0suj] [0verb] [0prép?]** Precision.

L.28 : Bastien : **[0suj]** Detect **[*MORacc]** euh the euh colour[416].

Ses énoncés sont cependant syntaxiquement plus corrects dès que le vocabulaire est familier :

L. 43: Bastien : **[#2]** The picture euh **[#2] [0prép?]** the telephone euh **[#2]** is **[*LEX]** euh cartography.
L. 109: It change euh driving euh[417].

b) Le marqueur « réponses aux questions »

Si, dans la première conversation, Bastien fournissait des réponses très laconiques à nos questions, dans celle-ci, chacune de ses réponses est développée, en témoigne l'utilisation de la conjonction « *because* » (parce que) dans les extraits suivants :

L.96 : Prof. : Density…and farmers...all farmers have a GPS now today?
L.97 : Bastien : No.
L.98 : Prof. : No?
L.99 : Bastien : No, because **[0suj]** is euh very money **[*LEX].**

L.112 : Prof. : Good. OK. So is it good or is it bad?
L.113 : Bastien : This **[*PHO]** good because euh **[0suj] [0verb]** manpower for manpower.

c) Le marqueur « recours au français »

[416] L. 19 : Prof. : Bon mais qu'est-ce que...avant, nous n'avions pas d'outils connectés...donc pourquoi est-ce important ? Qu'est-ce que ça explique ? ça sert à quoi ? ça...
L.20 : Bastien : Précision.
L.28 : Bastien : détecte euh la couleur.
[417] L.43 : Bastien : L'image euh le téléphone euh est euh une cartographie.
L. 109 : Cela change euh la conduite euh.

Si dans la première conversation, Bastien avait recours au français très rapidement, il arrive que cela se reproduise dans la seconde :

L. 60 : For euh **[#6]** euh **[#2]** récolte **[*LEX].**

Cependant, il semble aussi développer une stratégie qui l'amène à faire des hypothèses lexicales. Dans l'extrait qui suit, il tente deux fois de trouver le mot exact (*use : utiliser-en gras*) :

L.51 : Bastien : Euh [#6] the farmer **usually** [*LEX].
L.52 : Prof. : Is what sorry?
L.53: Bastien: **Usuel** [*PHO].
L.54 : Prof. : ???
L.56 : Bastien : Utilise? [*LEXaideL1].
L.57 : Prof. : Uses.

Dans cet extrait, pour traduire « utiliser », il tente « *usually* » (L. 53), puis « *usuel* » (L. 53) avant de solliciter notre aide. On se rappelle que dans la première conversation, il nous interrogeait immédiatement.

d) Les inattendus de la conversation

i) Mise en place de stratégies métalinguistiques

Bastien met en place une stratégie autocorrective, dans l'extrait suivant (L.117) où il complète son énoncé avec le modal « *must* » (devoir), après avoir remarqué notre incompréhension et dans le but de nous aider à comprendre (en gras) :

L.115 : Bastien : [#2] Yes and yes and not [*LEX] because euh [0suj] farmer [*MORplur] euh [0verb] in euh [0art] tractor.
L.116 : Prof. : Yeah OK…

L.117 : Bastien : **Must must…**

ii) Prise de risques grammaticaux

De même, il prend des risques grammaticaux en construisant avec succès un énoncé à la voix passive :

L. 135: Yes euh **[#2]** the cow **[*PHO]** is connected euh[418]…

Dans cet extrait en effet, « *is connected* » est une voix passive.

iii) Réflexion métacognitive sur son efficacité mnésique

Une remarque de Bastien nous interpelle tout particulièrement car elle fait directement écho à nos gestes professionnels[419] (Jorro, 2006). Il semble en effet que nous nous trompions sur l'interprétation que nous faisons du silence de Bastien suite à notre question. Nous pensons qu'il ne l'a pas comprise alors qu'il est en train d'essayer de formuler son énoncé :

L.104 : Prof. : Yeah big farmers have it. And so, what what did it change in farming?
L.105 : Bastien : **[#2].**
L.106 : Prof. : In the job of a farmer, what did connected …

L.107 : Bastien : Yeah...(nous signifie qu'il a compris.)

L.108 : Prof. : …agriculture change, yeah sorry…
L.109 : Bastien: **[0suj]** it change euh driving euh.

[418] L.135 : Oui, euh, la vache est connectée euh...
[419] Pour Jorro (2006), les gestes professionnels font référence à un répertoire d'activités et de savoir-faire que ce dernier mobilise dans le cadre de son quotidien en classe.

Dans cet exemple précis, Bastien semble nous dire « J'ai compris, mais laissez-moi le temps de la réflexion. ». Nous apprécions cette démarche pour ce qu'elle nous renvoie de nos pratiques, et y voyons aussi le signe d'un contrôle métacognitif partiellement repris : Bastien est en train de prendre conscience de la présence chez lui d'une méta-mémoire.

e) Les résultats de l'observation visuelle

Cette conversation est bien plus agréable que la précédente. Bastien coopère plus, il est plus ouvert à la conversation et plus courtois aussi.

f) Conclusion sur la deuxième conversation

Cette conversation n'a rien à voir avec la première. Les deux marqueurs retenus évoluent positivement. Concernant le marqueur « syntaxe », les énoncés de Bastien sont plus complets, même si, dès lors qu'il fait face à un obstacle lexical par exemple, il retombe dans ses travers.

Le marqueur « réponses aux questions » est aussi en train d'évoluer puisqu'il fait des efforts pour expliquer ses propos à l'aide de la conjonction « *because* » (parce que). D'autres marqueurs non prioritaires évoluent aussi très positivement : s'il semblait en retrait dans la première conversation, dans celle-ci, il répète systématiquement et sans que nous lui demandions, les mots dont il maîtrise mal la prononciation.

De surcroît, il développe quelques stratégies métacognitives : plutôt que d'avoir recours au français sans effort de recherche lexicale préalable, il émet des hypothèses lexicales. Il met aussi en place une stratégie autocorrective et prend des risques grammaticaux.

Enfin, cette deuxième conversation a aussi pour effet de lui faire prendre conscience de sa capacité mnésique : à plusieurs reprises en effet, Bastien s'aperçoit qu'il connaissait les mots recherchés (qu'ils étaient bien stockés dans sa mémoire à long terme).

La fin de la conversation nous réserve aussi une surprise de taille : pensant que Bastien n'avait pas compris nos propos, nous lui posons une même question une seconde fois, et ce dernier nous indique qu'il l'a comprise, mais qu'il est en train de réfléchir, sollicitant ainsi de notre part du temps de réflexion. Cet événement ne manque pas de nous interroger sur nos pratiques à venir : il faudra désormais laisser plus de temps pour les réponses.

g) Le feed-back oral immédiat

Dans le feed-back immédiat (Annexe VI.f, conv.2) nous encourageons Bastien à rester sur la même dynamique pour la conversation suivante.

VII.2.2.3. Le feed-back écrit et la troisième conversation

Le feed-back écrit (Annexe XXVIII.f) réitère les objectifs préalablement fixés (veiller à la correction syntaxique des énoncés et fournir des réponses plus complètes). C'est aussi l'occasion pour nous de féliciter Bastien pour avoir respecté le contrat didactique selon lequel il devait fournir des réponses plus complètes à nos questions. Parce que nous le sentons plus coopératif, nous lui fixons un objectif supplémentaire : avoir recours à des synonymes dès lors que les mots manquent.

La troisième conversation (Annexe VI.f, conv.3) dure neuf minutes et porte sur les projets des étudiants après obtention du BTS. Dans cette conversation, Bastien manifeste à nouveau sa bonne volonté et fait preuve de coopération en répétant les mots importants (en gras) :

L.9 : Prof. : Ok, you want to continue…
L.10 : Bastien : **I want to continue**[420].

[420] L.9 : Prof. : OK, tu veux continuer...
L.10 : Bastien : Je veux continuer.

a) Le marqueur « syntaxe »

Ce marqueur évolue positivement. Les énoncés suivants commencent en effet par des sujets (entourés) :

L.8 : (I) do be continued**.**

L.91 : No euh because euh euh (farmer) euh win euh more win euh.

L.18 : Euh (I) learn I learn euh I learn euh for euh.

Mais cela reste fragile. L'énoncé suivant commence par « *is* » (est) et ne contient donc pas de sujet :

L.87 : Euh is product euh less wiz.

Toutefois, quand il prend conscience d'une omission dans un énoncé, il parvient à se corriger seul. Dans l'exemple suivant, à la L. 22, Bastien voulait commencer sa phrase par « *Farmer* » (agriculteur) mais se reprend et commence par « I » (je) :

L.21 : Prof. : OK you want to learn for after. What is your objective after?

L.22 : Bastien : (Farmer) euh (I) am farmer[421].

b) Le marqueur « recours au français »

Bastien continue à nous solliciter pour une aide lexicale (en gras) :

[421] L.21 : Prof. : OK, Tu veux apprendre pour le suite. Quel est ton objectif pour après ?
L.22 : Bastien : Agriculteur euh je suis agriculteur.

L.34 : Feed animal feed euh **biologie [*LEXL1].**

Cependant, il est capable de s'autocorriger rapidement :

L.62 : Euh no euh in euh commence **[*LEXL1]** euh begin.

Dans cet extrait, il utilise d'abord le mot français « commence », pour s'autocorriger ensuite et proposer son équivalent anglais « *begin* ».

De même, en cas de lacune lexicale, il développe une stratégie de compensation (nous lui avions demandé de trouver des synonymes en cas de défaillance lexicale) :

L.18 : Euh I **[0verb?] [0inf?]** learn I learn euh I learn euh for euh j'ai un trou the time **[*LEX]** pour après **[*LEXL1]?**

Dans cet énoncé, ne trouvant pas le mot « après », il tente d'utiliser un équivalent sémantique approximatif : « *the time* » (ce que nous supposons signifier « le temps d'après ».

c) Les inattendus de la conversation

Comme cela a été le cas pour la deuxième conversation, Bastien nous invite en quelque sorte à la patience quand, pensant qu'il n'a pas compris, nous posons la question une seconde fois :

L.3 : Prof. : You will have your diploma in June. Euh what is your objective after your diploma?
L.4 : Bastien : [# **5**]

L.5 : Prof. : Do you understand?

L.6 : Bastien : Si si, je cherche un début de phrase.

Enfin, il semble reprendre le contrôle de ses compétences métacognitives lorsqu'il dit à plusieurs reprises « Je n'ai pas compris.», revendiquant ainsi pleinement son statut d'apprenant de la langue qui a le droit de ne pas comprendre, comme dans l'exemple suivant :

L.82 : Prof. : OK. You will harvest the barley. OK. In your region, they produce a lot of barley ?

L.83: Bastien : J'ai pas compris**.**

d) Les résultats de l'observation visuelle

Cette troisième conversation est courtoise. Nous ne sentons aucune retenue chez Bastien, ni aucune volonté d'y mettre fin. Il a respecté le contrat didactique établi en essayant de construire des énoncés syntaxiquement corrects et en développant ses réponses.

e) Conclusion sur la troisième conversation

Dans cette conversation, les marqueurs continuent d'évoluer positivement. Les énoncés sont plus corrects syntaxiquement et lorsqu'ils ne le sont pas, Bastien s'autocorrige.

Concernant le marqueur « recours au français », il fait preuve de la même stratégie autocorrective. Il développe aussi une nouvelle stratégie visant à compenser ses défaillances lexicales en tentant de remplacer le mot manquant par un équivalent sémantique. Enfin, comme cela a été le cas pour la conversation précédente, Bastien

« revendique » son statut d'apprenant en nous invitant à la patience et en assumant pleinement son incompréhension de certains énoncés.

VII.2.2.4. Le SEP après les trois conversations privées

Le SEP de Bastien avant expérimentation était de 42,30 sur 100 (Annexe XVII). À l'occasion de la seconde mesure (le Gr. 1 bénéficie des conversations mais pas le Gr.2), son SEP baisse de 6 points environ (Annexe XXIV). Après les trois conversations privées, il chute à nouveau jusqu'à 14,61 sur 100 (Cf. Tableau 51[422]). Il semble donc que les conversations aient eu l'effet inverse de celui qui était attendu. Nous reviendrons sur ce point dans la partie discussion.

Tableau 51
Tableau comparatif des scores SEP de Bastien entre la première et la troisième mesure

SEP 1 pré-test	SEP2 (après les conversations privées du G1)	SEP 3 post expérimental
42,30	36,15	14,61

Si on observe l'évolution du SEP selon les items, on obtient les résultats suivants (Cf. Tableau 52) :

[422] Annexe XXVI.

Tableau 52
Évolution des scores SEP de Bastien par item

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	**SEP**
SEP1	90	90	20	50	50	50	50	80	10	30	10	10	10	**42,30**
SEP2	80	90	30	30	80	20	20	50	10	20	10	10	20	**36,15**
Dif. SEP1/SEP2	-10	=	+10	-20	+30	-30	-30	-30	=	-10	=	=	+10	**-6,15**
SEP 3	80	80	30	40	40	30	20	20	20	20	10	10	20	**14,61**
Dif. SEP2/SEP3	=	-10	=	+10	-50	+10	=	-30	+10	=	=	=	=	**-21,54**

Lecture : Concernant l'item 1, qui évalue la perception de la capacité à montrer leur chemin à des étrangers, le score SEP de Bastien, en pré-test, était de 90 sur 100. Après les trois conversations privées du Gr.1, il est de 80 sur 100. Il perd 10 points. À l'issue des trois conversations privées dont il bénéficie à son tour, son score est de 80 sur 100. Il est donc égal (=) à la seconde mesure. En d'autres termes, les conversations privées ne semblent pas avoir eu d'effets sur le SEP de Bastien tel qu'illustré par le score dans l'item 1.

Si on s'attache aux items dans lesquels le score SEP de Bastien avait chuté entre la première et la seconde mesure (items 1, 4, 6, 7, 8, 10), on remarque a) qu'il stabilise son score dans 4 situations, mais sans toutefois atteindre les scores obtenus lors de la première mesure (à l'exception de l'item 3) ; b) qu'il augmente ses scores dans 3 situations (items 4, 6 et 9) sans atteindre ses scores initiaux (à l'exception de l'item 9) ; c) qu'il perd 10 points dans la situation décrite par l'item 2 : parler de son quotidien avec un étudiant anglais dans un bar et 30 et 50 points dans les items 8 et 5 qui décrivent des situations d'interactions authentiques (agent des douanes, agent de police). C'est pourtant dans ces items qu'il obtenait ses scores les plus élevés lors de la première mesure du SEP.

Concernant plus particulièrement les items qui décrivent les situations d'interactions de classe (items 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12), il augmente son SEP très légèrement (+10 points) dans les situations où il doit interagir au sein d'un groupe restreint ou devant le sous-groupe mais dans des interactions qui ne vont pas au-delà de cinq minutes.

VII.2.2.5. L'évolution de la RA au fil des conversations

Les cours qui ont suivi les deux premières conversations privées n'ont pas permis de constater des changements dans la participation de Bastien (Annexe VIII[423]). Il fait ce qui lui est demandé, mais ne participe pas. Il s'avère aussi que l'ambiance générale, du fait d'une démobilisation de fin d'année, n'est pas au travail et Bastien se laisse aller à des bavardages avec ses voisins.

Nous avons filmé les interactions de classe après la troisième conversation, comme nous l'avons fait pour Pascaline, mais Bastien, ce jour-là ne s'est pas présenté au cours.

Nous n'avons donc pas observé de changement dans le critère « passivité » de la RA dans le cadre des deux cours qui ont suivi les deux premières conversations privées.

Concernant le critère « incontrôlabilité », nous avons pu constater, au travers des conversations avec Bastien que ce dernier semblait avoir regagné la maîtrise de ses apprentissages. Plus précisément, il regagne du contrôle sur :

- la qualité syntaxique de ses énoncés ;
- son comportement (il répond mieux aux demandes professorales en faisant son métier d'élève : répétition ; respect des consignes) ;
- ses compétences métacognitives (autocorrection, prises de risques lexicaux et grammaticaux) ;
- sa mémoire (il prend le temps de la recherche lexicale des mots dont il perçoit qu'ils sont stockés en mémoire à long terme) ;
- sa propre vitesse d'apprentissage (il perçoit qu'il va avoir besoin de temps et nous fait indirectement comprendre que nous devons lui en donner) ;
- son statut d'apprenant : il sait maintenant dire clairement qu'il n'a pas compris.

Concernant le critère « cognitions associées », nous avions constaté chez Bastien une tendance à éviter notre regard lors des séquences d'interaction orale. Nous n'avons pas constaté de tel phénomène depuis les conversations privées.

[423] Journal de terrain : dates du 3 mars et du 31 mars 2016.

Bastien a pris conscience de ces évolutions positives dans ses compétences linguistiques. Dans l'entretien post-expérimental (Annexe IX.f), lorsque on lui demande s'il perçoit une progression, il déclare « j'essaie […] j'y arrive pas vraiment mais j'essaie ». Le fait même d' «essayer » témoigne selon nous d'un début d'inversion de la RA, au moins dans le cadre des conversations privées.

On perçoit aussi dans ses propos la confirmation d'une reprise de contrôle de compétences métacognitives lorsqu'il explique que selon lui, en respectant les consignes du professeur, le progrès est possible : « Faut faire c'qu'elle nous dit quoi » (Annexe IX.f).

Enfin, pour ce qui concerne sa participation en classe, il semble avoir développé des attentes de réussites quand il affirme : « Vu qu'on essaie, on va peut-être y arriver, donc si elle nous le dit, on peut participer » (Annexe IX.f). Il nous semble percevoir ici les effets des rétroactions professorales encourageantes (les feed-backs persuasifs dont parle Bandura [1997]).

Ainsi, si le critère « passivité » de la RA ne semble pas avoir évolué dans le cadre des interactions de groupe, Bastien est néanmoins très actif dans les conversations privées.

De la même façon, il revendique activement son statut d'apprenant. Les deux autres critères : « incontrôlabilité » et « cognitions associées » sont aussi, semble-t-il, en phase d'évolution, le critère « incontrôlabilité » se modifiant progressivement dans une plus large mesure.

VII.2.2.6. Conclusion sur les effets des conversations privées sur la RA chez Bastien

Avant expérimentation, la RA chez Bastien, se caractérisait par le fait qu'il restait en retrait des interactions du groupe et évitait le regard de l'enseignante, dans une sorte de fuite symbolique. Il affirmait aussi avoir perdu les capacités à interagir acquises lors d'un voyage à l'étranger, tout en reconnaissant n'avoir jamais été en mesure de « faire des phrases » (Annexe VI.f, conv.1).

La première mesure de SEP révèle un score de 42,30 sur 100. A l'issue des conversations privées avec le Gr.1, le SEP chute de 6 points ; ses pertes de points étant plus importantes dans les situations décrivant des interactions de classe.

À l'issue de la première conversation, nous constatons que Bastien n'est pas très coopératif dans l'échange, se contentant de mots clés, sans faire de phrases, et répondant de plus en plus brièvement au fur et à mesure de la conversation. Nous notons qu'il est sur la défensive et légèrement brutal dans sa façon de nous parler. En outre, il ne prend pas la peine de répéter les mots que nous lui proposons et a recours au français très rapidement.

Les marqueurs que nous choisissons d'observer pour les conversations suivantes sont la syntaxe et la qualité des réponses aux questions.

La deuxième conversation n'a rien à voir avec la première : Bastien répète systématiquement les mots qui posent problème et coopère beaucoup plus à la conversation.

Le marqueur « syntaxe » évolue positivement, mais cela demeure fragile, notamment si le lexique est moins familier.

Le marqueur « réponse aux questions » évolue aussi positivement, avec des énoncés plus complets, en témoigne sa volonté d'expliquer ses propos à l'aide de la conjonction « parce que ».

Cette conversation nous réserve aussi des surprises. Bastien met en place une stratégie autocorrective et prend un risque grammatical (construction d'une voix passive). C'est à l'occasion de cette même conversation qu'il nous signifie qu'il faut lui laisser le temps de la réflexion, nous amenant à nous interroger sur nos gestes professionnels (Jorro, 2008).

Dans la troisième conversation privée, Bastien continue de coopérer. Concernant le marqueur « syntaxe », il met plus souvent des sujets dans ses énoncés, bien que cela ne soit pas systématique.

Le marqueur « réponse aux questions » évolue toujours positivement en ce sens qu'il fournit des réponses plus longues à nos questions.

Enfin, il continue à utiliser une stratégie d'autocorrection.

A l'occasion de cette dernière conversation, il semble aussi reprendre le contrôle de ses compétences métacognitives : chaque fois qu'il ne comprend pas, il nous le signifie. Nous voyons aussi dans ce procédé une revendication de son statut d'apprenant de la langue.

Nous avons donc un sentiment très positif sur Bastien à l'issue de ces trois conversations. Il n'en va pas de même pour lui. En effet, la mesure de SEP post-expérimentale révèle un score de 14,61 sur 100 en baisse d'un peu plus de 21 points par rapport à la seconde mesure, et de près de vingt-huit points par rapport à la première. Le SEP a tout simplement été divisé par trois en deux ans, et ce en dépit des conversations privées.

Concernant la RA, nous n'avons noté aucun changement positif dans la participation de Bastien mais ne pouvons baser nos constats que sur deux cours, ce dernier ayant été absent lors du dernier cours (que nous avons filmé, Annexe XXVII). Cependant, certains paramètres sont en phase de modification : Bastien reprend le contrôle de ses apprentissages linguistiques et de ses compétences métacognitives. Il fait preuve d'un meilleur coping comportemental. Il semble avoir moins d'expectations d'échecs, envisageant une éventuelle participation, même en présence du groupe.

Pour résumer, même si les compétences linguistiques de Bastien sont meilleures qu'auparavant, il les perçoit quant à lui comme étant moins bonnes. Nous reviendrons sur ce fait surprenant dans la partie discussion de notre recherche. Dans la classe, il ne participe pas plus suite aux conversations privées mais les critères « incontrôlabilité » et « cognitions associées » sont en phase d'évolution positive.

VII.2.3. Résultats de la dernière mesure de SEP

VII.2.3.1. Le SEP du Gr.1

Pendant les conversations privées avec le Gr.2, les étudiants du Gr.1 ont cessé d'en bénéficier. Selon le schéma préalablement établi (Pour rappel, Figure 12), nous avons mesuré leur SEP une dernière fois, à l'issue des conversations privées du Gr.2 (Cf. Tableau 53[424]).

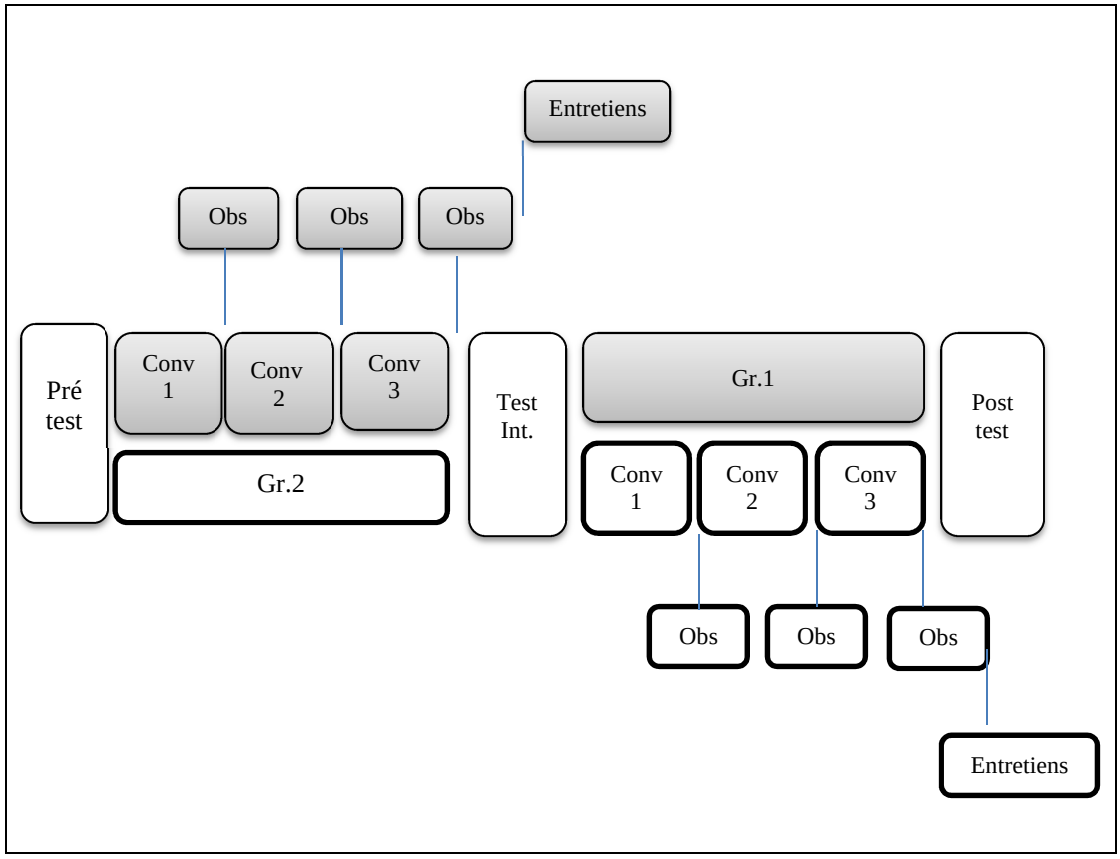

Figure 12. Schéma du plan à séquences temporelles multiples avec traitement décalé.

[424] Annexe XXVI.

Tableau 53
Tableau récapitulatif des scores SEP des élèves du Gr.1 de la première à la dernière mesure (SEP3)

Nom	**Chloé**	**François**	**Clément**	**Thibault**
SEP1	6,15	50	23,07	48,46
SEP2	35,38	50,76	42,30	49,23
Diff. SEP1/SEP2	+29,23	+0,76	+19,23	+0,77
SEP3	31,53	40	27,69	43,07
Diff. SEP2/SEP3	-3,85	- 10,76	-14,61	-6,16

Comme on peut le voir, les quatre étudiants résignés du Gr.1 voient leur SEP chuter à l'issue de la période sans conversations privées : Chloé perd 3,85 points, François 10,76, Clément 14,61 et Thibault 6,15.

Si on s'attache à voir ce qu'il en est des items où les uns et les autres voient leurs scores SEP diminuer, on observe les résultats suivants (Cf. Tableau 54) :

- c'est dans une des situations qui décrit la capacité à interagir avec le sous-groupe entier sans notes (item 10) que Chloé perd le plus de points (-40) tandis que son score augmente de 20 points dans le même genre de situation mais avec le support de notes. Elle se perçoit donc moins capable d'interagir avec le groupe classe après trois mois sans conversations privées, sauf si elle peut s'aider de notes ;
- c'est dans les situations où il doit interagir avec la classe entière (avec ou sans notes) que François perd le plus de points. Après trois mois sans conversations privées, il se sent donc moins capable d'interactions avec le groupe qu'auparavant ;
- Clément perd des points dans neuf situations sur treize. Il voit son score SEP notamment chuter (-30 et -40) dans quatre types de situations : celle où il doit

interagir avec des anglais en contexte authentique (items 1, 8,13), et parmi les situations décrivant des interactions de classe, celles où il doit interagir pour animer un débat dans un groupe restreint (item 9). En revanche, dans un exercice plus facile à mener devant son groupe entier : parler de soi, il augmente son SEP de 40 points (item 6). Après trois mois sans conversations privées, Clément se perçoit donc globalement moins capable d'interagir en anglais.

– Thibault perd des points dans toutes les situations où il doit interagir avec le sous-groupe entier (items 6, 7, 10, 12) et dans la situation où il doit téléphoner à l'étranger (item 11). Après trois mois sans conversations privées, Thibault se perçoit légèrement moins capable d'interagir avec son groupe.

Tableau 54
Comparatif des variations de scores entre le SEP2 et le SEP 3 des élèves du Gr.1 selon les items

Items	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	SEP
Chloé	+10	+20	=	-10	+10	=	+20	+10	-20	-40	-10	-20	+10	**-3,85**
François	=	=	=	=	+10	-20	-20	-10	=	-30	-20	-30	-30	**-10,76**
Clément	-30	=	-10	-10	-10	+40	+10	-30	-40	=	-10	-20	-30	**-14,61**
Thibault	=	+10	=	+10	+20	-10	-20	=	=	-10	-10	-10	+10	**-6,16**

Lecture : Concernant l'item 1, Chloé, à l'issue de la troisième mesure de SEP, c'est-à-dire après trois mois sans conversations privées, a gagné 10 points. Sur l'item 10, elle en a perdus 40.

VII.2.3.2. Le score SEP des résignés du Groupe 2

Si on compare ces tendances avec le SEP des élèves du Gr.2 (Cf. Tableau 55), on s'aperçoit que le SEP de Pascaline augmente suite aux conversations privées, mais pas celui de Bastien.

Tableau 55
Tableau récapitulatif des scores SEP des élèves du Gr.2 de la première à la dernière mesure (SEP3)

Nom	***Pascaline***	***Bastien***
SEP1	40	42,30
SEP2	33,07	36,15
Diff. SEP1/SEP2	- 6,93	-6,15
SEP3	34,61	14,61
Diff. SEP2/SEP3	**+1,54**	**-21,54**

Lecture : le SEP de Pascaline, à l'issue de la première mesure de SEP, s'élève à 40 sur 100. À l'issue de la seconde mesure, il chute à 33,07, lui faisant perdre 6,93 points. À l'issue des trois conversations privées, la dernière mesure de SEP (SEP 3), indique un score de 34,61, soit une augmentation de 1,54 point vis-à-vis du SEP 2.

Il semble donc que la variable « conversations privées » ait des effets sur les scores de SEP, faisant augmenter ces scores chez tous les étudiants résignés dans les deux groupes, à l'exception de Bastien pour qui cela a l'effet inverse. Nous tenterons bientôt d'émettre des hypothèses sur les causes d'un tel phénomène.

VII.2.3.3. Les scores SEP des étudiants non résignés dans les deux sous-groupes

Il nous a semblé intéressant de comparer l'évolution des scores de SEP des étudiants non résignés dans les deux sous-groupes[425]. Le Tableau 56 montre que le SEP tel que mesuré à l'issue des trois conversations privées a augmenté fortement pour trois étudiants (Patrice, Jade et Mathieu). Il s'agit aussi de ceux qui, parmi les non résignés, avaient le SEP le plus bas (à l'exception de Maéva). La fin des conversations privées pour ces derniers a également donné lieu à une baisse du SEP (sauf chez Jade où il stagne).

Après les conversations privées, les trois autres étudiants (Maéva, Marine et Théo) ont vu leur SEP chuter. Il s'avère que ces étudiants sont aussi ceux qui participaient fréquemment aux interactions de classe. La fin des conversations privées engendre une baisse de SEP chez une étudiante seulement (Marine), tandis que les deux autres le voient progresser (Maéva et Théo).

Tableau 56
Récapitulatif des scores SEP des étudiants non résignés du Gr.1 de la première à la dernière mesure (SEP3)

Nom	**Patrice**	**Jade**	**Mathieu**	**Maéva**	**Marine**	**Théo**
SEP1	47,69	18,46	26,92	46,92	76,92	86,92
SEP2	66,92	47,69	60,76	46,15	70,76	67,69
Diff. SEP1/SEP2	+19,23	+29,23	+33, 84	-0,77	-6,16	-19,23
SEP3	60,76	47,69	59,23	52,30	69,23	80,76
Diff. SEP2/SEP3	**-6,16**	**=**	**-1,53**	**+6,15**	**-1,53**	**+13,07**

[425] Le tableau des scores SEP1 figure dans l'Annexe XVII, celui des scores SEP2 dans l'Annexe XXIV, et celui des scores SEP3 dans l'Annexe XXVI.

Concernant l'évolution du score SEP chez les étudiants non résignés du Gr.2 (Cf. Tableau 57), la mesure intermédiaire donne à voir un SEP qui diminue pour cinq qu'entre eux (Emilien, Alban, Vianney, Robin, Pierre), mais qui augmente pour les six autres. Après les trois conversations privées avec ce groupe, tous les étudiants voient leur SEP diminuer. Nous tenterons d'expliquer ce phénomène dans la partie discussion de la recherche.

Tableau 57
Récapitulatif des scores SEP des étudiants non résignés du Gr.2 de la première à la dernière mesure (SEP3)

Nom	**SEP1**	**SEP2**	**Diff.**	**SEP3**	**Diff. SEP2/SEP3**
Émilien	23,07	20,76	-2,31	4,61	**-16,15**
Alban	65,38	60,76	-4,62	45,38	**-15,38**
Vianney	43,07	37,69	-5,38	22,30	**-15,39**
Robin	55,38	46,15	-9,23	24,61	**-21,54**
Pierre	46,92	27,69	-19,23	11,53	**-16,16**
David	60,76	59,23	+1,53	46,15	**-13,08**
Maud	30	36,92	+6,92	7,69	**-29,23**
Maëlle	50,76	60	+9,24	38,46	**-21,54**
Louis	62,30	73,07	+10,77	45,38	**-27,69**
Louise	16,92	29,23	+12,31	12,30	**-16,93**
Faustine	76,15	90,76	+14,61	55,38	**-35,38**
Caroline	31,53	50,76	+19,23	30	**-20,76**

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons pu observer que suite aux trois conversations privées, le SEP de tous les étudiants résignés du Gr.1 a augmenté mais pas dans les mêmes proportions : Chloé a gagné 29,33 points ; Clément 19,23 ; Thibault 0,77 et François 0,76. Une analyse de chacun des cas nous a permis de dresser un certain nombre de constats que nous résumons ici.

Immédiatement après les conversations privées, le SEP de Chloé a été multiplié par presque six. Cela signifie qu'elle se sent plus capable de mener à bien les conversations décrites dans les différents items.

Au-delà de cette perception d'une efficacité accrue, les progrès se confirment dans les faits. Au fil des conversations, tous les marqueurs identifiés comme étant prioritaires ont évolué positivement mais nous constatons que la qualité de son discours diminue si la conversation dure trop longtemps.

Les indicateurs de la RA ont aussi évolué. Elle est moins passive en cours, mais ses interventions sont principalement des métalangages (grammaire, lexique) et adviennent en présence d'un groupe restreint d'étudiants.

Elle regagne du contrôle sur ses apprentissages à en juger par les évolutions positives des marqueurs linguistiques. Cependant, sa persévérance n'est pas sans faille. En cas d'incompréhension, elle peut brutalement se retirer de la conversation.

Le regain de contrôle s'observe aussi dans la mise en place de stratégies métacognitives, notamment celles qui permettent de contrer les éventuelles moqueries des pairs en améliorant la qualité de sa prononciation. Enfin, elle fait aussi preuve d'un meilleur coping émotionnel : elle est moins méfiante et fait preuve de moins d'agacement dès lors qu'elle doit faire face à des lacunes lexicales.

La fin des conversations privées engendre chez Chloé une moins bonne perception de compétences puisque son SEP baisse de 3,83 points au total et dans quatre des sept situations d'interactions de classe (groupes restreints et sous-groupe entier). Sa plus

forte baisse concerne les situations où elle doit interagir avec le sous-groupe entier et sans l'aide de notes.

Si on regarde les situations où elle avait progressé à l'issue des conversations privées, on remarque que dans quatre situations sur sept, elle perd une partie des points gagnés.

Nous n'avons pas été en mesure de voir si la baisse du SEP consécutive à la fin des conversations privées avait eu des effets sur la RA, les contraintes de la formation nous obligeant à mettre fin à l'expérimentation pour le Gr.1.

Clément, à l'issue des trois conversations privées, se perçoit plus compétent puisque son score SEP intermédiaire est presque multiplié par 2 (il passe de 23,07 à 42,30 sur 100).

Cela concerne notamment les situations d'interactions en groupes restreints mais aussi plus modestement dans les interactions de classe et dans ce cas, à l'occasion d'exercices simples.

Cette perception d'efficacité augmentée se vérifie dans la qualité augmentée de son discours : tous les marqueurs retenus évoluent positivement, qu'ils soient d'ordre linguistique (la syntaxe) – mais dans ce cas, un rappel à la consigne est souvent nécessaire – métalinguistique : il met en place des stratégies variées ; ou comportemental : il fait preuve d'un meilleur coping émotionnel. Cependant, face à l'obstacle, il n'est pas persévérant et peut rapidement cesser de coopérer s'il est confronté à des difficultés de compréhension.

Dans les interactions de classe, après l'expérimentation, il fait preuve de brefs épisodes de participation dans des exercices simples. En revanche, dans le cadre du cours qui a suivi la troisième conversation privée, il prend la parole à de nombreuses reprises.

Trois mois après l'arrêt des conversations privées, le SEP de Clément chute dans neuf situations sur treize, qu'il s'agisse de situations d'interactions en contextes authentiques ou dans les situations de classe, en groupe restreint comme en sous-groupe entier.

Plus précisément, à l'issue des conversations privées, il avait gagné en perception de compétence dans trois des quatre situations d'interactions en groupes restreints. Dans

deux de ces mêmes situations, il perd à nouveau les points gagnés. De même, il avait gagné en perception de compétence dans deux des trois situations d'interactions en présence du groupe entier. Après les trois mois, il perd les points gagnés dans une situation mais augmente de plus de 40 points dans l'autre. Il semble que ce soit la nature plus complexe de l'exercice (débat) qui fasse la différence.

Les deux autres étudiants du Gr.1 n'ont pas vu leur SEP augmenter dans les mêmes proportions.

Thibault se perçoit très légèrement plus compétent après les trois conversations privées (+0,77), progressant dans trois situations d'interactions de classe sur sept et gagnant entre 10 et 30 points. Nous ne sommes pas surprise de cette faible progression. Si les marqueurs retenus évoluent positivement – il fournit des réponses plus complètes aux questions, et développe des stratégies métacognitives – Thibault sous-estime ses capacités réelles. Il semble faire preuve d'une distorsion de jugement.

Il n'y a aucun changement dans la participation de Thibault suite à la première conversation privée. En revanche, après la seconde et en présence du sous-groupe entier, il fait des efforts de participation (quelques mots) en seconde partie de séquence principalement.

Il semble aussi faire preuve d'un meilleur coping attentionnel, comportemental et émotionnel. S'il paraît plus détendu lors des conversations privées, le stress est cependant toujours présent. Il apparaît toutefois que la présence d'un pair plus expert lui fournissant un appui lexical l'aide à développer sa compétence interactionnelle. On notera pourtant que le jour où Thibault a fait preuve de participation, le pair en question était absent. Il nous semble cependant voir sur le film de la séquence que Thibault demande de l'aide à son voisin le plus proche (Annexe XXVII).

Trois mois après les conversations privées, le SEP global de Thibault chute d'un peu plus de six points par rapport à la mesure de SEP intermédiaire et est inférieur d'un peu plus de cinq points à la toute première mesure.

Si on considère les situations de classe dans lesquelles il avait gagné des points à l'issue des conversations privées, on remarque que dans deux situations sur sept, il perd à nouveau des points (10 et 20 points). Il y a bien un effet d'érosion du temps sur le SEP global de Thibault, et cela est notamment dû à une perte de points dans les situations où il doit interagir en présence de son sous-groupe entier.

Pour finir, des quatre élèves résignés, François est le seul chez qui les indicateurs du critère « passivité » semble ne pas avoir évolué. Il ne fait preuve d'aucune participation à l'issue des trois conversations, même s'il tente de participer puis renonce par manque d'assurance semble-t-il. Cette tentative de participation avortée nous amène donc à penser que sous une apparente passivité, François est néanmoins actif à tenter de produire des réponses à nos questions, mais de façon silencieuse pour le moment. Une activité cognitive a bien lieu, semble-t-il.

Suite aux conversations privées, la mesure de SEP post-expérimental laisse voir une très légère progression (+ 0,79 points). François obtient ainsi un SEP de 50 sur 100 environ et n'a pas de score en dessous de 30. Dans les sept situations évaluant la perception de la capacité à interagir avec ses pairs, il augmente dans trois d'entre elles et baisse dans trois autres. Quand le SEP augmente, c'est plus souvent dans les situations où il doit parler devant le sous-groupe entier.

Cette perception de compétences augmentées se confirme dans les faits, même si, au vu des évolutions positives dans les performances de François, nous nous attendions à une plus grande progression du SEP.

Concernant la RA, François semble reprendre le contrôle de ses apprentissages : le marqueur « syntaxe » évolue positivement mais sous l'effet de nos rappels à la consigne. De même, il développe des stratégies métacognitives (autocorrection, efforts de recherche des mots stockés en mémoire).

En outre, il ne semble pas subir une quelconque pression communicative, ce qui lui octroie un temps précieux pour la recherche lexicale.

Enfin, il fait preuve d'un meilleur coping attentionnel : il déclare qu'il est plus attentif en cours, qu'il a gagné en confiance et est moins nerveux dans les échanges lors des conversations privées.

Si les paramètres bougent, cela ne se traduit cependant pas par une participation accrue dans le cadre d'interactions en présence du sous-groupe entier.

Trois mois après l'arrêt des conversations privées, le SEP de François chute à 40 sur 100, en baisse de 10,76 points par rapport au second score SEP, et de 10 points par rapport au premier. Si on observe les scores dans les situations décrivant des interactions de classe et dans lesquelles il avait augmenté son SEP (deux situations), il perd l'égale somme des points gagnés.

En conclusion, pour ce qui concerne le Gr.1, suite aux conversations privées, trois étudiants font preuve d'une plus grande participation orale au sein du groupe classe. Pour ces mêmes étudiants, les trois critères évoluent positivement. Pour un autre, seuls deux critères ont évolué (François : critères « incontrôlabilité » et « cognitions associées ») sans toutefois permettre une franche participation au sein du sous-groupe entier.

Il est aussi frappant de constater que les deux étudiants dont le score SEP augmente fortement (Chloé et Clément) sont aussi ceux qui participaient aux cours de soutien facultatifs.

Nous faisons donc l'hypothèse que le SEP augmenté, chez ceux pour qui il double, n'est pas seulement le résultat des conversations privées mais aussi celui des cours du soir. On se souvient d'ailleurs que Chloé, en plus des conversations privées, avait mentionné avec insistance les effets bénéfiques de ces cours (Annexe IX.a).

Thibault n'y a cependant pas participé mais on voit chez ce dernier les indicateurs de la RA évoluer positivement. On peut donc supposer qu'en l'absence de cours de soutien, la RA peut être inversée, mais dans ce cas, dans une moindre mesure.

Le chapitre sept a aussi permis de vérifier les effets des conversations privées sur les étudiants du Gr.2.

Le test intermédiaire indique qu'en l'absence de ces conversations, le SEP des deux étudiants du Gr.2 (Pascaline et Bastien) chute respectivement de 6,93 et 6,15 points. À l'issue des conversations privées avec le Gr.2, nous faisons un certain nombre de constats.

Pascaline se perçoit légèrement plus compétente suite aux conversations privées puisque la mesure post-expérimentale du SEP montre qu'elle augmente son score global de 1,54 points.

Si on considère les situations d'interactions de classe où elle avait perdu des points entre la première et la seconde mesure de SEP (trois situations), elle regagne ses points dans les trois cas, dépassant son premier score SEP dans deux de ces cas. Elle se perçoit donc plus capable d'interagir en présence du sous-groupe entier.

Cette perception de compétences augmentées se vérifie dans les faits. Lors des conversations privées, elle produit des énoncés syntaxiquement corrects. En revanche, si la difficulté augmente ou si elle est confrontée à des lacunes lexicales, elle se ferme momentanément à la conversation. Dès lors qu'on revient à un niveau de difficulté moindre, elle coopère plus activement. On peut donc considérer qu'elle est en train de reprendre le contrôle de ses apprentissages.

Des trois critères de la RA, le critère « incontrôlabilité » est en phase d'évolution positive.

Concernant le critère « cognitions associées», Pascaline fait preuve d'un meilleur coping comportemental et émotionnel : elle n'évite plus notre regard, elle sourit plus, elle est plus détendue en présence du groupe.

Le critère « passivité » évolue aussi positivement puisque qu'elle fait des efforts de participation en présence du groupe mais seulement si nous créons à l'intérieur de ce groupe, un cercle « privé » symbolique, duquel nous nous rapprochons pour interagir avec elle.

Pour finir, nous avons aussi observé des évolutions dans le discours de Bastien suite aux conversations privées.

Ce dernier a un SEP initial de 42,30 sur 100. Son SEP diminue de 6,15 lors de la seconde mesure. De façon surprenante, à l'issue des conversations privées, son SEP chute de 14,61 points. En somme, il divise son score par deux entre la première mesure et la dernière. En d'autres termes, il se perçoit moins compétent après les trois conversations privées.

Pourtant, dans les faits, Bastien développe ses compétences linguistiques : il améliore notamment la qualité de ses énoncés même si cela n'est pas systématique. Il développe aussi des stratégies métacognitives. En ce sens donc, il reprend le contrôle de ses apprentissages. On peut aussi considérer que le fait de « revendiquer » son statut d'apprenant en faisant savoir qu'il ne comprend pas est une forme de reprise de contrôle.

Lors des conversations privées s'opère surtout un changement d'ordre comportemental : Bastien coopère beaucoup plus et fait son métier d'élève (Perrenoud, 2010) en mettant en pratique les conseils que nous lui donnons. Il fait donc preuve d'un meilleur coping comportemental. Ainsi, on peut considérer que le critère « contrôle » de la RA est en train d'évoluer positivement.

Le critère « cognitions associées » est également en phase d'évolution : lors des interactions avec le sous-groupe entier, Bastien a moins tendance à fuir notre regard.

Toutefois, si deux des critères de la RA (« incontrôlabilité» et « cognitions associées ») semblent évoluer, le troisième critère : passivité, n'évolue pas. Bastien ne participe pas d'avantage à l'issue des conversations privées.

La partie « discussion » de notre thèse devrait nous aider à comprendre le paradoxe d'une perception de compétences moindres en dépit de compétences accrues.

La fin du chapitre a aussi été l'occasion d'observer l'évolution des scores SEP des autres étudiants du Gr.1 et du Gr.2, c'est-à-dire les étudiants non résignés. Pour rappel : tous ont bénéficié des conversations privées.

Ainsi, pour le Gr. 1, on remarque que suite à ces conversations, sur les six étudiants que compte le groupe, trois ont augmenté leur SEP, trois l'ont vu chuter. Ceux chez qui il a baissé sont plutôt des étudiants faisant généralement preuve de participation en classe. On constate aussi qu'à l'issue des conversations privées avec le Gr.2 (le Gr.1 n'en bénéficie plus depuis trois mois), le SEP chute chez tous les étudiants non résignés (les points perdus vont de 13,08 à 35,08). Si on y regarde de plus près, on remarque que sur les onze étudiants, cinq ont vu leur SEP chuter tout au long de la formation tandis que sept ont vu leur SEP augmenter avant les conversations privées, mais chuter ensuite. En outre, la troisième mesure de SEP révèle des scores en baisse pour tous.

Le chapitre sept a donc été riche en constats. Il nous faut maintenant essayer de discuter des résultats et paradoxes mis en lumières. Ce sera l'objet du chapitre huit.

Chapitre VIII

DISCUSSION

Introduction

L'objectif du chapitre sept est de vérifier les cinq hypothèses de notre recherche. Pour valider ou invalider chacune d'elle, nous nous appuierons sur les résultats de notre expérimentation. Nous discuterons ces résultats à la lumière des travaux existants.

Après avoir passé en revue les hypothèses, nous procéderons à une critique de notre recherche, les points forts nous donnant l'occasion de finaliser le modèle pédagogique d'ensemble, les points faibles de relativiser certains de nos résultats.

Enfin, nous discuterons la portée scientifique de notre travail puis aborderons ses retombées pédagogiques dans le cadre d'actions de prévention et d'inversion de la RA.

VIII.1 VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

VIII.1.1. Vérification de l'hypothèse une

L'hypothèse une était la suivante :

L'espace potentiel de réussites (Hatchuel, 1999), en supprimant les facteurs environnementaux à l'origine de la RA de production orale, permettrait aux étudiants résignés de vivre des expériences actives de maîtrise (Bandura, 1997).

Cette hypothèse est vérifiée par notre expérimentation. Il nous faut cependant expliquer précisément ce en quoi ont consisté les expériences actives de maîtrise chez les étudiants concernés.

VIII.1.1.1. L'espace privé permet qu'advienne une expérience de production orale

Nous pourrions résumer le premier intérêt des conversations privées en empruntant les mots d'Arnold (2006) qui rappelle simplement que « C'est en parlant qu'on apprend à parler » (para.10).

En effet, l'espace privé, parce qu'il constitue un moment privilégié pour la conversation en face à face avec l'enseignante, permet qu'advienne la conversation. Pour les étudiants résignés et qui se perçoivent incompétents face à la situation interactionnelle, le groupe classe peut être ressenti comme une menace et les amener à adopter une stratégie de retrait.

Dans leurs entretiens post-expérimentaux, certains mettent bien en avant ce potentiel d'expression propre à l'espace privé. François explique en effet : « J'ai trouvé ça intéressant parce qu'on peut discuter [...][426] de… comment dire… on peut discuter entre… c'est interactif quoi on peut… on peut [...] échanger » (Annexe IX.b).

Le « on peut » de François semble s'opposer à un « on ne peut pas » qui semble caractériser les interactions de classe.

Bastien procède à la même comparaison lorsqu'il déclare : « Ça permet d'parler en anglais [...] c'qu'on fait pas [...] autrement dans un autre cours » (Annexe IX.f).

Pour Pascaline, les conversations privées sont de *véritables* échanges : « Y'a vraiment un échange » (Annexe IX.e) ; opposant sans doute ainsi la nature conversationnelle de l'interaction au sein de l'espace privé aux interactions souvent brèves et d'ordre didactique qui caractérisent les échanges de classe (Kramsch, 1991).

Chloé évoque quant à elle une plus grande facilité à parler dans l'espace privé : « C'était plus facile en fait d'être avec le professeur face à face et avoir personne à côté. » (Annexe IX.a).

Il en va de même pour Thibault pour qui le face à face est un moment « agréable » : « C'est agréable d'être en... face à face [...] que d'être en groupe » [sic] (Annexe IX.d).

[426] Nous avons omis les marques d'hésitations : les « euh » et les « ben ».

En somme, ce sont plutôt des adjectifs laudatifs qui décrivent l'espace privé : il revêt bien un potentiel d'expression : on *peut* parler ; il facilite et fait naître un vrai dialogue ; il constitue un moment agréable.

VIII.1.1.2. L'espace privé *contraint* à l'interaction

Ce temps privilégié avec l'enseignant, tout en permettant qu'advienne la conversation, contraint, sans évitement possible. Il contraint en effet les étudiants à s'exposer à l'*input* (le discours de l'enseignante) ; exposition que Krashen (1982) considère comme une condition sine qua non à l'apprentissage : en face à face avec l'enseignante le sujet n'a d'autre choix que de s'ouvrir à ce qu'elle dit. En d'autres termes, en supprimant momentanément le facteur environnemental qui contribue à élever le filtre affectif de l'étudiant (Krashen, 1982) – on entend par là le sous-groupe – l'espace privé ménage les conditions propres à abaisser ce filtre.
En outre, l'espace privé contraint aussi à l'*output* (les réponses que l'étudiant fournit). Dans le cadre de notre expérimentation, aucun d'eux n'a refusé de parler.
C'est un peu ce que semble dire Pascaline quand elle déclare « [...] Ça m'pousse à essayer [...] de faire des phrases » (Annexe IX.e).

Il semble aussi qu'une telle contrainte soit plébiscitée par les étudiants : Bastien explique en effet à propos de sa participation orale : « Il faut m'le demander » (Annexe IX.f).

Plus précisément, tout se passe comme si cette exigence professorale était à la fois redoutée et désirée. C'est ce que semble dire Pascaline : « Ici on est obligés vraiment [...] d'échanger et justement c'est bien » (Annexe IX.e).

En ce sens, l'espace privé, en forçant le sujet à produire, le contraint à s'ouvrir aux apprentissages, lui donnant ainsi l'occasion d'un regain de contrôle.
Ce constat corrobore les observations de Seligman et ses collègues (1968) et d'autres après eux (Drew, 1990 ; Oliveira & Hunziker, 2014) selon lesquelles il faut forcer le sujet résigné à reprendre le contrôle pour inverser la RA.

VIII.1.1.3. L'espace privé fait sortir de l'anonymat

En convoquant les étudiants un par un, l'espace privé leur rend aussi leur visibilité. En effet, quand les interactions se déroulent au sein du sous-groupe entier, la présence des pairs peut amener l'étudiant peu bavard à se fondre dans le groupe. Selon Marc (2005), à l'origine de cette « fusion dans le groupe » (p. 92) il y a bien, de la part de ses membres, une réaction défensive contre la menace supposée que constitue l'expression individuelle. Il écrit en effet : « Prendre la parole revient à sortir de l'anonymat protecteur » (p. 92).

Bastien semble évoquer cette recherche d'anonymat en ces termes : « Quand on est en cours on va pas… on va rien dire on va… [...] là on est obligés d'parler [...] on s'cache pas quoi. » (Annexe IX.f).

Pourtant, exister, selon Marc, « c'est aussi être écouté, retenir l'attention quand on parle, sentir que sa parole est prise en compte » (p.92). Il semble donc que l'espace privé porte en lui cette seconde ambivalence : il est à la fois redouté et désiré (première ambivalence), il force en outre les étudiants à sortir d'un anonymat souhaité tout en leur redonnant de ce fait une existence propre (seconde ambivalence).

VIII.1.1.4. L'espace privé est le lieu de tentatives

Un autre point mérite d'être souligné : les conversations privées sont l'occasion pour les étudiants résignés de *s'essayer à l'oral*. C'est un mot que Bastien utilise à de nombreuses reprises (Annexe IX.f).

Ce dernier semble aussi signifier que c'est peut-être cette simple tentative de parler qui peut déclencher chez lui une plus grande motivation à participer, comme si la conversation privée amorçait en quelque sorte, un développement à venir : « Je sais qu'après j'essaierai de l'refaire quoi. » (Annexe IX.f).

Il semble aussi que la conversation lui permette d'entrevoir des progrès à venir. Il envisage en effet la réussite en ces termes : « Vu qu'on essaie on va peut-être y arriver » (Annexe IV.f).

Chloé semble aussi confirmer l'idée que la conversation privée permet de s'*essayer* à l'oral: « Disons que j'étais moins timide parce qu'en cours je suis un petit peu timide donc je parle pas trop et là du coup j'ai essayé. » (Annexe IX.a).

Si le dispositif des conversations privées n'avait pas été mis en place, ces deux étudiants n'auraient probablement pas eu l'occasion d'essayer de parler, de réussir à parler et donc de prendre conscience de leur capacité à parler.

En somme, on voit bien dans ces situations qu'une inversion est en cours : inversion de statut d'abord : le sujet passe de l'anonymat à la visibilité ; inversion des potentialités : il semble ne pas pouvoir parler en sous-groupe /il parle dans l'espace privé ; inversion des ressentis : l'oralité au sein du groupe est moins agréable que celle liée aux conversations privées ; inversion de posture étudiante enfin : dans le groupe, il ne tente rien, dans l'espace privé, il essaie.

Enfin, l'espace privé permet aussi d'inverser les habitudes. Sur sa participation en classe, avant l'expérimentation, Chloé disait en effet : « Avant j'avais vraiment du mal […] je parlais pas du tout. ». À l'issue des conversations privées, elle affirme : « Après c'était plus facile en fait parce que j'avais l'habitude de parler avec [le professeur] (Annexe IX.a). L'espace privé déconstruit donc les habitudes. C'est un lieu où s'amorce l'habitude de parler. C'est en quelque sorte, un lieu de possibles.

VIII.1.1.5. L'espace privé permet qu'advienne *la conversation*

Nous mettons sciemment ce terme en italique pour insister sur le fait qu'il ne s'agit pas juste d'un échange à visée didactique (Kramsch, 1991), mais bien d'une conversation. Dans les interactions de classe en effet, rares sont les étudiants qui vont se lancer dans la conversation avec leur professeur.

Pekarek (1995) a montré que pour ce qui concerne la participation, les élèves ont leurs propres représentations de leur rôle et de celui des enseignants. Elle a par exemple mis

en évidence que selon ces représentations, si un étudiant se manifeste pour obtenir de l'aide auprès de l'enseignant(e), cela signifie qu'il devra immanquablement répondre à ses questions. Cela fait dire à Pekarek que dans la classe de langue, les élèves « anticipe[nt] l'effet de leurs conduites » (p. 6), certains d'entre eux reconnaissant qu'il ne « parlent [que] le nécessaire avec les professeurs » (p. 6).

Bastien semble avoir de telles représentations quand il déclare « Quand on est en cours on va pas… on va rien dire. » (Annexe IXf).

Pour Pekarek, les représentations et habitudes des élèves « constituent des générateurs de schémas d'actions scolaires déterminant les conduites individuelles » p. 6).

Pourtant, c'est bien dans la conversation que les élèves développent leurs compétences. Swain (1995) explique en effet :

> *In speaking or writing, learners can "stretch" their interlanguage to meet communicative goals*.
>
> En parlant ou en écrivant, les apprenants étendent leur interlangue dans le but de répondre aux objectifs communicatifs. p. 127- souligné par l'auteur.

La conversation privée, en agissant sur les représentations des étudiants résignés, abolit les rituels de la classe.

VIII.1.1.6. L'espace privé *développe* la compétence de production orale

Les résultats de notre expérimentation ont montré que tous les étudiants résignés avaient développé leurs compétences de production orale au fur et à mesure des conversations privées et selon les marqueurs retenus pour chacun. Ce développement des compétences a pu se vérifier, entre autres exemples

- dans l'amélioration morphosyntaxique des énoncés (Cf. Bastien, Clément, Chloé, François, Pascaline) ;

- dans une plus grande propension à utiliser l'anglais plutôt que le français (Cf. Chloé, Clément, Bastien, François) ;
- dans une plus grande capacité à fournir des réponses plus élaborées aux questions (Cf. Clément, Chloé, Bastien)
- dans l'amélioration des capacités mnésiques permettant un meilleur accès aux lexiques présents en mémoire à long terme (Bastien, François) ;
- dans le développement de stratégies métacognitives : autocorrection, recherche de synonymes, utilisation du lexique présent chez le co-locuteur (Cf. Thibault, Clément, François, Chloé, Bastien).

Il semble aussi que pour l'ensemble des sujets, les trois conversations se soient déroulées selon le même schéma (Cf. Figure 14), chaque étape étant l'occasion de nouveaux développements.

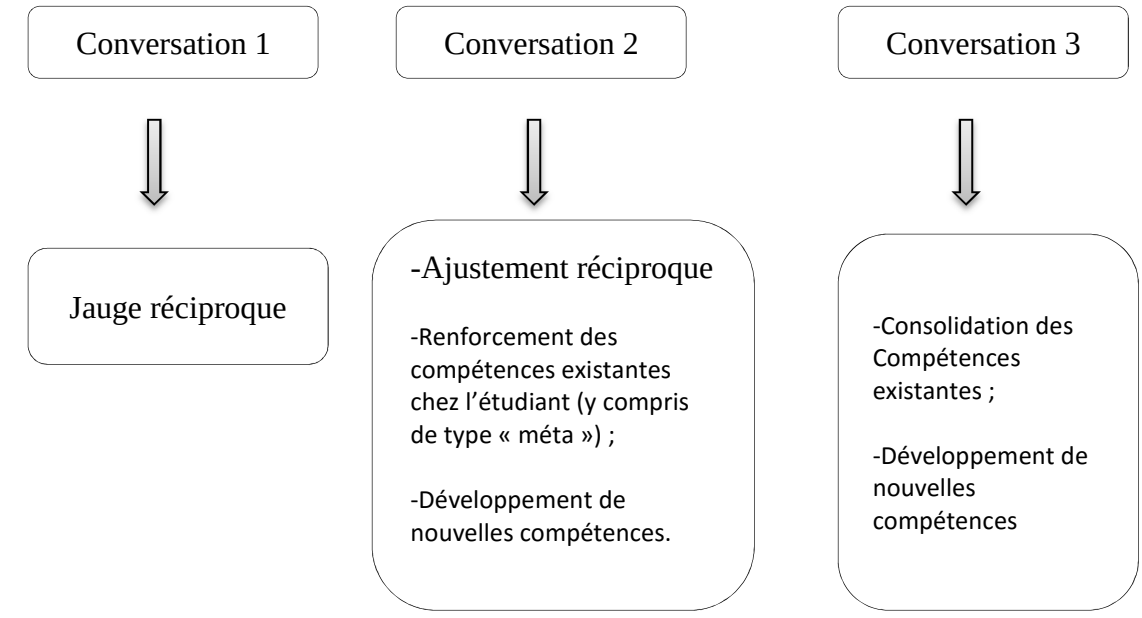

Figure 14 Schéma évolutif des conversations privées

a) La première conversation : jauge réciproque

Si la première conversation nous permet de dresser un bilan des compétences orales (production et compréhension) chez les étudiants, elle est aussi pour ces derniers l'occasion de prendre la mesure du climat qui règle au sein de l'espace privé et des attentes et réactions de l'enseignante à leur égard. À l'exception de Pascaline et de Clément, on a observé, chez tous, la même méfiance pendant cette première conversation. Chez Chloé, Bastien et Thibault, cette méfiance se traduit par une retenue se manifestant par des réponses très brèves à nos questions (Annexe VI). François guette quant à lui les réactions de l'enseignante vis-à-vis ses éventuelles erreurs, d'où ses nombreux faux-départs (Annexe VI.b). En fait, tout se passe comme si, ce dernier, faute d'être certain de la justesse de son vocabulaire, retenait la prononciation du mot qui le fait hésiter pendant quelques secondes, dans l'attente d'une manifestation visuelle ou sonore de l'enseignant confirmant ou infirmant l'erreur. Devant l'absence de réaction de cette dernière, ou devant ses encouragements, François finit par « laisser sortir » le mot en question. C'est bien à l'aune de nos réactions qu'il s'autorise à courir le risque d'éventuelles erreurs.

b) La deuxième conversation : ajustement réciproque et renforcement/acquisition/ de compétences

i) Renforcement des compétences existantes

On peut considérer que la deuxième conversation est celle qui permet réellement d'évaluer les compétences existantes. En effet, nous avons pu constater, chez les étudiants présentant des signes d'anxiété, une nette diminution de ces manifestations. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Le gain en ressources attentionnelles leur a probablement ensuite permis de consacrer plus d'attention à la tâche linguistique. Le fait que nous ayons constaté à l'occasion de cette deuxième conversation une rapide amélioration des défaillances – nous pensons principalement à la qualité syntaxique des énoncés, à un accès plus rapide au lexique et à la capacité de fournir des réponses plus complètes aux questions – nous laisse penser

que ces compétences étaient bien présentes mais empêchées de se manifester du fait d'une certaine retenue liée à la nouveauté de l'exercice.

En ce sens donc, les conversations individuelles au sein de l'espace privé, en focalisant l'attention des étudiants sur la tâche linguistique, leur donnent à la fois l'occasion de réussir à construire des énoncés syntaxiquement corrects mais aussi, d'un point de vue métacognitif, de prendre conscience de leurs capacités à le faire.

On est bien là dans une modification progressive des croyances d'efficacité (Bandura, 1997), rendue possible par un meilleur coping des pensées intrusives (Kuhl, 1981), générant à son tour un meilleur contrôle des opérations cognitives et une meilleure perception de compétences (Bandura, 1997).

ii) Renforcement des réseaux mnésiques

À l'occasion de la première conversation, nous avions été surprise de constater que la plupart des étudiants, en cas de lacune lexicale, avaient très rapidement recours au français (Cf. Thibault, Bastien, Clément, Chloé, François), et ce, même lorsqu'il s'agissait de mots très simples. Nous avons observé, dans la seconde conversation, une plus grande capacité à mobiliser le lexique présent en mémoire à long terme et par conséquent un recours moins systématique au français.

Cela s'explique sans doute par le fait que les élèves résignés, à force de se tenir à l'écart des activités orales, n'ont pas l'occasion de mobiliser le lexique stocké en mémoire à long terme, cette capacité s'atrophiant donc avec le temps. Sa récupération, dans ce cas, est plus longue. Bogaards (1991) confirme ce phénomène en ces termes : « Les informations peu utilisées deviennent de moins en moins accessibles, sans pour autant se perdre vraiment. » (p.18).

Ainsi, les conversations privées, notamment si elles s'appuient sur un lexique familier, permettent un meilleur accès au matériel stocké en mémoire à long terme. Cordier et Rigalleau (2006) pointent l'effet facilitateur pour l'oral (compréhension et production) de la « fréquence d'usage » d'un mot (p. 199) [voir aussi Hilton, 2008].

Tout ceci corrobore les travaux de Craik et Lockart (1972, cités par Matlin, 2001) sur l'efficacité des procédés d'itération sur l'inscription des données mais aussi leur récupération en mémoire à long terme pour ce qu'ils contribuent à réactiver les réseaux mnésiques.

Le fait d'activer leurs réseaux mnésiques a aussi pour effet d'amener certains étudiants (Cf. Clément, Thibault, Bastien) à développer des stratégies de remplacement des mots manquants par des synonymes (même approximatifs) en leur permettant une plus grande confiance en leur capacité de récupération des données stockées.

Dans les cas où nous avons pu observer l'utilisation par les étudiants (Cf. Thibault et Clément), d'un équivalent sémantique, nous en avons déduit une meilleure activation d'ensemble des réseaux sémantiques (Le Ny, 1992). Hilton (2009) confirme l'importance de ces « liens associationnels » présents en mémoire, dans les compétences orales en langues étrangères (p. 49).

Ces phénomènes ont aussi parfois donné lieu à la prise de conscience (Cf. Clément, Bastien, François) de l'existence, chez eux, d'une méta-mémoire (Matlin, 2001). Ceci explique sans doute que dans la deuxième conversation, on assiste à des épisodes où les temps de pause consacrée à la recherche lexicale sont extrêmement longs (entre six et treize secondes parfois) [Cf. Chloé, Bastien, François, Clément].

Nous pensons donc que si ces derniers ont pris la peine de consacrer ce temps à la recherche lexicale, c'est bien qu'ils avaient conscience de l'existence chez eux d'une méta-mémoire.

iii) Acquisition de nouvelles compétences linguistiques et métalinguistiques

Nous avons aussi remarqué, à l'occasion de la seconde conversation, un phénomène intéressant. Les conversations permettent aux étudiants de prendre conscience de leurs lacunes (lexicales, grammaticales, phonologiques) en les faisant se confronter à leurs

manques. C'est ce que Swain (1995) appelle le « *noticing* »[427]. En l'absence d'activité orale, le « *noticing* » ne peut pas avoir lieu[428].

La réaction de Clément, qui semble découvrir que ses énoncés sont asyntaxiques, illustre bien ce phénomène (Annexe VI.c, conv.1). S'il n'avait pas été contraint à produire, il n'aurait pas pris conscience de ce dysfonctionnement.

À la suite de cette prise de conscience, les étudiants vont mettre en place des stratégies métacognitives destinées à combler les lacunes. En outre, cette stratégie est encouragée par le fait que les feed-backs oraux et écrits sont une seconde occasion de pointer les défaillances en question.

Ainsi, à l'occasion des entretiens post-expérimentaux, la plupart des étudiants a déclaré avoir fait une utilisation du feed-back écrit. Chloé dit en effet qu'elle « travaille les points négatifs pour les améliorer » (Annexe IX.a). François déclare : « On peut essayer de s'entraîner chez soi, apprendre des trucs en plus. » (Annexe IX.b). Enfin, Pascaline dit qu'elle « apprend les mots » qui figurent sur le feed-back écrit (Annexe IX.e).

Pour Bandura (2010), ces stratégies métacognitives participent au développement du SEP. Il explique en effet : « Connaître les moyens de devenir expert dans un projet génère un sentiment de contrôle personnel sur son propre développement » (p. 331).

Bandura affirme d'ailleurs que tout apprentissage, quelle que soit la matière, devrait prévoir un enseignement de stratégies métacognitives. Selon Cullen et Boersma (1982), la variable métacognitive est importante dans la prévention de la RA (*The metacognitive variable is important for preventing learned helplessness* - p. 354).

Il semble enfin que le fait pour les étudiants résignés de mettre en place des stratégies métacognitives leur permette même une action corrective sur des points sur lesquels l'enseignante n'a pas fait d'observation. Ainsi, Chloé explique, à propos de ses

[427] Pour Swain (2013), il est nécessaire de faire produire les élèves à l'oral car cela leur permet de constater qu'au moment même où ils en ont besoin, un mot particulier manque, et cette prise de conscience les amène à faire en sorte de combler leur lacune lexicale.
[428] Nous préférons le terme « activité » à « production » car il peut y avoir des apprentissages silencieux à l'occasion desquels l'élève pense sa réponse intérieurement sans toutefois l'exprimer à voix haute.

difficultés de prononciation : « Je me suis entraînée dessus donc c'est mieux[429]. » (Annexe IX.a).

Il semble donc que les effets conjugués des conversations privées et des feed-backs oraux et écrits incitent les étudiants à développer leurs compétences au-delà de celles qui étaient attendues dans le cadre des conversations.

iv) Renforcement de compétences linguistiques de niveau supérieur

La deuxième conversation a aussi été l'occasion pour nous d'être témoin de tentatives d'utilisation par certains de structures grammaticales plus complexes, telles que l'utilisation d'une voix passive pour Bastien (Annexe VI.e, conv.2), et d'énoncés plus longs pour Clément (Annexe VI.c, con.2). Il semble donc qu'une fois les bases linguistiques stabilisées et la sécurité affective assurée (dans l'espace privé, les étudiants sont certains qu'ils ne seront pas l'objet de moqueries ou la cible des regards), ces derniers puissent accéder à des tâches cognitives plus complexes. Crahay ses collègues (2010) écrivent à ce propos :

> de manière générale, il apparaît qu'au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur maîtrise des composantes de base d'un montage cognitif [...] ils parviennent à investir des ressources attentionnelles accrues dans les processus d'ordre supérieur. (p.44)

Dans le domaine de la réception et de la production orales en langues étrangères, Hilton (2009) confirme ce phénomène en ces termes : « le traitement efficace des informations verbales lors de la communication dépend en grande partie des processus inférieurs qui ont été automatisés » (p. 104).

[429] Nous ne pouvons cependant être certaine que cette stratégie fasse suite aux conversations privées, cependant, c'est bien dans le cadre de questions sur les conversations privées que Chloé en a parlé.

v) Ajustement réciproque

La première conversation a été pour les étudiants l'occasion de faire en sorte que leurs performances soient conformes à nos attentes telles qu'exprimées dans les feed-backs oraux et écrits. Elle a aussi été pour nous, l'occasion d'ajuster nos exigences et nos pratiques pédagogiques selon les réactions de chacun face à la situation interactionnelle et c'est cet ajustement qui constitue la condition *sine qua non* aux expériences actives de maîtrise.

Par exemple, nous avons constaté que lors de la première conversation avec Chloé (Annexe VI.a, conv.1), cette dernière, suite à une question incomprise à mi-chemin de la conversation, s'était soudainement retirée de la conversation, opposant des réponses très brèves à nos questions, et ce, jusqu'à la fin de l'échange.

Nous en avons déduit que dès lors qu'une fatigue cognitive ou un désir de retrait se faisaient sentir, il fallait réduire la durée de la conversation. C'est le même « incident » qui s'est produit avec Clément lors du troisième échange (Annexe VI.c, conv.3) et qui a entraîné son retrait brutal de la conversation.

À cette occasion, nous avions aussi senti chez lui, et dans une moindre mesure chez Chloé, une forme de découragement et un rapide changement d'humeur.

Il semble que nous puissions trouver dans les travaux de Kalyuga (2011 ; voir aussi Sweller et al., 2011) sur la charge cognitive une réponse à nos questionnements.

Selon cette théorie, l'architecture cognitive humaine (*Human cognitive architecture* – Kalyuga, 2011, p. 106), repose sur le principe que toute information nouvelle est d'abord traitée par la mémoire de travail des individus. Cette mémoire est à la fois limitée en capacité de stockage et en durée (quelques secondes). Ainsi, dans les situations où ces limites sont dépassées, l'individu n'est plus en mesure de traiter l'information correctement. Kalyuga explique ainsi :

> Processing limitations of working memory are responsible for learner cognitive overload and profoundly influence the effectiveness of instruction. (p. 107)
>
> Les limites dans les capacités de traitement de la mémoire de travail sont responsables de la surcharge cognitive chez les apprenants et influencent profondément l'efficacité de l'apprentissage.

Ainsi, si on propose à des apprenants des tâches trop complexes parce qu'elles contiennent par exemple une structure grammaticale ou un lexique non familiers, alors la multiplicité des informations à traiter dépasse leur capacité de traitement. La surcharge cognitive qui s'en suit génère chez eux des affects négatifs. Selon Kalyuga :

> If challenges of the task significantly exceed the available learner knowledge base, the task could cause cognitive overload and emotional unease. (p. 109)
>
> Si les difficultés de la tâche excèdent significativement la base de connaissances disponibles chez l'apprenant, cette tâche peut engendrer une surcharge cognitive et une perturbation émotionnelle.

Selon Kalyuga (2011), les effets de la surcharge cognitive peuvent aussi causer la démotivation des apprenants (*de-motivate learners*- p. 109).

Roussel et Tricot (2015) convoquant la théorie de la charge cognitive dans leurs travaux sur la compétence de compréhension orale en langue étrangère, avancent qu'il « incombe à l'enseignant la responsabilité d'alléger la charge » [cognitive-ajouté par nous] de l'élève » (dans le résumé). Il peut s'agir de la charge cognitive intrinsèque (*intrinsic cognitive load*- Kalyuga, 2011, p. 107), c'est-à-dire celle qui est liée à l'activité cognitive, ou la charge cognitive extrinsèque (*extraneous cognitive load,* p. 107), c'est-à-dire celle qui est liée aux conditions extérieures qui peuvent avoir des effets sur les apprentissages.

Ainsi, pour ne pas courir le risque de générer chez les étudiants des épisodes de découragement, nous avons procédé à des ajustements réguliers de nos pratiques pédagogiques et ces ajustements constituent autant de procédés et conseils

pédagogiques pour tout enseignant qui souhaiterait s'inspirer de nos travaux dans le cadre d'actions de remédiations visant à inverser la RA chez des apprenants d'une langue étrangère.

Ces ajustements sont les suivants :

- dès lors qu'une fatigue cognitive se fait sentir (réponses de plus en plus brèves, retrait de l'étudiant de la conversation (Cf. Clément, Pascaline et Chloé) ; soupirs (Cf. Thibault), il faut mettre fin à la conversation et prévoir une conversation plus courte ensuite ;
- sachant que le retrait de la conversation peut être consécutif à la complexité d'une question (Cf. Chloé; Clément), il convient de formuler des questions les plus simples possibles dans un premier temps. En d'autres termes, il est nécessaire d'inscrire les interactions dans la zone proximale de développement de l'élève (Vygotski, 1930, 1997) ;
- l'usage d'un mot non familier pouvant mener au retrait (Cf. Chloé) ; il est préférable d'utiliser des mots simples et faisant partie du lexique habituel de l'élève ;
- si dès le début de la conversation, l'élève focalise son attention sur un mot manquant (Cf. Chloé), cela peut perturber son activité cognitive et mener au retrait. On peut cependant « rattraper » l'élève en revenant à des questions mobilisant un lexique familier. En tout état de cause, Il convient d'enseigner à l'élève des stratégies de remplacement des mots manquants par des synonymes ;
- une question trop longue de la part de l'enseignante semble perturber l'activité cognitive de l'apprenant (Cf. Pascaline ; Chloé) ;
- si on pose à l'élève deux questions à la suite, cela semble perturber son fonctionnement cognitif. Il convient de ne poser qu'une question à la fois (Cf. Pascaline) ;
- si l'enseignante pose une même question mais de deux façons différentes, cela perturbe le fonctionnement cognitif et peut mener au retrait ;

- le silence d'un élève n'est pas nécessairement le signe d'une incompréhension (Cf. Clément ; Bastien). Pour ne pas « court-circuiter » les processus cognitifs en cours chez l'élève, il faut lui laisser du temps ;
- pour éviter que le silence ne soit perçu comme une incompréhension de la question, il faut demander à l'élève de dire qu'il n'a pas compris, chaque fois que c'est le cas ;
- si un élève ne respecte pas la consigne fixée à l'issue de la conversation privée, comme par exemple celle qui consiste à veiller à la qualité syntaxique des énoncés, il faut la lui rappeler, quitte à le faire plusieurs fois (Cf. François).

Enfin, notre observation différée des discours des élèves nous a permis de constater qu'à certains moments de la conversation – rares cependant – et du fait d'une multiplicité des tâches que nous devions accomplir pour notre recherche, nous avions accepté de la part des étudiants des énoncés incompréhensibles, réduisant ainsi l'efficacité de la conversation.

Pour Pica, Holliday, Lewis et Morgenthaler (1989), dans le cadre d'une interaction, toute demande de clarification engendre chez l'élève des réponses modifiées sémantiquement et morpho-syntaxiquement. Un conseil supplémentaire serait d'être exigeant et de demander à l'élève de clarifier ses propos chaque fois que l'enseignant doute de sa compréhension.

c) La troisième conversation : Consolidation des compétences existantes/développement de nouvelles compétences

La troisième conversation a été l'occasion de constats nouveaux. Tout d'abord, les effets des conversations précédentes perdurent au-delà de la deuxième conversation. Plus précisément, si les marqueurs retenus à l'issue de la première conversation ont évolué positivement lors de la seconde, le bénéfice est acquis pour la troisième, sans retour en arrière, sauf dans les moments critiques (lexique non familier ou question trop complexe).

Pour Bandura (2010), ce phénomène participe de l'accroissement du SEP, accroissement qui à son tour, limite la probabilité d'un retour en arrière vers des perceptions de compétences inférieures à celles qui ont été gagnées. Il explique en effet : « Une fois que les individus ont adopté un certain état d'esprit sur leur efficacité dans des situations données, ils agissent à partir de leur croyance sur eux-mêmes sans réévaluer leurs capacités. » (p. 35).

Il est à noter aussi que la prise de risque dont certains ont fait preuve lors de la seconde conversation peut ne se produire qu'ultérieurement pour d'autres (Cf. Chloé).

Enfin, une consigne non respectée lors de la seconde conversation (la syntaxe chez François), et qui fait l'objet d'un rappel peut faire l'objet du même rappel lors de la troisième conversation et donner lieu ensuite chez lui à la formulation d'énoncés très corrects.

VIII.1.1.7. Conclusion sur la vérification de l'hypothèse une

Nous venons de montrer que notre première hypothèse est vérifiée. Le fait d'aménager un espace pour la conversation privée a de multiples effets sur le développement de la compétence de production orale chez les étudiants résignés.

Nous avons aussi vu que dans ces expériences, l'enseignante à un rôle important à jouer en ajustant constamment ses pratiques aux réactions des étudiants face à la difficulté et en étant exigeante quant au respect des consignes.

La question est maintenant de savoir si les conversations privées agissent sur les autres facteurs limitants de la compétence orale. C'est l'objet de l'hypothèse deux.

VIII.1.2. Vérification de l'hypothèse deux

Il s'agit de l'hypothèse suivante :

Les expériences actives de maîtrise, rendues possibles par les conversations privées, ne concerneraient pas le seul domaine linguistique. L'espace potentiel de réussites

développerait aussi les capacités de coping des autres facteurs limitants de la compétence de production orale (coping émotionnel, attentionnel et comportemental).

Au fur et à mesure des conversations privées, nous avons pu vérifier cette hypothèse.

VIII.1.2.1. L'espace privé facilite le coping émotionnel

Dès la deuxième conversation, nous avons remarqué, chez les étudiants particulièrement envahis d'anxiété langagière – excepté chez Thibault (nous y reviendrons bientôt) – un meilleur coping de leur stress. Cela s'est traduit par une moindre nervosité chez François et une plus grande coopération chez Chloé et Bastien, que nous avions sentis méfiants et sur la retenue lors de la première conversation.

Il nous semble donc que l'espace privé, de par le fait qu'il constitue pour ces élèves un environnement moins menaçant pour la face (Kerbrat-Orecchioni, 2006), en supprimant chez eux une source potentielle de stress, a permis une meilleure focalisation sur la tâche linguistique.

Nous trouvons dans les travaux de Kuhl (1981) sur l'orientation vers l'état (*state-orientation,* p. 159), une explication de ce phénomène que nous avons déjà évoqué. Pour rappel : face à la difficulté, certains individus sont orientés vers l'action, c'est-à-dire qu'ils vont tout mettre en œuvre pour trouver les moyens de surmonter l'obstacle ; tandis que d'autres vont s'appesantir sur la difficulté et ses conséquences, orientant ainsi leurs pensées vers leurs émotions ou encore leurs états internes, et ce au détriment de l'action. Marc (2005) écrit à ce propos :

> La conscience de soi est suscitée par toute situation où les sujets se sentent observés [...] Cette simple condition suffit à déclencher un mécanisme d'auto-centration et d'auto-observation à travers lequel le sujet devient plus conscient de ce qui se passe en lui, de ce qu'il ressent, et de la manière dont il se perçoit. En effet « en présence d'agents inducteurs de la conscience de soi, les données qui concernent le soi deviennent davantage saillantes chez le sujet et ont de ce fait une incidence accrue sur son organisation cognitive et sur les comportements qu'il élabore dans cette situation » (Rimé & le Bon, 1984, p. 537) [p. 76].

En enlevant le facteur environnemental (la présence des pairs), qui peut augmenter la saillance des émotions, l'espace privé, s'il ne supprime pas la survenue des émotions, limite sans doute leur intensité. Dans l'espace privé, l'étudiant n'est confronté qu'au seul regard du professeur quand le groupe multiplie ces regards, rendant l'élève plus vulnérable encore.

Marc (2005) rappelle que dans les relations interpersonnelles, le regard d'autrui est un miroir (grossissant) renvoyant au sujet ses propres caractéristiques. Citant Anzieu (1975), il ajoute que dans l'expérience groupale, la multiplicité des miroirs peut renvoy[er] à l'infini des images éclatées (Marc, 2005, p. 88). On comprend dans cette affirmation que le sujet peut recueillir chez ses pairs une diversité de signaux (sourcils froncés liés à l'incompréhension de ce qui est dit, sourires, moqueries, échanges avec le voisin, soupirs) le renvoyant à ses propres manques.

Au sein de l'espace cependant, il n'y a de miroir que dans le seul regard de l'enseignant, et ce miroir, par principe et par nécessité pédagogique, renvoie essentiellement une image positive à l'élève.

VIII.1.2.2. L'espace privé peut cependant exacerber l'anxiété langagière

Il convient cependant de moduler nos propos sur la fonction régulatrice des conversations privées sur les émotions. Si les conversations privées sont un bon moyen de faire advenir des expériences actives de maîtrise, elles peuvent néanmoins exacerber l'anxiété chez certains qui de ce fait, ne développent pas leurs capacités comme ils le devraient, du fait même de l'absence des pairs lors de la conversation.

C'est notamment le cas de Thibault dont le point de vue sur les conversations privées est ambivalent. Il déclare en effet : « C'est agréable mais après c'est pas toujours évident non plus quoi. » (Annexe IX.d).

Ce qui n'est pas « évident » chez Thibault, c'est le fait que ses lacunes lexicales font naître chez lui un sentiment d'« angoisse » lié au fait de ne pas pouvoir « tenir la conversation ». Dans son cas, il semble que la présence des pairs soit au contraire facilitante. Le groupe, en effet, s'entraide : « On s'aide mutuellement ». Les pairs

aident Thibault à se « lancer », en lui donnant les premiers mots qui vont lui permettre d'amorcer ses phrases : « Quand on bute sur une phrase […] tout de suite ils vont souffler des mots [...] on dit une idée en français [...] ils vont nous dire les premiers mots en anglais. Ce dernier va même jusqu'à dire que les conversations privées facilitent moins ce processus « C'est moins...c'est moins évident quoi. Y'a pas les autres derrière qui donnent des mots ou... autre chose. ».

Pourtant, en présence du sous-groupe entier, Thibault ne participe pas. Pour ce dernier donc, l'espace privé a son utilité, mais dans ce cas, il est plus profitable pour lui qu'il soit accompagné d'un pair plus expert prêt à lui souffler les mots, ou dont la simple présence suffit à le rassurer.

Notre expérimentation a montré que lors d'une conversation à trois (l'enseignante, Thibault et Louis, le pair plus expert), les performances de Thibault avaient été démultipliées par rapport aux conversations qu'il avait menées à bien en face à face avec l'enseignante. Par ailleurs, on se souvient qu'il avait assisté à des épisodes où Louis, confronté à des difficultés lexicales, y faisait face en trouvant des synonymes. En présence de Thibault, cette capacité à faire face à la difficulté a fonction de modelage de coping (Bandura, 2010). On sait qu'un tel modelage a des effets bénéfiques sur le SEP de celui qui observe.

VIII.1.3. L'espace privé facilite le coping attentionnel

Suite à la première conversation, nous avons remarqué chez tous les étudiants résignés, une plus grande attention portée à la langue elle-même mais aussi aux propos de l'enseignante (l'*input*).

VIII.1.3.1. Le gain d'attention va vers la langue elle-même

Ainsi, si les discours de Clément, Bastien, François et Chloé, et dans une moindre mesure de Pascaline étaient fortement asyntaxiques lors de la première conversation, nous avons pu remarquer que lors de la seconde, et notamment dans les tout premiers

instants de la conversation, ces derniers prêtaient attention à la qualité syntaxique de leurs énoncés. Cette attention a cependant souvent été de courte durée dès lors que le vocabulaire devenait moins familier, ou que l'étudiant était confronté à une question incomprise (Cf. Bastien, François, Chloé). Il semble que se soit alors produit un nouvel épisode de partage attentionnel qui a nui à la tâche principale.

Étudiant les effets de l'attention sur les apprentissages scolaires, Dworczak (2004) écrit à ce propos : « L'attention portée à une opération réduira la probabilité qu'une quelconque autre opération puisse être investie attentionnellement » (p. 274).

Quand l'anxiété langagière est présente chez les individus, il est probable qu'à ce partage attentionnel s'ajoutent les effets de déficits de la mémoire à court terme convoquée notamment dans la phase de compréhension des questions de l'enseignante par l'étudiant. Selon Matlin en effet (2001), « des facteurs comme l'anxiété influencent le nombre d'items pouvant être conservés en stockage temporaire. » (p. 168).

Si les distracteurs linguistiques (les difficultés liées à la langue) ont pu épuiser les ressources attentionnelles des étudiants, il en va de même pour tous les phénomènes paralinguistiques qui s'observent dans la classe de langue, tels que par exemple les bruits et l'agitation des pairs. Cela va presque de soi mais nous avons observé que dans l'espace privé, c'est le calme qui règne, calme propice à la concentration. On se souvient de François, qui, dans son entretien post expérimental déclarait : « Maintenant je cherche, je prends mon temps [...] c'est…c'est plus calme. » (Annexe IX.b)[430].

Pour ce dernier, habitué, dans son établissement précédent à un climat de classe voué à la « rigolade », les conversations privées ont pour effet de l'aider à passer d'une attention diffuse à une attention sélective (Dworczak, 2004). Une attention accrue portée à la langue permet ensuite d'en maîtriser certains aspects. Menec et al., (1995) rappellent ainsi une expérience de Travic (1992), qui, après avoir mis en place un environnement de travail calme, a constaté un meilleur autocontrôle chez ses élèves.

L'attention à la langue s'est aussi manifestée par la mise en place, chez certains, de stratégies métacognitives telles que l'autocorrection (Cf. Bastien, François, Clément).

[430] On ne sait cependant s'il fait mention du calme qui règne dans l'espace privé ou de son calme intérieur.

VIII.1.3.2. Le gain d'attention va vers les propos du co-locuteur

En outre, l'attention accrue des étudiants a aussi permis une meilleure concentration sur l'*input* tel que contenu dans les questions de l'enseignante. Cela a particulièrement été manifeste chez Bastien, qui, lors de la première conversation, semblait ignorer complètement nos propos, s'adonnant à une sorte de monologue (Annexe VI.f, conv.1). À l'occasion de la seconde conversation, il répète cependant systématiquement ce que nous disons (Annexe VI.f, conv2).

Le même phénomène s'est produit chez Clément qui, lors de la troisième conversation, s'appuie sur les mots que nous utilisons pour construire ses propres énoncés (Annexe VI.c, conv.3).

VIII.1.3.3. Le gain d'attention permet d'accéder à des niveaux supérieurs

Le coping attentionnel, en permettant une plus grande attention à la langue, peut aider les étudiants faibles à progresser. Ellis (2012) explique en effet qu'une des raisons pour lesquelles les apprenants des langues n'atteignent pas de hauts niveaux, c'est le manque d'attention à la forme. Pour ce faire cependant, il est important qu'en cas de défaillances d'attention à la forme (Cf. les énoncés asyntaxiques de François), l'enseignant(e) attire l'attention de l'élève sur ce qui fait défaut afin que des automatismes s'installent. Ce sont en effet les automatismes qui sont à l'origine de l'aisance en production orale. Hilton (2008) nomme ce phénomène le « principe idiomatique ». Elle rappelle en effet que plus l'apprenant de la langue possède des expressions « préfabriquées » (Erman et Warren 2000, cités par Hilton 2008), mieux il parle.

C'est ensuite sur la base de ces automatismes que l'élève accède à la maîtrise de tâches plus complexes (Bogaards, 1991). Nous empruntons à Levelt (1978, cité par Bogaards) les propos suivants, qui illustrent bien ce principe que nous avons déjà évoqué :

> L'acquisition d'un *skill* consiste essentiellement dans l'automatisation de plans ou d'unités d'activités de bas niveau. Au début, l'exécution d'une telle unité d'activité demande beaucoup d'effort mental [...] l'exécution répétée de l'activité mène cependant à la disponibilité en mémoire à long terme de plans finis, destinés à de telles activités. À ce moment-là, l'activité peut avoir lieu sans y consacrer beaucoup d'attention. (p. 28)

Enfin, si l'espace privé facilite le coping attentionnel dans le cadre des conversations individuelles, il semble que cela ait des effets sur l'attention en cours. Dans son entretien post-expérimental, on se souvient que François déclarait être plus attentif en classe. (Annexe IX.b).

VIII.1.4. L'espace privé facilite le coping comportemental

Nous avons constaté des modifications dans le comportement des étudiants résignés face à la tâche interactionnelle, entre la première et la deuxième conversation. Par exemple, Bastien, à l'occasion du premier échange, avait un comportement que nous avons précédemment qualifié de « brutal » (Annexe VI.f, conv.1). Tout d'abord, ses demandes d'aides lexicales n'étaient jamais entourées des formules de courtoisie habituelles. En outre, il ne semblait pas désireux de répéter après nous les mots mal prononcés, comme c'est l'usage en cours de langue. Lors des échanges suivants, il répétait systématiquement les mots ou les phrases que nous lui proposions, et ce sans que nous ayons à lui demander de le faire. Il s'agit bien ici d'une autorégulation du comportement. D'ailleurs, dans son entretien post-expérimental, Bastien semble évoquer une telle autorégulation lorsqu'il déclare que pendant les conversations privées, « [il] faut faire ce que [l'enseignante] dit. » (Annexe IX.f).

Il en va de même pour Clément, que nous trouvions peu coopératif dès lors qu'il était interrogé en classe, refusant par son « *I don't know* » de répondre à notre question (Annexe VIII) et qui, lors des conversations individuelles fait preuve de coopération.

Enfin François, dont l'agitation rendait ses discours bruyants (Annexe VI.b, conv.1), a aussi autorégulé son comportement dès la seconde conversation en retrouvant plus de calme et de sérénité.

VIII.1.4.1. Conclusion sur l'hypothèse deux

Nous venons de valider l'hypothèse deux, mais en partie seulement.

Les conversations privées permettent un meilleur coping émotionnel chez les étudiants résignés, sauf chez Thibault pour qui au contraire, l'anxiété langagière est dans ce cas exacerbée. Ce dernier voit en effet dans la présence des pairs un appui lexical qu'il considère moins confortable d'obtenir auprès du professeur. Chez tous les autres, un meilleur coping émotionnel, du fait de l'absence des pairs, rend encore plus efficaces les expériences actives de maîtrise, le gain d'attention allant vers la tâche linguistique. Les conversations privées permettent en ce sens un meilleur coping attentionnel en faveur de la langue elle-même. Ce coping attentionnel favorise ensuite la mise en place des stratégies variées et des automatismes langagiers qui à leur tour, leur donnent accès à des tâches plus complexes.

Enfin, les expériences actives de maîtrise au sein de l'espace privé génèrent aussi un meilleur coping comportemental, avec des étudiants qui adoptent des comportements plus conformes aux attentes professorales et gagnent aussi en calme et en sérénité, dans l'espace privé comme au sein de la classe. Il convient maintenant de vérifier si les expériences actives de maîtrise augmentent le SEP des étudiants résignés. C'est l'objet des développements qui suivent.

VIII.1.5. Vérification de l'hypothèse trois

L'hypothèse trois était la suivante :

Les expériences actives de maîtrise, en provoquant chez les sujets résignés des changements métacognitifs sur leurs capacités linguistiques et sur leurs capacités de

coping des facteurs limitants de la production orale, augmenteraient leur sentiment d'efficacité personnelle dans cette compétence.

Nous avons pu vérifier cette hypothèse.

VIII.1.5.1. Les expériences actives de maîtrise provoquent des changements métacognitifs

Des changements métacognitifs (Bandura, 1997) se sont bien produits suite aux expériences actives de maîtrise, à en juger par les déclarations des étudiants résignés sur l'intérêt des conversations privées. Bastien, passif en cours, déclare que pendant les conversations privées, il « essaie » de parler (Annexe IX.f). Il semble aussi avoir développé des expectations d'agir lorsqu'il déclare « Je sais qu'après j'essaierai de l'refaire quoi. ». Cette dernière remarque semble signifier que ce dernier, suite aux expériences actives de maîtrise, s'est fixé un premier objectif (« J'essaierai de le refaire. »).

C'est bien parce qu'il procède à une auto-évaluation de ses capacités, ou encore à une perception de compétences, si modeste soit-elle, qu'il peut se fixer cet objectif. Bandura (1997) écrit à ce propos : « *Personal goal setting is influenced by self-appraisal of capabilities* » (p 116). [La mise en place d'un but personnel est influencée par l'auto-évaluation des capacités – Bandura, 2010, p. 181- Traduit par Lecomte].

De la même façon, il semble que Bastien ait aussi développé des expectations de succès ; en témoigne la remarque suivante : « Vu qu'on essaie on va p't'être y arriver. » (Annexe IX.f). Là encore, selon Bandura (1997), c'est la perception de compétences en développement qui permet à l'élève d'envisager des réussites futures. Il écrit en effet :

> Those who have a high sense of efficacy |...] visualize success scenarios that provide positive guides for performance. (p. 116)
>
> [Les personnes qui] ont un sentiment élevé d'efficacité […] imaginent des scénarios à succès qui leur fournissent des guides positifs pour la performance. (2010, p. 181- Traduit par Lecomte)

Le SEP de Bastien n'est peut-être pas très élevé, mais c'est bien une construction cognitive d'actions efficaces (si j'essaie (action), je vais y arriver (efficacité) [Bandura, 1997, p. 116) qui s'opère chez lui.

Chez Pascaline, les changements métacognitifs s'expriment par un sentiment de progression dans la langue : « Ça nous aide quand même à avancer. » [...] « On apprend quelque chose quand on sort. » [...] « Plus ça allait et plus j'étais à l'aise pour faire des phrases [...] moi ça a été déjà euh positif. » (Annexe IX.e). Dans cet exemple, on remarque qu'elle semble évoquer un meilleur coping affectif quand elle mentionne qu'elle est « plus à l'aise » qu'avant grâce aux conversations privées.

François fait aussi état de sa perception de compétences en développement. Il dit en effet : « On s'améliore quoi à force. » ou encore « C'est mieux qu'avant quand-même. » puis « Je me suis amélioré oui tout à fait oui par rapport à la première fois. » ; « J'arrive mieux à m'exprimer. » [...] « On cherche mieux, voilà c'est… on arrive mieux à faire des phrases. » [...] « c'est vrai que je commence. » [...] « Je le sens quoi. » (Annexe IX.b).

Concernant sa capacité de coping du stress, on peut supposer que quand il dit qu'il « cherche mieux », il évoque une plus grande concentration, ou une plus grande attention portée à la langue, du fait de l'espace privé.

Chloé évoque quant à elle une facilité et une confiance croissantes : « Après c'était plus facile en fait parce que j'avais l'habitude de parler avec elle. » [...] « Et puis disons que j'étais moins timide parce qu'en cours je suis un petit peu timide. » [...] « J'ai pris l'habitude enfin j'ai plus de confiance en moi donc. » [...] « J'ai plus enfin j'ai plus de facilités maintenant à faire mes phrases. » [...] « Je dirais que maintenant en cours je suis plus rapide [...] pour faire les exercices aussi. » (Annexe IX.a).

Comme Pascaline, Chloé semble évoquer un meilleur coping affectif lorsqu'elle mentionne cette confiance accrue.

De son côté, Thibault évoque une évolution positive : « On a plus de facilité » [...] « On voit quand même qu'on évolue, on est plus à l'aise à l'oral [...] dès qu'on arrive. » « Y'a eu une évolution quand même. » (Annexe IX.d).

Cette dernière remarque (« dès qu'on arrive ») pointe bien l'expérience active de maîtrise (le succès) comme étant à l'origine d'une perception de compétences en développement.

L'hypothèse trois est donc en partie vérifiée : le fait pour les étudiants de progresser à l'oral provoque chez eux des changements métacognitifs sur leur capacité à parler. En outre, certains semblent évoquer des changements métacognitifs concernant leur capacité à gérer les autres facteurs limitants de la production orale tel que la concentration (François), le manque de confiance (Chloé).

Cependant, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec certitude qu'au-delà de ces deux exemples, les expériences actives de maîtrise ont généré des changements métacognitifs sur la capacité de coping des facteurs tels que le stress ou le manque d'attention. Si nous avons-nous-mêmes observé des changements certains dans les capacités attentionnelles de Bastien ou dans la gestion du stress par François ou Chloé, nous ne pouvons être certaine que les étudiants en ont réellement pris conscience.

VIII.1.5.2. Le SEP peut augmenter mais dans des proportions variables selon les individus

La perception de compétence en développement grâce aux conversations privées se constate aussi dans l'évolution des scores SEP. À l'issue des conversations privées du Gr.1 en effet, tous les scores SEP des étudiants résignés ont augmenté (dans des proportions variables cependant) tandis que ceux des étudiants résignés du Gr.2 ont diminué. Ces résultats sont néanmoins à relativiser puisque qu'il y avait moins d'étudiants dans le Gr.2 que dans le Gr.1.

Cependant, l'importance de la variable « conversations privées » semble se confirmer par les résultats des scores SEP des étudiants du Gr.2 après leur série de conversations (le score SEP de Pascaline augmente mais pas celui de Bastien ; nous y reviendrons), tandis que les scores SEP des étudiants du Gr.1, privés de conversations, chutent.

Il nous paraît à présent important d'essayer de comprendre pourquoi le SEP des étudiants n'a pas évolué dans les mêmes proportions. Rappelons d'abord ces variations pour le Gr. 1 (Cf. Tableau 58) :

Tableau 58
Tableau récapitulatif des scores SEP des étudiants résignés du Gr.1 de la première à la dernière mesure

Nom	**Chloé**	**François**	**Clément**	**Thibault**
SEP1	6,15	50	23,07	48,46
SEP2	35,38	50,76	42,30	49,23
Diff. SEP1/SEP2	+29,23	+0,76	+19,23	+0,77
SEP3	31,53	40	27,69	43,07
Diff. SEP2/SEP3	**-3,85**	**- 10,76**	**-14,61**	**-6,16**

On remarque que le SEP de Chloé et celui de Clément augmentent fortement (+29,38 et + 19,23 respectivement) entre la première mesure (pré-expérimentale) et la deuxième mesure (post-expérimentale). Cette progression est sans commune mesure avec celles de François (+0,76) et de Thibault (+0,77).

Nous pensons pouvoir expliquer ces différences.

Tout d'abord, Chloé et Clément ont participé aux cours de soutien en anglais organisés par l'école en soirée. François et Thibault n'y ont pas participé.

L'hypothèse d'une plus forte augmentation des scores SEP grâce aux cours de soutien semble d'ailleurs se vérifier dans les propos de Chloé. Lors de son entretien post-

expérimental, elle déclare en effet à de nombreuses reprises : « En fait le soir, le mardi soir, je fais aussi des cours en particulier avec elle [...] donc ça m'a beaucoup aidée. ». Elle ne minimise pas pour autant l'effet des conversations privées : « les cours individuels c'est bien aussi. »[431] (Annexe IX.a).

Si on garde en mémoire que les cours du soir se déroulaient en présence de deux étudiants seulement (Chloé et Clément), on peut considérer qu'ils sont ni plus ni moins une réplique des conversations privées, les interactions, dans ce cas, se déroulant à trois : Chloé, Clément et le professeur.

Quand elle évoque l'efficacité des cours de soutien par rapport aux conversations individuelles, c'est surtout en référence à leur durée. Chloé déclare ainsi : « Plus [sic] les cours du soir parce que du coup ils duraient plus longtemps. » (Annexe IX.a).

On peut donc imaginer qu'un dispositif hybride composé de conversations individuelles couplées de cours du soir en petits groupes décuplerait le potentiel d'expression des étudiants, augmentant leur SEP de production orale d'autant.

On peut trouver chez Bandura (1997) la confirmation de l'effet cumulatif des expériences actives de maîtrise. Il écrit en effet :

> Powerful mastery experiences that provide striking testimony to one's capacity to effect personal changes can also produce *a transformational restructuring of efficacy beliefs* […] (p. 53 - souligné par l'auteur)
>
> Les expériences fortes de maîtrise qui constituent un témoignage frappant de la capacité de l'individu d'effectuer des changements personnels peuvent aussi produire une *restructuration transformationnelle des croyances d'efficacité.* (2010, p.90 - Traduit par Lecomte)

On peut supposer que les effets conjugués des expériences actives de maîtrise vécues dans les cours du soir et les conversations privées ont en effet transformé considérablement la perception de compétences de Chloé et de Clément.

[431] Nous n'avons pu recueillir l'avis de Clément puisque ce dernier était absent lors des entretiens post-expérimentaux.

Si on s'attache maintenant à comprendre la faible évolution des scores SEP de François et de Thibault, on se doit de faire une distinction entre les deux situations.

Concernant François, nous sommes surprise de constater que malgré une forte progression dans la compétence de production orale, son score SEP ne progresse que très légèrement (+0,76). Par ailleurs, il y a une énorme différence entre l'idée que se fait ce dernier de son niveau avant expérimentation (SEP à 50 sur 100), et ses compétences linguistiques très réduites.

Plusieurs explications sont possibles pour expliquer cette surestimation des compétences. Tout d'abord, on peut supposer que François a procédé à une auto-évaluation positive de ses compétences dans une stratégie de protection de l'ego (Robins & Beer, 2001).

Une autre explication peut être avancée. La mesure post-expérimentale du SEP a eu lieu après l'expérience de stage de François, qu'il a menée en Angleterre. Dans son entretien post-expérimental, ce dernier nous explique s'être plus ou moins débrouillé en anglais : « Ce qui était bien c'est que j'étais en espionnage[432] donc on était que tous les deux et du coup on avait un questionnaire un questionnaire […] sur *social media for business* [...] on avait un questionnaire et on posait la question aux agriculteurs et du coup ils nous répondaient. » (Annexe IX.b).

Il se peut donc que l'autoévaluation positive de ses compétences par François provienne de souvenirs positifs de ses interactions avec des professionnels anglais, dans le pays.

Ensuite, le fait que le SEP n'ait que très légèrement progressé après l'expérimentation, en dépit de compétences augmentées, peut témoigner d'un effet des conversations privées qui serait contraire aux effets recherchés. Plus précisément, si François se percevait comme étant assez compétent avant expérimentation, il se peut que les conversations privées, en mettant en évidence ses lacunes aient empêché le SEP de progresser. Ce dernier n'a pas pour autant diminué, dans une même stratégie de protection de l'ego que celle évoquée précédemment.

En fait, concernant la faible progression du SEP, tout se passe comme si François, parce qu'il ne participe pas en cours, a entretenu une illusion de compétence que rien n'est

[432] Il veut dire par là que son employeur lui avait confié la tâche d'aller voir les produits de la concurrence.

venu contredire du fait de son absence de participation. Les conversations privées, en portant à sa connaissance ses lacunes, freinent la progression du SEP et ce, en dépit de compétences objectivement accrues.

Concernant Thibault, la faible évolution de son SEP nous paraît logique. Nous avons pointé précédemment les capacités linguistiques de ce dernier ; et nous n'avons d'ailleurs retenu aucun marqueur dans son discours, si ce n'est le marqueur « gestion du stress ». On sait par ailleurs que les conversations privées ont eu sur ce dernier l'effet inverse de celui qui était recherché puisqu'elles ont généré chez lui des épisodes d'angoisse. Il se peut donc que cette angoisse ait ralenti la progression de son SEP.

On se souvient aussi que Thibault était le seul élève à faire preuve d'autodépréciation (« Je suis nul. ») et à invoquer des causes internes à ses difficultés (ses faibles capacités). Il se peut donc que les conversations privées n'aient pas été en nombre suffisant pour lui procurer un sentiment d'efficacité plus élevé ou que l'estime de soi de Thibault soit à ce point basse qu'il faille de nombreuses expériences actives de maîtrise pour augmenter le SEP de façon plus perceptible.

Enfin, il nous semble pouvoir trouver une explication à la faible progression du SEP de Pascaline. Nous avions en effet constaté qu'elle avait un niveau d'anglais globalement supérieur à celui des autres étudiants résignés. Nous n'avions pas non plus été en mesure de relever des marqueurs saillants dans son discours.

Il nous semble donc que dans son cas, les conversations n'ont pas généré un fort développement des compétences mais ont surtout permis la réactivation de compétences déjà présentes, d'où peut-être la faible perception de progrès chez cette dernière.

VIII.1.5.3. Les conversations privées peuvent ne pas avoir d'effets sur le SEP

Bastien est le seul étudiant dont le SEP chute considérablement puisqu'il perd 21,54 points à l'issue des trois conversations privées (Cf. Tableau 59).

Tableau 59

Tableau récapitulatif des scores SEP de Bastien de la première à la dernière mesure

Nom	**Bastien**
SEP1	42,30
SEP2	36,15
Diff. SEP1/SEP2	-6,15
SEP3	14,61
Diff. SEP2/SEP3	**-21,54**

Nous sommes surprise de constater que le SEP chute considérablement bien que dans les faits, ses compétences linguistiques aient progressé. Nous pensons cependant pouvoir expliquer ce phénomène.

Comme François, Bastien s'est initialement autoévalué plutôt mieux que les autres étudiants résignés (SEP de 42,30 sur 100) malgré de faibles compétences linguistiques.

Il peut s'agir de la même stratégie de protection de l'égo que celle évoquée pour François (Robins & Beer, 2001). Il se peut aussi que ce dernier soit resté sur une impression positive de ses capacités du fait de l'obtention d'une bonne note au Bac Pro (13 sur 20).

Nous pensons cependant que comme pour François, la perception de compétences chez Bastien est contextuelle. En effet, avant d'entrer en STS, ce dernier a eu l'occasion de travailler à l'étranger. Dans le feed-back oral qui a suivi la première conversation, il nous a expliqué s'être « débrouillé » dans ses interactions avec ses interlocuteurs étrangers (Annexe VI.f, conv.1). Il se peut donc qu'il se soit évalué positivement dans le souvenir d'interactions réussies hors les murs de l'école.

La forte chute de son score SEP après expérimentation peut s'expliquer par le même phénomène. Dans son entretien post-expérimental, Bastien avoue ne pas vraiment s'être donné les moyens de progresser : « J'peux faire beaucoup mieux. » (Annexe IX.f).

Cette remarque nous laisse entrevoir la possibilité d'une forme de paresse face à la tâche d'expression orale. Nous trouvons à nouveau chez Bandura (1997) un probable éclairage. Selon ce dernier :

> In some instances, the effort involved in mastering an activity seems to outweigh its perceived potential benefits. (1997, p. 17)
>
> Dans certains cas, l'effort qu'implique la maîtrise d'une activité semble l'emporter sur les bénéfices potentiels supposés. (2010, p. 34- Traduit par Lecomte)

Nous pensons aussi que la chute du SEP peut s'expliquer par le fait que pour Bastien, communiquer, c'est parler avec un étranger, mais dans son pays. Il dit en effet concernant son travail aux Pays-Bas : « J'ai travaillé donc euh [...] du coup on… on s'échangeait avec Google [...] traduction. » [...] « J'ai plus appris avec un hollandais que…» (Annexe IX.f). Il conclut enfin en disant « On perd très vite. » et confirme à l'enquêteur qui lui pose la question que c'est parce qu' « On ne pratique pas.».

Pourtant, la classe de langue dans laquelle il étudie donne les moyens de la pratique orale. Ceci semble confirmer que pour Bastien, la vraie pratique est celle qui se déploie à l'étranger.

Qu'il s'agisse de François ou de Bastien, nous pouvons à nouveau trouver chez Bandura, une explication sur la faible progression du SEP en dépit de progrès avérés. Bandura (1997) explique en effet :

> Although performance successes are forceful persuaders, they do not necessarily raise efficacy beliefs […] Changes in perceived efficacy result from cognitive processing of the diagnostic information that performance convey about capability rather than from the performance per se […] Success may raise, leave unaffected, or lower perceived self-efficacy depending on how various personal and situational contributors are interpreted and weighed. (p. 81)
>
> Bien que les succès de performance constituent de puissants facteurs de persuasion, ils n'augmentent pas nécessairement les croyances d'efficacité [...] les modifications d'efficacité personnelle résultent plus du traitement cognitif de l'information diagnostique transmise par les performances que des performances en elles-mêmes [...] le même niveau de performance peut élever l'efficacité personnelle, la laisser identique ou la diminuer selon la manière dont divers contributeurs personnels et sociaux sont interprétés et pondérés. (Bandura, 2010, p. 126- Traduit par Lecomte)

En d'autres termes, même si on fournit à François et à Bastien les preuves de leurs progrès, ces derniers peuvent minimiser ces progrès du fait, par exemple de leur histoire personnelle. Ainsi, il se peut que ces derniers pensent que la vraie perception de compétences, a eu lieu à l'occasion de leur immersion dans le pays, où ils sont parvenus à se faire comprendre, et qu'en comparaison, les petites conversations proposées, ne sont pas le reflet de la vraie vie et de ce qu'ils savent vraiment faire.

Ces « contributeurs personnels et sociaux » dont parle Bandura (2010, p. 126), ont sans doute aussi un rôle à jouer dans la faible progression du score SEP de Thibault. On se souvient en effet que ce dernier avait pour réputation, quand il était en Lycée Pro, d'être un élève disruptif (Cf. remarques des conseils de classe, Annexe XVIIId). Il se peut donc que ce contributeur social joue un rôle dans la faible perception par Thibault de ses compétences.

VIII.1.5.4. Conclusion sur la vérification de l'hypothèse trois

Les expériences actives de maîtrise produisent bien des changements métacognitifs dans la perception qu'ont tous les étudiants résignés de leurs compétences linguistiques. Certains évoquent des changements métacognitifs liés à d'autres facteurs que les facteurs linguistiques. Nous confirmons cependant que des changements se sont produits dans les capacités de coping du stress et de l'attention par exemple mais ne sommes pas en mesure d'affirmer que les étudiants ont perçu ces changements.

Concernant la seconde partie de l'hypothèse, celle d'une augmentation du SEP consécutive à ces changements métacognitifs, elle est largement validée pour Chloé et Clément. Chez ces derniers, il semble que ce soit la variable « cours du soir » qui ait fait la différence.

Chez Pascaline, le SEP n'augmente que modestement, mais il est conforme à une modeste progression dans les compétences.

Pour François et Bastien, dont le SEP n'augmente que très modestement malgré un accroissement des compétences avéré, nous supposons que la mise en évidence de leurs

lacunes a eu l'effet inverse de celui qui était recherché, ou bien que ces derniers jaugent leurs compétences à l'aune de leurs expériences réussies à l'étranger, pas à l'aune de conversations menées dans un cadre scolaire.

Enfin, si le SEP de Thibault ne progresse que très légèrement, c'est peut-être du fait qu'il attribue ses échecs à un manque de capacités et que dans le cas de telles attributions causales, il est plus difficile d'envisager un changement (Dweck & Reppucci, 1973). On peut aussi supposer que les relations difficiles que Thibault a eues avec le corps professoral pendant la formation menant au Bac Pro ont contribué à développer chez lui un schéma de soi de mauvais élève (Crahay et al., 2010) dont il peine à se débarrasser, malgré nos persuasions verbales.

La question est maintenant de savoir si le SEP augmenté permet aux étudiants de désapprendre la RA. C'est l'objectif des développements à venir.

VIII.1.6. Vérification de l'hypothèse quatre

L'hypothèse était la suivante :

Le SEP de production orale augmenté au sein de l'espace de réussites potentielles permettrait aux étudiants de désapprendre la RA c'est-à-dire d'interagir en présence du sous-groupe entier.

Le chapitre précédent nous a permis, pour chacun des étudiants, de dresser un état des lieux de la RA après chaque conversation privée, la troisième ayant servi de jauge finale. Pour être en mesure de valider l'hypothèse selon laquelle ils ont désappris la RA, ou plutôt, devrions-nous dire, que chaque étudiant a désappris la RA qui le caractérise, nous avons, pour chacun des critères (passivité, incontrôlabilité, cognitions associées), observé les indicateurs associés.

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les constats suivants :

- Pour certains élèves (Cf. Chloé, Clément, Thibault, Pascaline), les trois critères sont en train de s'inverser, ce qui signifie qu'ils sont en train de désapprendre la RA. Cependant, tous les critères n'évoluent pas dans les mêmes proportions selon les personnes. De même, l'inversion de la RA se traduit par une plus grande participation en classe, mais dans certaines conditions seulement. Nous reviendrons sur ces points.
- Pour deux étudiants (François et Bastien), le critère « passivité » n'est pas inversé mais les deux autres sont en phase d'inversion, confirmant ainsi que la RA n'est pas un phénomène de « tout ou rien » (Wilson et al., 1980).
- Le SEP des étudiants résignés peut avoir fortement augmenté (Cf. Chloé et Clément), sans que cela se traduise par une participation elle-même démultipliée (Cf. Chloé).
- La compétence de production orale peut avoir été fortement améliorée à l'occasion des conversations privées sans que cela se traduise par un SEP fortement augmenté. En revanche, même si le SEP n'a pas augmenté fortement, certains des critères de la RA peuvent néanmoins être en train de s'inverser (Cf. François).
- La compétence de production orale peut avoir été fortement améliorée par les conversations privées, le SEP être toutefois en baisse mais la RA en phase d'inversion (Cf. Bastien).

Ces tout premiers constats confirment, en tout état de cause, qu'il y a autant de schémas dans le processus d'inversion de la RA que de causes qui y ont mené.

Il convient maintenant de tenter d'expliquer de telles variations dans les résultats en convoquant les repères théoriques existants.

VIII.1.6.1. Les étudiants chez qui les trois critères ont été inversés

Il s'agit de Chloé, de Clément, de Thibault et de Pascaline. Pour ces derniers, certains facteurs qui font varier la RA sont communs, d'autres très spécifiques à chacun.

VIII.1.6.2. Les facteurs liés aux conditions environnementales

Pour ce qui concerne les conditions environnementales susceptibles d'aider ces étudiants à désapprendre la RA, il semble que pour tous, la présence des pairs en petit nombre soit un facteur favorable. C'est le cas pour Clément, qui a fait preuve d'une forte participation lors du cours qui a suivi la troisième conversation, mais en présence de sept étudiants seulement (Annexe XXVII et journal de terrain[433]). C'est aussi le cas pour Thibault et Chloé, qui montrent une participation moindre mais dans la même configuration de classe.

Pour Pascaline, ce facteur semble également primordial mais pour ce qui la concerne, la configuration de classe, qui a permis une participation légèrement accrue, est différente. En effet chez cette dernière, les épisodes de participation, ont eu lieu en présence du sous-groupe entier (soit quatorze personnes[434]) mais à l'intérieur duquel l'enseignante a créé des conditions favorables aux interactions en aménageant un cercle de conversation privée symbolique au sein même du groupe[435]. C'est l'enseignante qui s'est approchée physiquement du sous-groupe ainsi créé.

C'est ce dont parle Pascaline dans son entretien post-expérimental lorsqu'elle déclare : « Nous on est en JVO donc ''Jardin et végétaux d'ornement'' et [...] dans la même classe y'a aussi les agro [...]… fournitures [...] et [...] du coup dans… dans la classe … du coup ça fait des groupes encore plus petits [...] elle vient… on a des… exercices différents sur les…[...] différentes euh spécialités » [...] là justement ça facilite. » (Annexe IX.a).

[433] Annexe VIII.
[434] Le groupe compte quinze personnes mais Bastien était absent ce jour-là.
[435] Les étudiants se sont assis à leurs places habituelles mais nous les avons regroupés selon la spécialité étudiée.

Ainsi, deux configurations semblent favoriser l'inversion de la RA : le groupe restreint de sept personnes dans le cas de Thibault, Chloé, Clément et François, ou le cercle privé récréé au sein du sous-groupe entier et dans ce cas, à condition que l'enseignant(e) abandonne sa position frontale pour aller vers le cercle. Dans les deux cas, on peut s'appuyer sur les travaux théoriques existants pour illustrer le bien-fondé d'une telle organisation spatiale.

a) La recherche sur les interactions en petits groupes

Dans une précédente partie (Cf. chapitre trois), nous avons rappelé tout l'intérêt des petits groupes dans le développement de la compétence de production orale, notamment parce qu'ils semblent réduire la survenue de l'anxiété langagière chez tous les apprenants des langues, quels que soient les niveaux d'expertise (Ellis, 2012). Il semble donc que pour les étudiants résignés, un dispositif qui prévoit des conversations privées suivies d'interactions en groupes restreints favorise l'inversion de la RA. Cela n'exclut cependant pas de prévoir des temps de regroupement de tous les élèves ensemble. Mais nous pensons qu'une organisation qui alternerait ces trois modalités pourrait porter ses fruits.

b) La recherche sur l'organisation spatiale de la salle de classe

Dans leur méta-analyse sur les facteurs d'influence sur la participation verbale en classe chez les étudiants d'universités, Kozanitis et Chouinard (2009) rappellent que « l'effet proxémique dû à la distance qui sépare l'enseignant des étudiants a un impact positif sur la réception des messages et les interactions verbales. » (para. 28). Ils expliquent en effet que plus les étudiants et leur professeur sont géographiquement proches dans la classe, plus les interactions verbales sont facilitées.

Ces constats rejoignent ceux de Hall (1968) qui distingue les classes sociofuges, c'est-à-dire qui favorisent l'isolement des élèves entre eux, des classes sociopètes c'est-à-dire organisées de telle façon à favoriser les échanges (entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et le professeur).

Pour Hall, afin de favoriser une plus grande horizontalité dans les échanges – l'horizontalité s'oppose dans ce cas à la verticalité des échanges qui naissent de la position frontale du professeur – il faut prévoir des espaces sociopètes.

Ainsi, nous pensons qu'une classe de langue qui limite la distance didactique (Forest 2006) entre les élèves et l'enseignant(e) et qui prévoit des cercles de conversations aide à inverser la RA.

VIII.1.6.3. Les facteurs liés à la difficulté de la tâche

Les étudiants pour qui les trois critères de la RA se sont inversés ont aussi en commun d'avoir particulièrement fait preuve de participation dans les situations où l'exercice était d'une très grande simplicité. Il s'agissait dans ce cas de fournir l'équivalent anglais d'un terme français, ou de prononcer ce mot anglais, ou de construire un temps grammatical (Cf. Chloé et Clément). Dans d'autres cas, il s'agissait de répondre à la question posée par le professeur mais après un temps de préparation (Cf. Pascaline).

En fait, il semble que dans ce cas, ça n'est pas tant la simplicité de l'exercice qui ait compté que le fait pour les étudiants d'être certains de leurs réponses. C'est en effet une remarque que beaucoup ont faite à l'occasion de leur entretien post-expérimental. Citons par exemple Pascaline : « Faut qu'je sois sûre de moi quoi. » (Annexe IX.e) ; ou encore Bastien : « Qu'j'suis sûr quoi » (Annexe IX.f). Pour Chloé, l'assurance de soi – mais on pourrait aussi bien dire la confiance en ses réponses – vient de sa maîtrise de la prononciation ou de sa connaissance lexicale. Pour Bastien, c'est plutôt sa maîtrise du vocabulaire.

Selon Kozanitis et Chouinard (2009), la confiance en soi compte en effet pour beaucoup dans la participation verbale des élèves.

Nous pensons donc que pour faire en sorte que les élèves résignés soient certains de leurs réponses, il faut que les questions elles-mêmes donnent l'occasion à chacun de « briller » là où il semble particulièrement sûr de ses compétences. Tout en posant des questions situées dans la zone proximale de développement de l'élève (Vygotski, 1930,

1997), Il est nécessaire dans ce cas que l'enseignant repère les atouts des uns et des autres pour être en mesure de leur donner l'occasion de briller. Cela suppose donc une grande diversité dans les activités génératrices d'interactions.

VIII.1.6.4. Les facteurs spécifiques à chaque étudiant

Ceux chez qui les trois critères sont en phase d'inversion se distinguent néanmoins par le fait que chacun des critères n'a pas varié dans les mêmes proportions. Certains facteurs ont pu jouer sur l'intensité du changement.

a) La variable « capacité à résister aux pairs déviants »

Pascaline, mise en situation d'interaction au sein d'un groupe restreint (neuf étudiants), ne fait pas preuve de participation lors de la troisième conversation parce qu'elle est dérangée à plusieurs reprises par une voisine bavarde (Annexe VIII). Pour Bandura (1997), plus le SEP d'un élève est élevé, plus il est en mesure de résister à la pression de pairs ayant un comportement déviant. C'est donc en permettant à Pascaline d'augmenter son SEP qu'on pourra lui donner les moyens de résister à la pression de ses pairs. Bandura explique en effet que la capacité à résister aux pairs est liée à la présence de compétences autorégulatrices chez la personne :

> Beliefs of personal efficacy do not operate as dispositional determinants independently of contextual factors. Some situations require greater self-regulatory skill and more ardous performance than others. (1997, p. 14)
>
> Les croyances d'efficacité n'agissent pas comme des facteurs dispositionnels indépendamment des facteurs contextuels. Elles varient en fonction du niveau de compétence autorégulatrice et de performance exigé par la situation. (Bandura, 2010, p. 28 - traduit par Lecomte)

b) La variable « motivation » et la variable « attributions causales »

Thibault, qui fait preuve de participation à l'issue de la troisième conversation, et en présence d'un groupe restreint de sept personnes, est cependant passif pendant les vingt premières minutes de la séquence interactionnelle. Sa participation augmente ensuite progressivement mais pour des interventions très brèves et portant surtout sur le lexique. Le critère « passivité » semble donc dépendre chez ce dernier, de sa motivation et/ou de sa disposition du moment. Pour Viau (2009), il existe une « dynamique motivationnelle » chez l'élève (p. 11-12), la motivation dont il fait preuve variant constamment en fonction des facteurs externes par exemple.

On se souvient aussi que Thibault est envahi d'anxiété langagière, que seule la présence d'un pair plus expert permet d'atténuer. On a pu constater à cette occasion qu'en présence d'un pair plus expert, il montrait plus de motivation à parler.

Dans ce cas, si on veut permettre à Thibault de désapprendre la RA en jouant sur le facteur motivation, il convient de placer à ses côtés ou lui conseiller de s'asseoir à côté d'un pair plus expert lors des interactions de classe, et de favoriser le travail en binômes. Ce qui suppose de la part du professeur une pédagogie visant l'émergence de conflits sociocognitifs (Doise & Mugny, 1981) et une tolérance au bruit que cela peut générer.

Le regain de motivation permet de vivre des expériences actives de maîtrise à l'oral, augmentant ainsi le SEP. Le SEP augmenté permet à son tour au sujet de gérer son stress. Bandura (1997) explique en effet :

> The stronger the sense of efficacy, the bolder people are in taking on the problematic situations that breed stress [...] (p. 141)
>
> Plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus les gens acceptent les situations problématiques et stressantes. (Bandura, 2010, p. 206 - Traduit par Lecomte)

Concernant la variable « attributions causales », on se souvient aussi que Thibault est l'étudiant qui attribue ses échecs à des causes internes, globales et stables, expliquant

ses difficultés par un manque de capacités plutôt que par un manque d'efforts et disant de lui-même qu'il est « nul » en anglais sans distinction des tâches.

La recherche sur le rôle des attributions causales dans la RA a en effet montré que quand plusieurs dimensions se cumulent, les conséquences de la RA sont sévères et plus difficiles à inverser (par exemple Biber & Biber 2014). Nous pensons donc que dans son cas, les expériences actives de maîtrise doivent être fréquentes et s'inscrire dans une durée qui va au-delà de trois mois[436]. Si cependant nous avons observé des résultats probants sur un empan temporel si restreint, on peut aisément émettre l'hypothèse que ces résultats seraient démultipliés avec l'allongement de la durée de l'expérimentation.

c) La variable « timidité »

Deux autres étudiants semblent attribuer leurs difficultés à l'oral à des causes internes et stables. Il s'agit de Chloé et Pascaline. Ces dernières, lors de leurs entretiens post-expérimentaux (Annexe IX) ont mis en avant leur relative timidité, dans les contextes où elles doivent parler devant le sous-groupe entier. Il est donc probable que cette timidité rende l'inversion de la RA plus difficile ou plus lente.

Dans le domaine des attributions causales, la timidité est considérée comme une attribution interne et stable. Peterson et ses collègues (1993) expliquent que pour comprendre la RA, dès lors que des attributions sont en jeu, on ne doit pas s'en tenir aux seuls travaux en psychologie sociale mais aussi s'appuyer sur les travaux de recherche sur la psychologie de la personnalité et la psychopathologie[437]. On peut dans ce cas aisément comprendre que toute intervention pédagogique a ses limites dans ce cas.

[436] Nous avons expliqué précédemment que les premiers mois ont surtout servi à réconcilier la plupart des étudiants avec la langue et à instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Ils ont aussi été l'occasion d'observer la RA avant expérimentation, ce qui supposait une observation sur plusieurs mois (Kloosterman, 1988). Du fait du calendrier de l'alternance, des enjeux de la formation et selon le plan de recherche retenu (expérimentation avec le Gr.1 d'abord puis avec le Gr.2), nous ne pouvions raisonnablement pas consacrer plus de trois mois à chaque groupe.

[437] Ils écrivent ainsi : « *Because individual variation is not the typical concern of social psychology, an attributional account of learned helplessness goes beyond social psychology to speak to issues important in personality psychology and psychopathology*. (1993, p. 144 - Parce que les variations individuelles ne concernent pas uniquement la psychologie sociale, une explication attributionnelle de la RA va au-delà de la psychologie sociale pour s'intéresser à des domaines importants tels que la psychologie de la personnalité et la psychopathologie.).

d) La variable émotionnelle

Un autre facteur de variabilité semble marqué chez Thibault. Il concerne son passé d'élève déviant. On se souvient en effet des avertissements émis à l'issue des conseils de classe, qui portaient sur ses difficultés relationnelles avec le corps enseignant. Nous avions à ce propos noté que seuls figuraient les critiques dans l'appréciation finale des conseils de classe, et aucune louange, en dépit de la présence de commentaires positifs chez certains enseignants.

Les travaux qui ont porté sur la dimension psychologique des apprentissages scolaires (par exemple Crahay et al., 2010), ont montré que certains élèves, à cause de leurs échecs antérieurs ont pu développer des « schémas de soi de mauvais élèves » (p. 77). Markus (1977) définit le schéma de soi (*self-schemata*) en ces termes :

> Self-schemata are cognitive structures about the self-derived from past experience, that organize and guide the processing of the self-related information contained in an individual's social experience. (p. 63)
>
> Les schémas de soi sont des structures cognitives portant sur le soi dérivées des expériences passées, qui organisent et guident le traitement des informations sur le soi contenues dans les expériences sociales d'un individu.

Le schéma de soi présent d'un sujet est donc basé sur ses expériences passées et il peut influencer la façon dont l'individu se perçoit au présent et dans ses relations sociales.

Pour Crahay et ses collègues (2010), le schéma de soi de mauvais élève joue un rôle dans la survenue de la RA. Il se peut donc que chez Thibault, le schéma de soi de mauvais élève soit à ce point saillant qu'il limite la portée des expériences actives de maîtrise sur la RA. Il faut donc, pour l'inverser, réaffirmer à Thibault sa valeur (Bandura, 2010) et l'amener à modifier ce schéma de soi pour faire naître chez ce dernier un autre « soi possible » (Markus & Nurius, 1986).

Si le schéma de soi est hérité de souvenirs comportementaux négatifs et/ou d'échecs, Il convient donc de favoriser chez lui la « récupération de souvenirs autobiographiques et comportementaux de réussite » (Crahay et al., 2010, p. 90).

Les expériences actives de maîtrise, en fournissant à l'élève des souvenirs de réussite plutôt que d'échecs, modifient progressivement ses schémas de soi ; la réussite s'inscrivant ensuite dans l'autobiographie de l'élève. Pour la recherche qui nous concerne, il est nécessaire d'amener Thibault à se souvenir d'épisodes heureux de production orale plutôt que d'épisodes malheureux.

Cela suppose aussi que l'enseignant, pour peu qu'il soit au courant du passé de l'élève « tire un trait » sur ce passé. Bouteyre (2008), écrivant sur la résilience scolaire, avance que l'enseignant peut être promoteur de la résilience en « acceptant l'élève de façon inconditionnelle » (p. 41). Là encore, on peut penser que dans les cas où un individu a intériorisé un schéma de soi de mauvais élève ou d'élève disruptif, les expériences de maîtrise devront être nombreuses et s'inscrire dans une durée supérieure à trois mois.

VIII.1.6.5. Les étudiants chez qui deux critères ont été inversés

Il s'agit de Bastien et de François. Pour rappel, chez Bastien, seuls les critères « incontrôlabilité » et « cognitions associées » s'inversent car pour ce qui concerne le critère « passivité », ce dernier, lors des deux cours qui ont suivi les deux premières conversations, n'a fait preuve d'aucune participation[438].

Il en va de même pour François qui, si les critères « incontrôlabilité» et « cognitions associées » évoluent positivement, ne fait preuve d'aucune participation lors des trois cours[439] qui suivent les conversations privées. Ces étudiants partagent un certain nombre de points communs qui peuvent expliquer qu'il n'y ait pas eu de changement dans le critère « passivité », tel que se manifestant par une participation accrue.

[438] Bastien était absent pendant le cours qui a suivi la troisième conversation.
[439] À l'exception d'une tentative avortée lors du dernier cours, nous y reviendrons.

a) Les facteurs communs

i) La valeur perçue de l'activité comme facteur de motivation

Comme nous l'avons déjà évoqué, Bastien et François ont en commun d'avoir vécu une expérience d'immersion à l'étranger, qui leur a donné l'occasion de communiquer avec les moyens à leurs disposition, c'est-à-dire en se « débrouillant » à l'aide de mots clés et d'un traducteur numérique pour Bastien (Annexe VI.f, conv.1). François s'est quant à lui aidé d'un support écrit (un questionnaire à destination de professionnels qu'il avait pour consigne d'interroger).

Il se peut donc que ces derniers n'investissent pas dans une participation active en classe, se projetant plutôt dans des projets de voyages à venir ou évaluant leurs compétences d'interaction orale à l'aune de leurs expériences à l'étranger. Pour rappel : à l'issue de sa première conversation privée, Bastien oppose par exemple sa capacité à parler dans le pays visité à son incapacité à parler dans le contexte scolaire en ces termes : « Mais j'arrivais à ben ouais puis là j'y arrive plus.... » (Annexe VI.f, conv.1).

François, suite à sa première conversation privée, semble évoquer des expériences actives de maîtrise dans le pays, quand il dit avoir pu recueillir auprès des agriculteurs anglais leurs pratiques d'utilisation des réseaux sociaux ; les résultats de l'enquête ayant été publiés sur le site internet de l'entreprise chez qui il a effectué son stage. Pendant la conversation, il explique aussi avoir été aidé dans sa progression par une jeune française travaillant dans l'entreprise (Annexe VI.b, conv.1).

Il semble donc que pour ces deux étudiants, le contexte scolaire soit de nature à freiner l'inversion de la RA.

On peut trouver dans la littérature portant sur la motivation scolaire un éclairage théorique pour comprendre ce phénomène. Selon Develay (1994), pour que l'école prenne sens, il faut que les situations que rencontre l'élève « correspondent à sa visée de l'existence » (p. 24).

Pour Viau (2009), l'élève sera d'autant plus motivé par une activité qu'il perçoit sa valeur ; qu'elle lui permet de se percevoir comme compétent et qu'il a un degré de contrôle dans son exécution. Il se peut que les conversations privées ne remplissent pas

ces conditions chez Bastien et François, la valeur qu'ils attribuent à l'interaction se mesurant à l'aune d'expériences menées dans d'autres contextes.

Pour ce qui concerne la perception de compétence, condition de la motivation, il se peut que ces derniers se perçoivent compétents mais là encore dans des situations extra-scolaires.

Les feed-backs persuasifs qui étaient à l'origine destinés à mettre en avant les compétences ont pu avoir l'effet inverse de celui qui était espéré. En effet, tout en mettant en avant les atouts des étudiants, nous n'excluons pas qu'ils leur aient aussi fait prendre conscience de leurs défaillances. Une telle prise de conscience a pu avoir un impact négatif sur la perception de compétence, en témoigne la baisse du SEP chez Bastien.

À l'occasion de l'entretien post-expérimental, interrogé sur le bien-fondé des feed-backs écrits, il pointe d'abord ses défaillances : « Elle nous fait une feuille [...] de c'qui n'va pas » (Annexe IX.f).

Pour donner encore plus d'intérêt aux conversations privées, nous pensons donc qu'il est important d'expliquer à l'élève qu'il faudra passer par un état des lieux objectifs des compétences mais que les progrès qui s'en suivront seront rapides.

Parlant des difficultés d'apprentissage, Bouteyre (2008) écrit à ce propos :

> La confiance doit être établie entre les protagonistes pour que le sentiment d'incompétence ne soit que passager et que la confrontation à ses limites ne soit pas forcément destructrice. (p. 43)

En outre, en faisant le choix de thématiques visant une utilité sociale de la langue, l'élève peut percevoir la conversation privée comme un « acte-moyen » (Nuttin, 1987, p. 272), dont Carré (2004) précise qu'il est « au service d'un projet global qui le dépasse » (p. 131). Ce faisant, on donne aussi à l'activité une valeur pragmatique. Sur la fonction pragmatique du langage, Bruner (1984) écrit :

> Language is never merely a sentential calculus nor a catalog of meanings but a way of relating to other human beings in a social world with intent to get something done. (p. 975)
>
> Le langage n'est pas seulement un exercice phrasique ou un catalogue de significations mais surtout un moyen de nouer des relations avec d'autres êtres humains dans un monde social et avec l'intention de faire en sorte que quelque chose soit réalisé.

Il se peut que le contexte scolaire ne soit, pour François et Bastien, qu'un pâle reflet du monde social.

ii) L'impact fort de la variable « émotions »

François et Bastien ont aussi en commun de montrer des signes d'inconfort dès lors qu'ils sont sollicités à l'oral. Chez Bastien, cela se traduit, dans les interactions de classe, par une relative fermeture sensorielle (Colletta & Tcherkassof, 2003) qui se manifeste par une tendance à éviter le regard de l'enseignante.

Chez François, la « mise en corps » de l'émotion (Cosnier, 2003, p. 64), est encore plus visible puisqu'elle se manifeste verbalement (les mots manquent), vocalement (faux-départs, mots en cascade) et gestuellement (grande nervosité) avec le paradoxe que l'activité gestuelle, dans ce cas, peut être utile en ce sens qu'elle a un potentiel « régulateur [des] activités végétatives » (p. 63).

Ainsi, pour faire en sorte que les interactions de classe soient adaptées aux profils d'apprenants plus susceptibles d'être envahis d'anxiété langagière, nous pensons opportun de multiplier les activités qui vont mettre les élèves en mouvement, comme par exemple les jeux de rôle.

En outre, la recherche dans le domaine des émotions a montré que c'est l'évaluation par le sujet des événements auxquels il est confronté qui donne naissance aux émotions (Colletta & Tcherkassof, 2003), cette évaluation reposant elle-même sur les expériences antérieures du sujet. On peut donc supposer qu'en développant les compétences orales des élèves à l'occasion de conversations privées répétitives et sur le long terme, on évite que cette évaluation soit systématiquement négative. Pour ce qui concerne François et

Bastien, les expériences actives de maitrise n'ont pas été suffisamment nombreuses pour leur permettre d'évaluer leurs compétences plus positivement.

b) Les caractéristiques individuelles

Le cours qui a suivi la troisième conversation privée de François nous a permis d'observer chez ce dernier, un manque de persévérance face à la difficulté posée par une situation interactionnelle. En effet, en réponse à une question que nous posons, il prend la parole pour prononcer un ou plusieurs mots que nous n'entendons pas. Nous lui demandons alors de répéter et ce dernier nous répond « Non, non, c'est pas ça. » (Annexe XXVII). Ce qui nous surprend, ça n'est pas tant qu'il renonce – on peut en effet choisir de ne pas réitérer des propos tenus – que le fait qu'il interprète notre demande comme un signal que sa réponse est probablement fausse.

Comme nous l'avons vu dans les deux premières conversations privées, la peur de l'erreur est particulièrement marquée chez François, en témoignent les nombreux épisodes de faux- départs à d'occasion desquels il semble guetter notre réaction avant de poursuivre.

Si ce dernier, n'est pas assez sûr de sa réponse pour persévérer, cela veut aussi dire que la peur de l'erreur n'a pas disparu, ou plus précisément qu'il n'est pas encore en mesure de supporter les conséquences d'une éventuelle erreur.

Cela signifie aussi qu'il n'envisage pas que sa réponse puisse être correcte. Il nous semble qu'en plus d'expectations de succès toujours faibles se joue aussi un défaut de persévérance face à l'obstacle.

Bandura (1997) a montré que plus les changements dans les croyances d'efficacité sont grands, plus les individus persévèrent face aux échecs. Si François a bien développé sa compétence de production orale suite aux trois conversations privées, augmentant légèrement son SEP, elles n'ont cependant pas suffi à le rendre totalement résilient face à l'adversité.

On peut cependant aussi supposer que cette difficulté de coping face à l'exposition à l'erreur est aussi liée à un trait de personnalité et plus spécifiquement à l'égo.

Wieckowska (2011), rappelle que le concept de « frontières de l'égo » (p. 199) emprunté à la psychologie de l'égo (Hartmann, 1991) est un trait de personnalité qui permet de comprendre le développement humain. Selon les caractéristiques de son égo, chaque individu a en effet intériorisé un système mental bipolaire qui le rend plus ou moins ouvert ou fermé (aux autres ou à la connaissance) ; flexible ou inflexible ; adaptable ou non adaptable ; tolérant ou intolérant à l'ambiguïté, ces caractéristiques pouvant agir comme des barrières à la connaissance par exemple.

Pour qu'un individu apprenne, il faut au contraire que les barrières/frontières soient perméables. Dans le domaine des langues étrangères, Klein (1989), nomme « perméabilité à l'égo » « la disposition à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique par son comportement linguistique maladroit, emprunté et même risible » (p. 57).

On peut aisément comprendre que les apprenants ayant de faibles compétences linguistiques et qui sont par ailleurs assaillis d'émotions rendues visibles par leurs manifestations corporelles, ont une faible perméabilité à l'égo. Si tel est sans doute le cas pour l'ensemble des étudiants résignés dont nous avons parlé, ça l'est encore plus, pensons-nous, chez ceux qui sont sujets à de l'anxiété langagière ou ceux pour qui elle est sémiologiquement très visible (Cf. François, Thibault).

Pour ce qui concerne François, tout se passe comme si, malgré une forte envie de parler (nous l'avons constatée lors des conversations privées) ; dès lors que les pairs sont présents, l'égo créé une « zone de résistance » (Dahm, 2017, p. 7) qui freine l'inversion de la RA de production orale. Pour Dahm, c'est le rôle de l'enseignant de tout faire pour « aider l'élève à dépasser [cette zone] de résistances » (p.7).

Nous pensons donc que les expériences actives de maîtrise répétées et inscrites dans le temps (c'est-à-dire aussi longtemps que la RA se manifeste dans la passivité de l'apprenant), en augmentant le SEP et donc l'estime de soi de l'élève, peuvent l'aider à augmenter sa perméabilité à l'égo en lui donnant plus d'assurance. Dans cette assurance reconquise, l'erreur, si elle provoque des réactions de moqueries chez les pairs, affecte moins l'égo de l'élève.

Pour illustrer ce point, nous nous basons sur une remarque de Chloé qui, parlant des effets bénéfiques des cours de soutien du soir, auxquels elle participe avec Clément déclare : « Donc en fait j'ai pas de gêne à parler avec lui et du coup même si je me trompe on rigole et c'est pas grave » (Annexe IX.a).

Chez cette dernière, le SEP fortement augmenté par les nombreuses expériences de maîtrise que ce dispositif hybride (conversations privées/cours de soutien) a permises, lui donne la capacité à passer la frontière de l'égo. En ce sens, on peut aussi dire que c'est aussi la vulnérabilité à l'erreur qui a été inversée chez elle, mais pas encore chez François. On se souvient en effet que lors de son entretien post-expérimental, elle disait qu'en règle générale, elle avait « peur qu'on se moque [d'elle] quand [elle] se trompe » (Annexe IX.a). À l'issue de sa première conversation privée, elle avait aussi fait mention de pairs qui « se moquaient » en Bac Pro (Annexe VI.a, conv.1). Après les conversations privées, elle et Clément rient de leurs erreurs, mais dans un rire bienveillant.

VIII.1.6.6. Conclusion à l'issue de la vérification de l'hypothèse quatre

Nous venons de voir que pour tous les étudiants résignés, le processus d'inversion de la RA était en cours. L'hypothèse quatre est donc en partie confirmée. Nous avons cependant vu que cela ne se concrétisait pas nécessairement par une participation aux interactions de classe pour deux des six étudiants résignés. Pour les quatre autres, chez qui on a observé quelques épisodes de participation, nous avons constaté que certaines conditions pédagogiques étaient plus efficaces à inverser la RA. Nous pouvons en dresser les principes suivants :

- on facilite l'inversion de la RA si les interactions ont lieu en présence d'un groupe restreint d'étudiants (sept dans notre expérimentation) ou, dans les cas où le groupe est plus important (quatorze personnes dans notre expérimentation), en prévoyant au sein de groupe classe, des cercles de conversations restreints ;
- on facilite l'inversion de la RA si on fait en sorte que l'étudiant soit sûr de lui, et pour ce faire en proposant des tâches simples, ou en lui permettant de préparer sa réponse à l'avance, ou de travailler avec un pair plus expert ;

– on facilite l'inversion de la RA si on amène l'élève à considérer la conversation privée comme étant un moyen d'atteindre un objectif final plus global.

Nous avons aussi vu que le processus d'inversion de la RA pouvait être freiné par les caractéristiques individuelles des uns et des autres. Ce processus varie donc en fonction

– de la capacité de coping des interventions parasites des pairs ;
– des fluctuations de la motivation, notamment au travers de la valeur perçue de l'activité ;
– des traits de caractère tels que la timidité ;
– de la nature des attributions causes évoquées en cas d'échecs,
– de la puissance des cognitions associées à la RA ;
– du schéma de soi de l'élève ;
– de sa perméabilité à l'égo.

Ces constats nous ont aussi amenée à émettre l'hypothèse que si l'on cherche à faire en sorte que les trois dimensions (les trois critères) de la RA s'inversent dans les mêmes proportions, des expériences actives de maitrise plus nombreuses et s'inscrivant dans une durée plus conséquente sont nécessaires.

Pour ceux d'entre les résignés qui font preuve d'une participation plus affirmée, la question est maintenant de savoir si cette inversion de la RA est vicariante, c'est-à-dire si elle a des effets sur la participation des autres. C'est l'objet de la vérification de notre dernière hypothèse.

VIII.1.7. Vérification de l'hypothèse cinq

Il s'agissait de l'hypothèse suivante :

Si un étudiant désapprenait la RA, cela aurait des effets vicariants sur le reste du groupe. En d'autres termes, le fait pour le groupe de voir un étudiant résigné participer amènerait un ou plusieurs de ses membres à participer.

Nous avons précédemment fait référence au phénomène d'échoïsation interpersonnelle (Cosnier, 1992) aussi appelée « synchronie mimétique » selon lequel les

> Inter-locuteurs extériorisent "en miroir" des mimiques, des gestes et des postures semblables. Le sourire et les rires appellent le sourire et les rires, les pleurs, les pleurs ou du moins une mimique compassionnelle etc... (Cosnier & Vaysse, 1997, p.14 - souligné par les auteurs)

Dans cette perspective, on pouvait penser que le fait pour un sujet résigné de prendre la parole au sein du groupe classe peut, par mimétisme, amener d'autres résignés à en faire de même.

On peut faire l'hypothèse que la bonne humeur qui règne dans les cours de soutien qui réunissent deux étudiants (Chloé et Clément) participe de ce phénomène. En revanche, parce que nous n'avons observé que peu d'interactions de classe suite aux conversations privées faites avec le Gr.1 et le Gr.2, nous n'avons pas remarqué de flagrantes manifestations d'inversion de la RA par procédé vicariant à part peut-être dans le Gr.1.

Pour rappel, le cours auquel nous faisons référence réunissait sept étudiants seulement, dont Chloé, François, Thibault et Clément. Nous avons à ce propos précédemment fait état d'une très forte participation de Clément lors de cette séquence au point qu'il monopolise la parole. (Annexe XXVII). Il s'avère que Chloé, assise à côté de lui, a fait preuve de participation, à plusieurs reprises ; pour des interventions d'ordre métalinguistique principalement.

Nous ne sommes pas en mesure d'établir un lien de mimétisme entre la participation de Clément et celle de Chloé. En revanche, pour ce qui concerne Thibault, il se peut que la participation active de Clément pendant les vingt premières minutes de la séquence ait eu des effets sur celle de Thibault. Ce dernier s'est en effet mis à participer après vingt minutes de silence, ce qui n'est pas, il est important de le préciser, nécessairement synonyme d'une absence de travail.

Nous ne pouvons démontrer qu'il s'agit d'un processus d'inversion de la RA par observation vicariante mais le phénomène mérite toutefois d'être noté.

En revanche, nous pensons qu'un processus vicariant a eu lieu dans l'espace de réussites potentielles, à l'occasion de la conversation qui a réuni Louis et Thibault. Pour rappel : Thibault, étudiant résigné caractérisé par une forte anxiété langagière avait mené la conversation en présence de Louis, pair dont les compétences linguistiques plus certaines avaient permis à Thibault de gagner en confiance en trouvant auprès de lui une aide lexicale. Nous avions observé qu'à cette occasion, la performance de Thibault avait était largement supérieure à celles qu'il avait donné à voir en notre seule présence. Le modelage de Louis s'est sans doute opéré de deux façons : tout d'abord, l'absence d'anxiété chez ce dernier a probablement eu des échos sur la diminution du stress chez Thibault. D'autre part, comme nous l'avons vu, le fait pour ce dernier de voir Louis se battre pour se faire comprendre dès lors qu'il a été confronté à des lacunes lexicales, a sans doute aussi constitué un modelage. Dans cet exemple cependant, le modelage va d'un, étudiant non résigné vers un étudiant résigné.

Enfin, nous ne pouvons exclure le fait que les compétences de Louis aient pu paraître désirables aux yeux de Thibault.

VIII.1.7.1. Conclusion sur l'hypothèse cinq

Nous ne pouvons valider cette hypothèse mais ne pouvons non plus l'invalider. Nous nous étonnons cependant de la participation modeste mais active de Thibault dans les vingt minutes qui ont suivi la forte participation de Clément. Des recherches à venir pourraient sans doute tester l'hypothèse d'une inversion de la RA par processus vicariants.

Avec ce passage en revue des hypothèses de recherche, nous sommes arrivée au terme de notre discussion, il nous faut désormais la conclure.

CONCLUSION DE LA RECHERCHE

Le questionnement à l'origine de la recherche est parti du constat suivant : dans le contexte d'un monde où les échanges économiques, culturels et sociaux se déploient désormais à échelle internationale, la maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères est devenue à tel point impérative que les politiques linguistiques, dans l'Europe toute entière, ont récemment fait l'objet de changements (par exemple le CECRL).

C'est notamment le champ des compétences orales qui a été au cœur des politiques linguistiques mises en œuvre par les États pour développer la maîtrise des langues chez les citoyens, jeunes et moins jeunes.

Si cet impératif vaut pour tous les pays dont les économies reposent sur les échanges internationaux, en France, il revêt une importance encore plus capitale.

En effet, si on en croit les études portant sur les performances des élèves et des étudiants français (CLES, 2005 ; Commission européenne, 2012 ; *Educational Testing Service*, 2009), ces derniers ne possèdent pas le bagage linguistique nécessaire pour répondre aux besoins des entreprises (Chancelade et al., 2016 ; Direction générale de l'éducation et de la culture, 2011).

Les mêmes études ont révélé qu'en France, c'est le champ des compétences orales qui posait particulièrement problème aux apprenants des langues ; ces derniers étant globalement inhibés dès lors qu'ils devaient mobiliser la langue pour interagir dans le contexte de la classe mais aussi, une fois franchies les portes de l'entreprise, avec des professionnels étrangers.

Notre recherche nous a permis de constater que ces insuffisances, si elles concernent l'ensemble des apprenants de l'anglais, sont plus problématiques encore pour ceux d'entre eux qui ont souhaité poursuivre leurs études dans le supérieur en dépit de parcours scolaires où les langues n'ont pas représenté un enjeu majeur. Nous parlons là des apprenants de la voie professionnelle issus de Bac Pro.

Pour ces derniers en effet, atteindre les niveaux de référence fixés par les normes européennes peut se révéler impossible, du fait de prérequis insuffisants.

Pour ce qui concerne la compétence de production orale, qui fait désormais l'objet de toutes les attentions en classe de langue, la sollicitation accrue des apprenants dans le cadre de la réalisation de tâches actionnelles, peut également constituer une difficulté importante pour peu qu'ils manquent des compétences nécessaires à la multi-focalisation de l'attention, caractéristique des tâches interactionnelles.

Nous avons donc cherché à savoir quelles seraient les conditions favorables au développement de la compétence de production orale chez ce public particulier, c'est-à-dire moins linguistiquement préparé aux exigences du supérieur.

Nous nous sommes d'abord tournée vers les travaux en didactique des langues qui nous ont permis de comprendre que l'obstacle principal à l'apprentissage des langues, tous niveaux d'expertise confondus, était l'anxiété langagière et que pour développer la compétence de production orale, il fallait faire en sorte d'en limiter les effets.

Nous avons cependant rapidement constaté que les activités et les conditions pédagogiques préconisées par la recherche en didactique des langues (par exemple Ellis, 2005, 2012 ; Krashen, 1982 ; Swain, 1995) n'étaient pas suffisantes dans le cadre d'un public souvent confronté aux difficultés scolaires et parfois aussi économiques et sociales. Nous nous sommes donc intéressée à d'autres domaines, notamment celui de la psychologie cognitive, sachant toute l'importance des facteurs affectifs dans les apprentissages des langues (Arnaud, 2008).

Une théorie a particulièrement retenu notre attention : la théorie de la résignation apprise (Overmier et Seligman, 1967 ; Seligman et Maier, 1967) parce qu'elle s'attache à montrer les effets négatifs des échecs répétés sur les apprentissages.

Après une description des expériences princeps effectuées sur l'animal puis sur l'homme et un passage en revue de la résignation apprise scolaire, nous avons constaté que les recherches sur la RA en L2 et plus spécifiquement en production orale étaient inexistantes.

En revanche, quand il s'est agi de trouver dans la littérature les moyens d'inversion de la RA, nous avons constaté que les préconisations de Seligman et de ses collègues (1978) se trouvaient réunies dans une théorie : la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997).

Selon cette théorie, un SEP enrichi octroie à l'individu des qualités et des compétences dont nous avons qu'elles étaient manquantes chez les individus présentant des signes de RA (par exemple, contrôle, persévérance, capacités de coping des émotions, estime de soi augmentée).

En outre, il s'avère que les travaux sur le développement du SEP en L2 sont très nombreux et tendent à montrer qu'un SEP élevé en L2 facilite l'apprentissage linguistique.

Les travaux basés sur la mise en place d'un protocole d'accroissement du SEP pour développer la compétence de production orale ont montré tout l'intérêt d'agir sur les quatre sources à partir desquelles un individu nourrit son SEP et en évalue la force : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et la régulation des états physiologiques et affectifs.

C'est donc sur un modèle qui peut aller de trois à quatre facteurs (les sources du SEP) que se sont appuyés les travaux que nous avons consultés. Parmi ces derniers, certains ont particulièrement attiré notre attention. Il s'agit de ceux qui ont permis aux apprenants des langues de développer leur SEP de production orale dans des espaces autre que l'espace classe traditionnel.

Ces espaces semblent en effet répondre au paradoxe au cœur de notre recherche et que nous rappelons ici : pour augmenter le SEP de production orale des étudiants résignés, il convient de leur faire vivre des expériences actives de maîtrise (Bandura, 1997), c'est-à-dire de les amener à parler. Or, c'est justement la peur de parler qui occasionne la RA, dès lors que les interactions ont lieu en présence d'un groupe élargi.

Nous avons donc rapidement formulé l'hypothèse selon laquelle un espace se situant à l'écart du sous-groupe entier, en supprimant le facteur environnemental qui exacerbe la RA, pouvait en inverser le processus ; hypothèse qui a été en partie vérifiée par notre recherche.

Nous avons en effet d'abord constaté que les conversations individuelles au sein d'un espace dit « de réussites potentielles » permettait le développement des compétences orales des étudiants résignés, cela se manifestant par une qualité syntaxique augmentée et des réponses aux questions globalement plus complètes, bien que cela dépende cependant de la complexité du lexique présenté. Dans certains cas en effet, dès lors que l'*input* dépassait la capacité de traitement des sujets, ces derniers pouvaient se retirer brutalement de la conversation, semblant montrer une forme de fatigue cognitive.

Nous avons aussi constaté le développement de compétences de type « méta » avec la mise en place de stratégies variées (autocorrection, recherche de synonymes, travail supplémentaire visant à combler les lacunes, repérage et appropriation des mots clés présents dans les propos du co-locuteur).

Dans certains cas, les conversations privées ont aussi engendré un meilleur coping des émotions (moins de nervosité) ainsi qu'un meilleur coping attentionnel (attention portée aux propos du co-locuteur) et comportemental (intégration progressive des règles de courtoisie discursive) ; les gains en attention et en serénité allant vers la langue elle-même et permettant d'accéder à des registres linguistiques plus complexes.

En revanche, pour un étudiant, les conversations privées ont pu développer les compétences mais néanmoins avoir été source de stress, sauf quand l'individu en question a été accompagné d'un pair plus expert.

Nous avons aussi remarqué que les conversations privées avaient aussi eu pour effet de réactiver les réseaux mnésiques chez la plupart, cela se manifestant par des silences plus ou moins longs, consacrés à la recherche lexicale. Nous considérons aussi que le fait pour les sujets concernés de s'autoriser une telle lenteur – et pour l'un d'entre eux de s'autoriser à faire état de son incompréhension – témoignent d'un regain d'estime de soi, ces derniers revendiquant ainsi leur statut d'apprenant et la légimité d'un questionnement.

Nous avons ensuite constaté que chez les uns et les autres, le développement des compétences linguistiques s'accompagnait souvent d'un accroissement du SEP de production orale. En d'autres termes, les conversations ont agi sur les croyances d'efficacité, mais dans des proportions variées selon les individus.

L'augmentation du SEP a notamment été importante chez les étudiants qui, en plus du dispositif, suivaient des cours du soir de remise à niveau. Elle a été plus faible chez les autres.

Enfin, le SEP a peu augmenté pour un individu en dépit de compétences pourtant en fort développement. Chez un autre, le SEP a au contraire diminué suite aux conversations privées.

Concernant l'inversion de la RA, considérant qu'elle se manifeste par a) une plus grande participation en classe : critère « passivité » ; b) une reprise de contrôle des apprentissages : critère « contrôlabilité » ; c) un meilleur coping émotionnel : critère « cognitions » ; nous avons pu distinguer les cas où les trois critères avaient évolué positivement, des cas où seuls un ou deux critères avaient bougé.

Une analyse des résultats, incluant les différences dans les variations du SEP et dans le degré d'inversion de la RA, a été l'occasion de trouver dans la littérature des explications à ces variations. Parmi ces explications, on rappellera que la RA s'inverse plus ou moins en fonction :

- de la capacité de coping des interventions parasites des pairs ;
- des fluctuations de la motivation, notamment au travers de la valeur perçue de l'activité ;
- des traits de caractère tels que la timidité ;
- de la puissance des cognitions associées à la RA ;
- de la nature des attributions causales convoquées en cas d'échecs,
- du schéma de soi de l'élève ;
- de sa perméabilité à l'égo.

Suite à notre expérimentation, nous sommes en mesure de proposer un modèle d'intervention pédagogique qui permettrait aux apprenants d'une langue étrangère de

désapprendre la résignation apprise de production orale, sur la base du développement du sentiment d'efficacité personnelle et dans un modèle à quatre facteurs. Avant d'en discuter les grands principes, il convient d'abord de procéder à une autocritique de notre recherche.

a) Les points faibles de la recherche

D'un point de vue général, notre recherche nous a laissé un certain nombre de regrets. Tout d'abord, si elle était à refaire, nous passerions moins de temps à établir la présence d'une RA chez les apprenants, pour consacrer ce temps précieux à une plus durable observation des interactions de classe après la fin de l'expérimentation. Nous serions ainsi en mesure d'observer les effets d'une inversion de la RA dans le temps (limité certes à la période de formation).

De la même façon, nous ferions en sorte que le recueil des dernières données soit éloigné dans le temps, des périodes d'examen car nous ne pouvons exclure que la dernière mesure du SEP n'ait été teintée du stress occasionné par les épreuves du BTS.

Nous ferions en sorte d'être en mesure d'observer les effets de la fin des conversations privées sur les processus d'inversion de la RA après la fin de l'expérimentation. Dans la présente recherche, notre observation des deux sous-groupes a cessé immédiatement après les conversations privées.

Nous chercherions aussi à comprendre pourquoi le SEP de certains des étudiants non résignés a diminué à l'issue des trois conversations privées. Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que les étudiants résignés et de faible niveau linguistique voient leurs compétences se développer fortement suite aux conversations privées tandis que ceux qui possèdent un bagage linguistique plus solide ont besoin d'interactions entre pairs pour développer leurs compétences. Nous n'excluons pas non plus l'hypothèse que le groupe, laissé à lui-même pendant que se tenaient les conversations privées, a pu perdre des occasions d'apprentissage du fait d'une ambiance de travail sans doute peu propice au travail autorégulé.

Enfin, nous regrettons que la qualité des films n'ait pas toujours été complètement satisfaisante.

b) La validité interne de la recherche

Nous ne pouvons être complètement certaine de la validité interne de la recherche pour un certain nombre de raisons.

Tout d'abord, nos résultats sont en partis basés sur la mesure du SEP. Cette mesure, qui repose sur l'auto-évaluation par les étudiants de leurs compétences, peut comporter des biais. On ne peut par exemple exclure que ces derniers n'aient pas cherché à surévaluer la force de leur SEP (désirabilité sociale ; stratégie de protection de l'égo, tentative consciente ou inconsciente de satisfaire l'enseignante/chercheuse).

De la même façon, on ne peut être sûre que certains étudiants n'aient pas sous-évalué leur SEP dans une stratégie de recherche d'anonymat (en déclarant un niveau faible, certains ont pu penser que l'enseignante les solliciterait moins) ; ou parce que la mesure du SEP a eu lieu à un moment critique de la formation. Comme nous l'avons déjà dit, l'approche des examens occasionne du stress, et cela peut biaiser la perception des étudiants sur leurs compétences.

On ne peut non plus exclure que l'exercice de mesure du SEP n'ait pas été perçu pour certains comme une occasion de juger le système scolaire dans son ensemble, et l'institution dans laquelle ils évoluent en particulier. Cette hypothèse est hautement probable en fin de formation, au moment où les étudiants dressent le bilan de leurs apprentissages et, dans le cas de niveaux insuffisants, attribuent leurs éventuels échecs à des causes externes (les défaillances de l'institution par exemple).

Enfin, le fait que l'enseignante qui a procédé à l'expérimentation auprès des deux groupes (Gr.1 et Gr.2) soit intervenue auprès du Gr.1 plus souvent (de par l'organisation générale du dispositif), a introduit un biais supplémentaire.

Nous ne pouvons non plus affirmer avec certitude la validité interne de la recherche car le plan quasi-expérimental choisi a reposé sur l'observation d'une tendance d'un groupe par rapport à un autre plus qu'il n'a reposé sur un appariement rigoureux des participants en nombre égal dans chaque groupe.

Enfin, sachant le poids des facteurs cognitifs (les cognitions associées) dans la variabilité de la RA, et parce que bon nombre de données subjectives, par définition, ne nous sont pas accessibles, nous ne pouvons prétendre avoir passé en revue toutes les variables possibles, ni n'avoir commis des erreurs d'interprétations de certains phénomènes. Peterson et ses collègues (1993) reconnaissent d'ailleurs qu'après des années de recherches, la résignation apprise garde toujours sa part de mystères, notamment parce que la nature exacte des cognitions associées n'est pas claire (*The exact nature of these cognitions is unclear*) [p. 229].

c) La validité externe de la recherche

Notre recherche a une validité externe relative en ce sens que la taille de l'échantillon (les cas de RA sont par définition peu nombreux) est insuffisante pour prétendre à la représentativité de la population dont il est extrait. En revanche, il partage avec la population de référence (les techniciens supérieurs issus de Bac Pro ou de BP) un certain nombre de caractéristiques.

Tout d'abord, notre échantillon a la même origine scolaire que la population de référence. En effet, tous ont obtenu un Bac Pro avant d'entrer en STS[440].

Si la population de référence est susceptible d'avoir eu des difficultés scolaires, qui l'a conduite vers la voie professionnelle (Snesco, 2016 ; Alet & Bonnal, 2011 ; Di Paola, Jellab, Mullet, & Felouzis, 1993 ; Jellab, 2005c ; Lemaire, 2007 ; Palheta, 2012), nous n'avons pas été en mesure d'obtenir des informations sur le passé scolaire des étudiants qui constituent notre échantillon et, par souci éthique, nous ne les avons pas interrogés pour savoir quelles avaient été leurs difficultés en primaire ou dans le secondaire inférieur (le collège). Nous ne savons pas non plus si les étudiants ciblés par la recherche ont redoublé avant d'arriver en STS.

[440] Seul Bastien a fait une année en STS à l'issue de son Bac Pro, mais a interrompu sa formation pour un emploi rémunéré pendant un an, après quoi il a réintégré une STS.

Enfin, si on considère le profil social de notre échantillon, il est constitué d'étudiants issus de catégories socioprofessionnelles allant des ouvriers aux professions intermédiaires (Cf. Tableau 60). On sait par ailleurs qu'à échelle nationale, 60% des Bac Pro ont un père employé (Gury, 2007 ; voir aussi Kabla-Langlois, 2016) et que la part des enfants d'ouvriers et d'employés est plus importante dans les STS que dans les autres formations du supérieur (DEPP, 2018).

Tableau 60

Origine sociale des étudiants constituant l'échantillon

Nom	**Profession du père**	**Profession de la mère**	**Catégorie socio-professionnelle**[441]
Chloé	artisan boulanger	artisan boulangère	ouvriers qualifiés de type artisanal
Clément	magasinier	aide à domicile	profession intermédiaire (père)/employé (mère)
François	agriculteur	adjoint technique	agriculteurs-exploitants (père)/ professions intermédiaires (mère)
Thibault	agriculteur	police municipale[442]	agriculteurs-exploitants (père)/ employés (mère)
Pascaline	mécano-soudeur	monteur/câbleur	Ouvriers
Bastien	agriculteur	agricultrice	agriculteurs-exploitants

[441] Il s'agit des catégories socioprofessionnelles telles qu'elles apparaissent dans les nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE. Accessibles sur https://www.insee.fr/fr/information/2406153. Consulté le 22 mai 2018.
[442] Nous ne savons pas à quoi fait référence la fonction « police municipale ».

d) L’intérêt de la recherche

Comme nous l’avons déjà souligné, notre recherche nous permet de proposer un modèle pédagogique particulièrement adapté aux élèves/étudiants montrant des signes de résignation apprise de production orale en langue étrangère.

Le modèle que nous proposons repose sur le développement du sentiment d’efficacité personnelle s’appuyant lui-même sur les quatre sources du SEP : les expériences actives de maîtrise, l’expérience vicariante (même si nos résultats sont plus modestes sur ce point), la persuasion verbale et la régulation des états affectifs et physiologiques.

Les grands principes en sont les suivants :

Dans un scénario pédagogique visant l’apprentissage d’une langue étrangère, prévoir des moments de face à face individuels permet de développer les compétences de compréhension et de production orales.

Les échanges ainsi occasionnés seront d’autant plus efficaces qu’ils se dérouleront dans un espace séparé de l’espace classe traditionnel.
Si les conversations privées sont susceptibles de développer la compétence de production orale de tous les apprenants, elles sont particulièrement adaptées aux élèves montrant des signes de résignation apprise.

Pour être efficace, ce modèle devrait s’appuyer sur trois modalités, chacune d’elles présentant des caractéristiques précises :

i) Les conversations privées

La durée maximum d’une conversation peut varier en fonction des compétences des apprenants, cependant, plus la RA est sévère, moins la conversation doit être longue (entre cinq et sept minutes dans ce cas).

On peut renforcer la perception de contrôle chez l'élève, et ainsi agir sur sa motivation, en lui permettant de choisir d'être seul ou accompagné d'un pair lors des conversations privées. De la même façon, on renforce la perception de contrôle en permettant aux apprenants de choisir le moment de la conversation ainsi que le sujet abordé.

On peut limiter l'anxiété langagière des apprenants en donnant une dimension kinésique aux échanges, sous la forme de jeux de rôle par exemple.

Lors des échanges, l'enseignant se doit d'adopter une posture bienveillante (ne pas montrer de signes d'agacement face aux erreurs) ; patiente (ne pas manifester d'impatience face aux disfluences) ; aidante (proposer de l'aide en cas de lacunes lexicales) et tolérante (ne pas reprocher aux apprenants leurs éventuels manques d'investissement passés).

Le niveau de difficulté des questions posées aux apprenants doit être adapté à leurs niveaux de compétences (lexicales/grammaticales) et doit comporter un seul énoncé interrogatif à la fois (ne pas formuler deux questions en une ; ne pas poser une même question mais sous la forme de deux énoncés différents).

Si la réponse tarde à venir, il convient de ne pas relancer la question car dans ce cas on interrompt le flot de la pensée et cela perturbe le fonctionnement cognitif.

Il est également recommandé de faire suivre la conversation privée d'un feed-back oral mettant en avant les points positifs et les points d'amélioration en renvoyant l'apprenant vers un travail approfondi de ces points.

Il est nécessaire de pointer régulièrement les progrès et de fournir aux élèves les preuves de ces progrès à l'aide d'exemples concrets.

ii) Les interactions de classe

Les conversations privées ne peuvent pas être la seule occasion d'échanges linguistiques. Dans une perspective vygotskienne (1930, 1997) des apprentissages, il faut permettre aux apprenants d'interagir en présence du groupe classe dans son ensemble. Là encore, il convient, en plus des principes pédagogiques mis en avant par la recherche en didactique des langues, de respecter les principes suivants :

Pour s'inscrire dans la continuité des conversations privées, il est essentiel que les interactions de classe soient adaptées aux niveaux des apprenants et que l'enseignant fasse preuve de bienveillance.

Il convient de veiller à réduire la distance proxémique entre les apprenants et l'enseignant(e). Pour ce faire, il n'est pas souhaitable que l'enseignant adopte une position frontale vis-à-vis de ses élèves. Au contraire, il est préférable qu'il s'approche d'eux. En outre, c'est une bonne idée de créer, au sein de l'espace classe, des cercles d'apprenants (tables rondes).

Il est nécessaire de veiller à ce que les sous-groupes ainsi créés soient de niveaux hétérogènes. On vise ainsi un étayage (Bruner, 1983) des élèves résignés par les pairs plus experts dont la seule présence peut être rassurante.

Pour que la valeur perçue des apprentissages soit positive, il convient de multiplier les occasions de mobiliser la langue « en action », c'est-à-dire dans le cadre d'une tâche actionnelle et par exemple sous la forme d'un jeu de rôle.

Enfin, il est nécessaire de faire en sorte que le climat de classe soit chaleureux et plaisant, et favorise l'entraide, le respect et la tolérance. Cela peut passer par la co-élaboration d'un contrat établissant les règles de fonctionnement d'une classe démocratique.

iii) Les cours de soutien

Ce dispositif d'ensemble sera d'autant plus efficace qu'il prévoit des ateliers de soutien se déroulant en dehors des créneaux habituellement dédiés aux langues. Il convient que ces ateliers reposent sur les mêmes principes pédagogiques d'ensemble et soient limités en nombre de participants (les résultats de la recherche ont montré qu'en présence d'un groupe restreint de sept personnes, Clément avait fait preuve d'une participation active).

e) Portée des résultats de la recherche

Tout d'abord, il nous semble qu'au-delà de l'anglais, la recherche peut aider à comprendre les mécanismes de la RA dans l'apprentissage des langues étrangères dans leur ensemble. Il faut cependant garder en mémoire que parce qu'elle est incontournable dans le monde du travail, la maîtrise de l'anglais, plus que toute autre langue étrangère, peut ajouter une pression supplémentaire à l'apprenant dans son apprentissage de la langue : il existe aujourd'hui un impératif de maîtrise de l'anglais qui est moindre quand il s'agit des autres langues (Lévy & Jouyet, 2006).

Notre recherche peut aussi servir de base à une remédiation dans d'autres domaines que celui des langues étrangères : il peut servir à comprendre et remédier à la résignation apprise de production orale dès lors que cela concerne la langue maternelle par exemple et dans toutes les matières, pour peu que le dispositif pédagogique sollicite la participation active des élèves à l'oral.

On peut en outre envisager que la recherche puisse aider à développer la compétence de production orale chez des publics ayant un bagage intellectuel plus solide mais des difficultés à parler une langue étrangère.

Enfin, nous pensons que notre recherche, parce qu'elle nous a amenée à comprendre que la résignation apprise est un processus qui se déploie dans le temps, peut aussi aider à anticiper le risque de développement d'une RA de production orale dès le plus jeune âge en fournissant aux professeurs des écoles les moyens de repérer la RA de

production orale dans la classe. Ces derniers pourraient dans ce cas s'appuyer sur le modèle que nous avons proposé.

Nous pensons aussi qu'au-delà de la portée que notre recherche peut avoir sur la compétence de production orale, quelle que soit la langue concernée, le modèle d'intervention que nous avons proposé peut aussi être utilisé dans le cadre d'un programme visant à aider les élèves qui ont été décrochés du système scolaire à raccrocher[443](Bernard, 2011).

Les décrochés du système scolaire, comme les étudiants que nous avons observés, ont souvent été confrontés aux échecs (Bernard, 2011 ; Dardier et al., 2013 ; Merle, 2002).

Il nous semble enfin que notre recherche porte en elle la promesse d'autres recherches. Il serait en effet intéressant de voir si l'inversion de la RA se maintient dans la durée. Par exemple, il serait utile, pour affiner nos résultats, de pouvoir être en mesure de procéder à la même expérimentation dans une étude longitudinale s'étalant sur deux ans (le temps de présence de notre public), mais prévoyant un temps conséquent pour observer l'évolution de la RA. L'expérimentation pourrait dans ce cas avoir lieu lors de la première année. Les conversations privées cesseraient à l'issue de la première année et la deuxième serait consacrée à l'observation de l'évolution de la RA sur une durée d'un an. Il serait à ce moment pertinent de voir si les étudiants continuent de désapprendre la RA ou si au contraire, ils réapprennent la résignation apprise.

Une autre recherche qui se situerait en continuité de la première pourrait étudier les effets de l'inversion de la RA dans le cas d'étudiants ayant choisi d'accéder à un niveau d'études supérieur. On pense notamment au nombre croissant de techniciens supérieurs qui poursuivent en Licence Pro (Cuisinier et al., 2013 ; Grelet et al., 2010).

[443] On pense notamment aux dispositifs gouvernementaux visant le retour des décrocheurs dans les établissements scolaires et autres structures associées : les classes, ateliers et internats relais permettent aux collégiens repérés comme étant à risque de décrochage d'intégrer plus ou moins temporairement une structure d'aide personnalisée, afin de bénéficier d'actions de remédiation, dans le but de pouvoir réintégrer leur établissement d'origine. Les micro-lycées, classes à effectifs réduits, permettent la préparation au baccalauréat. Les écoles de la seconde chance en partenariat avec les entreprises, ont une visée plus professionnelle et aident les décrocheurs à construire un projet professionnel. Les EPIDE (Établissements publics d'insertion de la défense), sous la tutelle des ministères de la Défense, de la Formation professionnelle et de la Ville, procèdent à des remises à niveau scolaire de jeunes décrocheurs avec un fort accent mis sur la discipline. Ces derniers visent aussi à leur permettre d'acquérir les codes et les comportements sociaux de base et à construire un projet professionnel.

Il serait aussi intéressant d'évaluer les effets de l'inversion de la RA tels qu'amorcés dans le cadre d'un cours de langue mais d'autres disciplines cette fois. On chercherait ainsi à savoir si une RA inversée dans le cadre du cours d'anglais donne plus d'assurance aux étudiants pendant un cours de français par exemple.

Enfin, il pourrait être judicieux de dépasser le seul environnement scolaire et de s'intéresser plus largement aux effets de l'inversion de la RA de production orale sur la capacité des étudiants à interagir dans le quotidien de leur vie professionnelle quand la formation prévoit des périodes d'immersion en entreprise.

ÉPILOGUE

À l'heure où nous achevons notre recherche, le gouvernement français, soucieux de pallier aux taux d'échecs importants dans le premier cycle universitaire, a voté la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants[444] visant à favoriser la réussite de tous.

Elle prévoit « des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis (Legifrance, 2018, Art. 1, alinéa I).

Pour ce qui concerne les Bac Pro souhaitant poursuivre en STS, la loi précise que les établissements supérieurs devront envisager « un pourcentage minimal de bacheliers professionnels retenus […] ainsi que les modalités permettant de garantir la cohérence entre les acquis de la formation antérieure du candidat et les caractéristiques de la formation demandée ». (Alinéa VII).

À échelle plus modeste, l'établissement dans lequel nous avons mené notre recherche a décidé de créer un espace dédié à l'apprentissage des langues étrangères, avec, au cœur du dispositif pédagogique, de nombreuses occasions de permettre aux étudiants, quels que soient leurs niveaux de formations, d'interagir à l'oral par groupe de trois ou quatre, dans le but de mener à bien une tâche actionnelle conjointement.

Dans un tel dispositif, qui accorde aux étudiants une forte autonomie et une grande liberté dans le choix des activités (Poteaux, 2003[445]), l'espace classe traditionnel disparaît complètement au profit d'une multitude d'espaces « privés » potentiellement porteurs de progrès.

[444] Il s'agit de la loi n° 2018-166.

[445] Cet espace dédié à l'apprentissage des langues étrangères doit largement aux travaux princeps de l'université de Strasbourg qui a été la première université à mettre en place des Centres de Ressources en Langues, concentrés des fruits de la recherche en didactique des langues et en sciences de l'éducation.

Faisant partie de l'équipe pédagogique, nous aurons à cœur de nous appuyer sur les résultats de nos travaux de recherche pour orienter les décisions pédagogique à venir.

Enfin, nous souhaitons conclure ce travail en informant le lecteur intéressé par le devenir des étudiants que nous avons observés, que nous avons eu l'occasion de revoir l'un d'entre eux : François, après le BTS, qu'il n'a pas obtenu à l'issue de la formation.

L'année qui a suivi, il a cependant choisi de continuer à travailler les deux matières qui l'ont fait échouer à l'examen : l'économie et l'anglais ; tout en occupant un travail à temps plein. C'est en autodidacte qu'il a poursuivi le chemin pour obtenir une note de 13 sur 20 à l'examen oral d'anglais[446]. Il a bien sûr œuvré en ce sens, mais nous ne pouvons nous empêcher de penser que nous avons peut-être permis de faire entrevoir à François, un autre possible.

[446] Nous mettons en annexe XXIX la copie du mail dans lequel François nous informe de son résultat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdoul-Maninroudine, A. (2016). *Université : la réussite en licence ne décolle (toujours) pas*. Consulté le 15 février 2017 l'adresse https://www.letudiant.fr/educpros.

Abramson, L.Y., Metalsky, G., & Alloy, L. (1989). Hopelessness Depression : A Theory-Based Subtype of Depression. *Psychological Review*, *96*(2), 358-372. Doi : 10.1037/0033-295X.96.2.358.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 37*(1), 49-74.

Adler, G. (1972). Helplessness in the Helpers. *British Journal of Medical Psychology, 45*(4), 315-326. Doi : 10.1111/j.2044-8341.1972.tb02214.x.

Aitken, J. E., & Neer. (1992). The Relationship of Classroom Communication Apprehension and Motivation to College Student Question-Asking. *Southern Communication Journal*, 59(1), 73‑81.

Alazard, C., Astésano, C., Billières, M., & Espesser, R. (2009). *Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère*. Actes d'IDP 09, 49-61.

Albersnagel, F.A., Arnoud, A., & Gerlsma, C. (1986). Some Limitations of the Attributional Learned Helplessness Model on Understanding Effects of (Non-) Contingency: A Controlled Study in Dutch Adolescents. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *8*(1-2), 1-42. Doi : 10.1016/0146-6402(86)90009-3.

Alet, E., & Bonnal, L. (2011). *Apprentis et lycéens professionnels : deux profils d'élèves équivalents ?* Marseille : Céreq, 217-226.

Alloy, L., Peterson, C., Abramson, L., & Seligman, M. (1984). Attributional style and generality of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*. *46*, 81-687.

Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1982). Learned Helplessness, Depression, and the Illusion of Control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(6), 1114-1126. Doi : 10.1037//0022-3514.42.6.1114.

American Psychological Association. Consulté le 10 novembre 2016 à l'adresse http://www.apa.org/topics/anxiety/index.aspx.

Ames, R., & Lau, S. (1982). An Attribution Analysis of Help-Seeking in Academic Settings. *Journal of Educational Psychology, 74*(3), 414‑423.
Doi : 10.1037/0022-0663.74.3.414.

Ames, R., & Felker, D.W. (1979). An Examination of Children's Attributions and Achievement-Related Evaluations in Competitive, Cooperative, and Individualistic Reward Structures. *Journal of Educational Psychology, 71*(4), 413‑420.
Doi : 10.1037/0022-0663.71.4.413.

Anderson, R. H., Anderson, K., Fleming, D. E., & Kinghorn, E. (1984). A Multidimensional Test of the Attributional Reformulation of Learned Helplessness. *Bulletin of the Psychonomic Society, 22*(3), 211‑213.
Doi : 10.3758/BF03333808.

Anzieu, D., & Martin, J.Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints* (12e éd.).
Paris : Presses Universitaires de France.

Aregu, B.B. (2013). Self-Efficacy, Self-Esteem and Gender as Determinants of Performance in Speaking Tasks. *Journal of Media and Communication Studies, 5*(6), 64-71.

Arnaud. C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies*, 1, 175-194.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée, 144*(4), 407-425.

Arnold, J., & Brown, D. H. (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (p. 1-24). Cambridge : Cambridge University Press.

Arrighi, JJ., & Brochier, D. (2005). 1995-2003: l'apprentissage aspire par le haut. Bref n° 217. Marseille : Céreq.

Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student Satisfaction with EFL Speaking Classes: Relating Speaking Self-Efficacy and skills Achievement. *Issues in Educational Research*, *25*(4), 345-363.

Atherton, S. (2014). *The Relevance of the Learned Helplessness Model for South African Educators in a Transforming Education System*. (Thèse de doctorat). Consulté le 15 mai 2015 à l'adresse http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/14058.

Atlas, L.Y., & Wager, T. (2013). Expectancies and Beliefs: Insights from Cognitive Neuroscience. In *The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience*: Vol. 2 : The Cutting Edges. Edited by Kevin N. Ochsner and Stephen Kosslyn.

Au, R. C. P., Watkins, D., Hattie, J., & Alexander, P. (2009). Reformulating the Depression Model of Learned Hopelessness for Academic Outcomes. *Educational Research Review*, *4*(2), 103-117. Doi : 10.1016/j.edurev.2009.04.001.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford at the Calrendon Press.

Avanzini, G., & Mougniotte, A. (2012). *Penser la philosophie de l'éducation. Pourquoi ? Pour quoi?* Lyon : Chronique Sociale.

Aydin, G. (1988). The Remediation of Children's Helpless Explanatory Style and Related Unpopularity. *Cognitive Therapy and Research*, *12*(2), 155-165. Doi : 10.1007/BF01204928.

Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-Concept, Attribution, and Persistence in Learning-Disabled Students. *Journal of School Psychology*, *28*(2), 153-163. Doi : 10.1016/0022-4405(90)90006-S.

Azizinezhad, M., & Hashemi, M. (2011). Humour: A Pedagogical Tool for Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2093-2098. Doi : 10.1016/j.sbspro.2011.10.407.

Bailly, D. (1975). Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues. *Langages*, *9*(39), 81-104.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York : W.H.Freeman and Company.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology : An international review*, *51*(2), 269-290. Doi : 10.1111/1464-0597.00092.

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (p. 307–337).

Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., version française). Traduction française par S. Lecomte. Bruxelles: De Boeck.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222. Doi : 10.2307/1131888.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(3), 125-139. Doi : 10.1007/BF01663995.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, *Les Carnets du Cediscor*, *4*, 189-202.

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (1998). Les forçats de l'école. Réflexion sur la valeur du travail au lycée. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *22*(1), 105-113.
Doi : 10.3406/spira.1998.1574.

Bart, D., & Sido, X. (2017). Apprendre, enseigner en lycée professionnel: pratiques, dispositifs et contenus. *Spirale*, 59.

Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, *66*(1), 46-58.
Doi : 10.3406/colan.1985.3656.

Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? Dans *Pratiques d'enseignement et difficultés scolaires* (p.143-156).

Beacco, J.C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.

Beaud, S. (2003). *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire.* Paris : La Découverte.

Beaud, S., & Convert, B. (2010). 30% de boursiers" en grande école...et après? *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*, 4-13. Paris : Seuil.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, *136*, 87-95.
Doi :10.3406/arss.1996.3191.

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. La Documentation Française. Consulté le 11 novembre 2016 à l'adresse http://www.ladocumentationfrancaise.fr/ouvrages/9782110068620-l-abandon-des-etudes-superieures#book_author

Benson, J. S., & Kennelly, K. J. (1976). Learned Helplessness. The Result of Uncontrollable Aversive Stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology 34*(1), 138-145.
Doi: 10.1037/0022-3514.34.1.138.

Bergier, B. (2015). Séminaire avril 2015. Document inédit. Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers, France.

Bernal-Morales, B., Rodríguez-Landa, J. F., & Pulido-Criollo, F. (2015). Impact of Anxiety and Depression Symptoms on Scholar Performance in High School and University Students. In *A Fresh Look at Anxiety Disorders* (p. 225 242). IntechOpen. Consulté à l'adresse https://www.intechopen.com.
Bernard, P.Y. (2011). *Le décrochage scolaire* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Bernard, P.Y, Masy, J., & Troger, V. (2012). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus*. Consulté à l'adresse http://www.orientationpaysdelaloire.fr/mediatheque/doc_num.php?explnum_id=22368

Bernard, P.Y., & Troger, V. (2011). *Le baccalauréat professionnel en trois ans: une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur* ? Notes du CREN n°3. Consulté 18 octobre 2015 à l'adresse http://cren.univ-nantes.fr/wpcontent/uploads/2017/04/NotesCREN-no3.pdf.

Bernard, P.Y., & Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ?. *Formation emploi*, *131*(3), 23-40.

Bernardin, J.F. (2011). La mobilité des jeunes. Paris : *Les éditions des* journaux officiels.

Bertholet, J.Y. (2006). Neurobiologie des émotions. Dans S. Ionescu et A. Blanchet (Dir.) *Nouveau cours de Psychologie. Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif.* Paris : PUF.

Biber, M., & Biber, S. K. (2014). Investigation of the Level of Prospective Teachers' Learned Helplessness in Mathematics in Relation of Various Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3484-3488.
Doi : 10.1016/j.sbspro.2014.01.788.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Editions D'Organisation.

Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les nouveaux " acteurs " de la sélection universitaire: Les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, *41*(4), 747-775.
Doi : 10.2307/3322704.

Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris : Hatier/Didier.

Boggiano, A. K., Barrett, M., Silvern, L., & Gallo, S. (1991). Predicting Emotional Concomitants of Learned Helplessness : The Role of Motivational Orientation. *Sex Roles*, *25*(11-12), 577-593.
Doi : 10.1007/BF00289565.

Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J., & Katz, P. (1992). Helplessness Deficits in Students: The role of Motivational Orientation. *Motivation and Emotion*, *16*(3), 271-296.
Doi : 10.1007/BF00991655.

Bollengier, F., & de Peretti, I. (2011). Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, *173*, (2), 71-86.

Bonnet, G., & Levasseur, J. (2004*). Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens*. Note évaluation 04.01.Mars. MEN.

Bonin, P. (2007). *Psychologie du langage.* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Bonyadi, A., Nikou, F. R., & Shahbaz, S. (2012). The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and Their Language Learning Strategy Use. *English Language Teaching, 5*(8), 113.
Doi :10.5539/elt.v5n8p113.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155,* 9-20.
Doi : 10.4000/rfp.61.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Fayard.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe, 1*, 58-73.

Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire de la maternelle à l'université.* Paris : Belin.

Bown, J. (2009). Self-Regulatory Strategies and Agency in Self-Instructed Language Learning: A Situated View. *The Modern Language Journal, 93*(4), 570-583.
Doi : 10.1111/j.1540-4781.2009.00965.x.

Brasseul, J. (2003). *Histoire des faits économiques*. Paris : Armand Colin.

Brasseul, J. (2010). *Petite histoire des faits économiques*. Paris : Armand Colin.

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique*. Programme Ecole et Sciences Cognitives. Consulté le 15 juillet 2011 à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document

Bridges, K. R. (2001). Using Attributional Style to Predict Academic Performance: How Does it Compare to Traditional Methods? *Personality and Individual Differences, 31*(5), 723-730.
Doi : 10.1016/S0191-8869(00)00174-4.

Bray, M. (2011). *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques* ? Paris : Institut international de planification de l'éducation. Consulté le 8 février 2017, à l'adresse http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/shadow_education_fr.pdf.

Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 7*(2), 33-115.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Concepts, stress, coping*, *67*, 68-83.

Bruner, J. (1984). Pragmatics of Language and Language of Pragmatics. *Social Research*, *51*(4), 969-984.

Bruner, J. S. (1971). *Toward a theory of instruction* (5e éd.). Londres : Oxford University Press.

Brunstein, J. C., & Olbrich, E. (1985). Personal Helplessness and Action Control: Analysis of Achievement-Related Cognitions, Self-assessments, and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(6), 1540-1551.
Doi : 10.1037/0022-3514.48.6.1540.

Burger, J. M. (1985). Desire for Control and Achievement-related Behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(6), 1520-1533.
Doi : 10.1037/0022-3514.48.6.1520

Burger, J. M., & Arkin, R. M. (1980). Prediction, Control, and Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*(3), 482-491.
Doi : 10.1037/0022-3514.38.3.482.

Burroughs, S. G. (1989). Peer Effects on the Motivation of Adolescents with Learning Difficulties. *International Journal of Adolescence and Youth*, *2*(1), 13-29.
Doi : 10.1080/02673843.1989.9747657.

Burrows, L. (2009). Assessing Self-Efficacy : Constructing a Scale. *Kinki University Journal*, *4*.1-12.

Butkowsky, I. S., & Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for Learned Helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, *72*(3), 408-422.
Doi : 10.1037/0022-0663.72.3.408.

Buys, N., & Winefield, A.H., (1982). Learned Helplessness in High School Students Following Experience of Noncontingent Rewards. *Journal of Research in Personality.16*(1), 118-127.
Doi : 10.1016/0092-6566(82)90045-9.

Caelen-Haumont, G., & Bel, B. (2000). Le caractère spontané dans la parole et le chant improvisés : de la structure intonative au mélisme. *Revue PAROLE*, (15-16), 251-302.

Calmand, J., Epiphane, D., & Hallie, P. (2009). *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête « Génération 2004* » Interrogation 2007. *Notes emploi formation 43*. Marseille : Céreq.

Calmant, J., & Hallier, P. (2008). *Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active.* Céreq Bref, n°253, 2008, 4. Consulté le 15 mai 2016 à l'adresse http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Etre-diplome-de-l-enseignement-superieur-un-atout-pour-entrer-dans-la-vie-active.

Candas, P., & Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs, 8*(4), 521-539. Consulté le 3 juin 2016 à l'adresse https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-521.htm.

Capan, S.A., & Simsek, H. (2012). General Foreign Language Anxiety among EFL Learners: A Survey Study. *Frontiers of Language and Teaching, 3*, 116-124.

Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans L. Talbot (Dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés scolaires.* (p. 117-127). Toulouse : Erès.

Caramazza, A. (1997). How Many Levels of Processing Are There in Lexical Access? *Cognitive Neuropsychology*, *14*(1), 177-208.
Doi : 10.1080/026432997381664.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série, 5*, 9-50.

Cart, B., & Toutin, M.-H. (2010). *Les sortants des filières professionnelles de niveau bac : un exemple de non-correspondance entre formations et emplois*. Paris : La Découverte.

Carver, C. S. (1979). A cybernetic Model of Self-attention Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(8), 1251-1281.
Doi : 10.1037/0022-3514.37.8.1251.

Carver, C. S., Blaney, P. H., & Scheier, M. F. (1979). Reassertion and Giving up: The Interactive Role of Self-directed Attention and Outcome Expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(10), 1859-1870.
Doi : 10.1037/0022-3514.37.10.1859.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor, 4*, 111-129.

Chancelade, C., Janissin, P., Giret, J.F., Guégnard, C., Benoit, P., & Vogt, A. (2016). *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères. Rapport d'enquêtes*. Consulté le 18 août 2017 à l'adresse http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-d-enquetes-lemp.pdf.

Chapman, J. W. (1988). Cognitive Motivational Characteristics and Academic Achievement of Learning Disabled Children: A longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 357-365.
Doi : 10.1037//0022-0663.80.3.357.

Charlot, B. (2001). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : anthropos.

Chartier, R. (1996). *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIVè-XVIIIè siècl*e). Paris : Albin Michel.

Chen, H.-Y. (2007). *The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*. ResearchGate. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/254672219_The_Relationship_between_EFL_Learners'_Self-Efficacy_Beliefs_and_English_Performance

Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, *49*(3), 417‑446.
Doi : 10.1111/0023-8333.00095.

Chiasson, P.E. (2002). Using Humour in the Second Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, *8*(3). Consulté le 8 juin 2016 à l'adresse http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html.

Chini, D. (2009). Linguistique et didactique ou en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? *Les Cahiers de l'Acedle*, *6* (2).

Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*. Lausanne : Payot.

CLES (s.d). *Bilan national de la passation du cles 2013-2014*. Consulté le15 mai 2016 à l'adresse https://www.certification-cles.fr.

CNESCO (2016). *Dossier de synthèse. Expériences internationales, projets innovants en France. De vraies solutions pour l'enseignement professionnel*. Consulté 28 décembre 2016, à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp content/uploads/2016/09/Dossier_synthese_Enseignement_Pro.pdf.

Cohen, A., & Hugon, M.A. (1996). *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*. Lyon : École Normale Supérieure.

Cohen, S., Rothbart, M., & Phillips, S. (1976). Locus of Control and the Generality of Learned Helplessness in Humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34* (6), 1049-1056.
Doi : 10.1037/0022-3514.34.6.1049.

Commission européenne (2006). *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*. ELAN. Consulté le 9 septembre 2011 à l'adresse http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategicframework/documents/elan_fr.pdf.

Commission européenne (2012). *First European Survey on Language Competences*. Bruxelles. Consulté le 15 mai 2014 à l'adresse http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.

Commission européenne (2015). *Éducation et Formation 2020. Politique scolaire. Approche globale de l'école pour lutter contre le décrochage scolaire*. Consulté 11 novembre 2016, à l'adresse http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_fr.pdf

Compère, M. (2010). Les humanités et le latin. Dans *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France*. Paris : Retz.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Éditions Didier.

Coppin, E. (2007). *Résultats des brevets de techniciens supérieurs-Session 2006*. MENESR.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, *14*(57), 9-15.

Cordier, F., & Rigalleau, F. (2006). Psychologie du langage. Dans S. Ionescu et A. Blanchet (Dir). *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif* (p.193-224). Paris: Presses Universitaires de France.

Cosnier, J. (1992). *Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle*. Protée, 33-39. Consulté le 2 août 2016, à l'adresse http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-8_Synchronisation_interaction-.pdf

Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Nouveaux actes sémiotiques, 52, 7-28. Consulté le 21 octobre 2017, à l'adresse http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf.

Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion, Dans J.M. Colletta & A. Tcherkassof (Dir.) *Les émotions*, Sprimont : Mardaga.

Cosnier, J. (2006). Psychologie des émotions et des sentiments. Consulté à l'adresse http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère, 16*, 3-22.

Coutrot, L., & Lautman, J. (2010). 2. *L'adéquation au regard des employeurs : des contenus de formation aux niveaux*. Paris : La Découverte.

Cossette, M., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, *33*, 117-136.

Covington, M., Beery, V., & Richard G. (1976*). Self-worth and School Learning*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Overcoming Student failure : Changing motives and incentives for learning*. Washington, DC : American Psychological Association.

Coyne, J. C., Metalsky, G. I., & Lavelle, T. L. (1980). Learned Helplessness as Experimenter-Induced and its Alleviation with Attentional Redeployment. *Journal of Abnormal Psychology, 89*(3), 350-357.
Doi : 10.1037//0021-843X.89.3.350 .

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Crahay, M., Dutrevis, M., & Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. Dans M. Crahay, M. Dutrévis (Dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2ème éd.), p. 15- 48.. Bruxelles : De Boeck.

Cristofoli, S.(2015). *L'absentéisme des élèves continue à être très élevé dans une partie des lycées professionnels*. DEPP. Note d'information N°5. Consulté le 28 décembre 2016 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/70/2/DEPP_NI_2015_05_absenteisme_eleves_continue_etre_tres_eleve_partie_lycees_professionnels_391702.pdf.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, *89*(1), 19-36.
Doi : 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x.

Cuisinier, J.F., Caraglio, M., Durand, B., Galicher, A., & Saguet, M. (2013). Les parcours des élèves de la voie professionnelle. Évolutions des parcours depuis la mise en oeuvre de la renovation de la voie professionnelle et nouveaux enjeux. Rapport N° 2013-110. MEN-MENESR. Consulté le 15 juin 2015 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/25/9/Rapport-IGAENR-2013-110_309259.pdf

Cullen, J. L., & Boersma, F. J. (1982). The Influence of Coping Strategies on the Manifestation of Learned Helplessness. *Contemporary Educational Psychology*, *7*(4), 346-356. Doi : 10.1016/0361-476X (82)90019-4.

Cutler, A., & Clifton, C. J. (1999). Comprehending Spoken Language: A Blueprint of the Listener. Oxford : Oxford University Press.

Dahm, R. (2017). Les ” Approches Plurielles fondées sur des Langues inconnues ” ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues. *Études en didactique des langues*, LAIRDIL, Affect(s), 23-24.

Daniels, L. ., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A Longitudinal Analysis of Achievement Goals: From Affective Antecedents to Emotional Effects and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 948–963.

Dantzer, R. (2005). Les émotions. Dans E.Marc (Éd.), *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.

Dardier, A., Laïb, N., Robert-Borbée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* INSEE.

Dasmo, H. S. (2014). The Effect of Speaking Self-Efficacy and Gender in Speaking Activities. *bahasa & sastra*, *14*(2), 205-217.
Doi : 10.17509/bs_jpbsp.v14i2.719.

Davis, J. L., Burnette, J. L., Allison, S. T., & Stone, H. (2011). Against the Odds: Academic Underdogs Benefit from Incremental Theories. *Social Psychology of Education*, *14*(3), 331-346.
Doi : 10.1007/s11218-010-9147-6.

De Bonis, M., & Lioussine, D. (2003). Expressions faciales et primitives iconiques. Dans JM. Colletta et A. Tcherkassof (Éds.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*. (p.107-129). Sprimont : Mardaga.

De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2007). A Longitudinal Analysis of Gender Differences in Academic Self-concept and Language Achievement: A Multivariate Multilevel Latent Growth Approach. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(1), 132-150.
Doi : 10.1016/j.cedpsych.2006.10.005.

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

Dekeyser, R. M. (1993). The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency. *The Modern Language Journal*, *77*(4), 501.
Doi : 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01999.x.

Dekeyser, R (1998). *Beyond Focus on Form : Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second language.*Cambridge : Cambridge University Press.

de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *35*(1), 5-27. Doi : 10.4000/osp.867.

Delahaie, M., Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2007). Effet de la lexicalité chez les faibles et très faibles lecteurs comparativement à des normolecteurs de mêmes âge et de même niveau de lecture. *L'année psychologique*, *107*(3).

Dell, G.S. (1986). A Spreading-Activation Theory of Retrieval in Sentence Production. *Psychological Review*. *93*(3):283-321.

Delouvée, S. (2013). *Psychologie sociale* (2e éd.). Malakoff : Dunod.

Denquin, R., Roynette, A., & Sere, A. (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel : la scolarisation au lycée professionnel*. Inspection générale de l'éducation nationale.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2012a). Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011. Note d'information 12.11. Juin. Consulté en ligne le 13 mai 2015 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/40/5/DEPP-NI-2012-11-competences-eleves-langues-etrangeres-survey-lang-2011_218405.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2012b). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Consulté le 15 février 2015 à l'adresse http://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2012/06/4/DEPP-RERS-2012_224064.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2014). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Consulté le 15 février 2015 à l'adresse https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/34798/1/depp_rers_2014.pdf.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017a). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. 2017. Consulté le 13 mai 2018 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/07/7/depp-RERS-2017_902077.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017b). Note d'information n° 17.06. Mars 2017. Consulté le 8 juillet 2018 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/62/0/NI-EN-06-2017_734620.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2018). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. 2018. Consulté le 1er septembre 2018 à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale.* N°4. Mai. Vol. 7. Consulté le 15 avril 2016 à l'adresse https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/develay_07_4.pdf.

Dewaele, J. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *144*(4), 441-464.

Di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N., & Verdier, E. « Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l enseignement professionnel ? ». (2016). *L'évolution de l enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?* Paris: Conseil National d Evaluation du Système Scolaire (CNESCO). Consulté le 8 janvier 2017 à l'adresse http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=57886

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(5), 451-462.
Doi : 10.1037//0022-3514.36.5.451.

Dixon, M. L., Fox, K. C. R., & Christoff, K. (2014). A Framework for Understanding the Relationship Between Externally and Enternally Directed Cognition. *Neuropsychologia*, *62*, 321-330.
Doi : 10.1016/j.neuropsychologia.2014.05.024.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*.
Paris : Interéditions.

Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales : norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur*. Thèse de doctorat. Université Grenoble 2. Consulté le 12 mai 2016 à l'adresse http://www.lip.univsavoie.fr/uploads/PDF/862.pdf.

Dompnier, B., & Jouffre, S. (2013). Attributions. Dans L. Bègue et O. Desrichard (Éds), *Traité de psychologie sociale*. (p. 197-220). Paris : DeBoeck.

Dörnyei, Z. (2007). Creating a Motivating Classroom Environment. In J. Cummins & C. Davison (Éd.), *International Handbook of English Language Teaching*, 719-731). Boston : Springer.
Doi : 10.1007/978-0-387-46301-8_47.

Doron, R., & Parot, F. (s. d.). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dreeden, R., & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education, 61*, 129–142.
Doi : 10.2307/2112622.

Drew, B. L. (1990). Differentiation of Hopelessness, Helplessness, and Powerlessness Using Erik Erikson's « Roots of virtue ». *Archives of Psychiatric Nursing, 4*(5), 332-337.
Doi : 10.1016/0883-9417(90)90053-N.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). À l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil.

Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1), 27.
Doi : 10.7202/011768ar.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation, n° 16*(2), 182-206.
Doi : 10.3917/cdle.016.0182.

Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école : faits et effets. *Diversité, 139*, 73-80.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie.* Paris : Éditions du Seuil et La République des Idées.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie, 45*(3), 441-468.

Dutrévis, M., Toczek, MC., & Buchs, C. (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. Dans M.C., & M. Dutrévis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, (2ème éd.), p. 85-110. Bruxelles : De Boeck.

Dutrey, C., Rosset, S., Adda-Decker, M., Clavel, C., & Vasilescu, I. (2014). Disfluences dans la parole spontanée conversationnelle : détection automatique utilisant des indices lexicaux et acoustiques. Communication présentée à la XXXème édition des Journées d'Etudes sur la Parole (JEP 2014), Le Mans, France.

Dweck, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(4), 674-685.
Doi : 10.1037/h0077149.

Dweck, C. S. (1996). Capturing the Dynamic Nature of Personality. *Journal of Research in Personality, 30*(3), 348-362. Doi : 10.1006/jrpe.1996.0024.

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In *Handbook of Child Psychology*, 4, 643-691. New York : Hetherington.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256-273.
Doi : 10.1037/0033-295X.95.2.256.

Dweck, C.S., & Reppucci, N. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology. 25*(1), 109-116.
Doi : 10.1037/h0034248.

Dworczak, F. (2004). *Neurosciences de l'éducation. Cerveau et apprentissage*.
Paris : L'Harmattan.

EACEA (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Consulté le 19 septembre 2015, à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105fr.pdf.

Educational Testing Service (2009). *L'observatoire TOEIC 2009 des niveaux d'anglais en France*. Consulté le 15 janvier 2015 à l'adresse https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Daumas_Slides.pdf

Ehrlich, S., & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève: Étude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe. *Revue française de pédagogie*, *86*(1), 35-48.
Doi : 10.3406/rfp.1989.1426.

Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 67.
Doi : 10.2307/329394.

Eisenberger, R., Park, D. C., & Frank, M. (1976). Learned Industriousness and Social Reinforcement. *Journal of Personality and Social Psychology*, (33), 227-232.
Eisenstein, E. M., & Carlson, A. D. (1997). A Comparative Approach to the Behavior Called `Learned Helplessness'. *Behavioural Brain Research, 86*(2), 149-160.
Doi : 10.1016/S0166-4328(96)02260-7.

Ellis, R. (2012). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition). Oxford New York : Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System. 33*(2). 209-224.
Doi : 10.1016/j.system.2004.12.006.

Erkan, D.Y., & Saban, A. (s.d). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in TurkishTertiary-Level EFL. *The Asian EFL Journal*. 164- 192. Consulté le 15 mai 2016 à l'adresse https://www.asian-efl-journal.com.

Erten, İ. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between Academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System, 42*, 391-401.
Doi : 10.1016/j.system.2014.01.006.

Espinoza, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Establet, R. (2005). *Radiographie du peuple lycéen*. Paris : ESF Éditeur.

Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants»: 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie, 136*(1), 9-19.
Doi : 10.3406/rfp.2001.2821.

Fayol, M. (2010). La psychologie cognitive, l'apprentissage, l'éducation et la formation. Dans S. Ionescu et A. Blanchet (Dir). Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif (p. 193 224). Paris : Presses Universitaires de France.

Feldman, R. S., & Huang, X. (2005). *Understanding Psychology* (7e éd.).
New York : McGraw-Hill Companies Inc.

Felouzis, G. (1993). Conceptions de la réussite et socialisation scolaire: Le cas des lycéens des filières générales, technologique et de LEP. *Revue française de pédagogie, 105*(1), 45-58.

Fenouillet, F. (2005). *La motivation : perspectives en formation*. Recherche en soins infirmiers, 83.
Doi : 10.3917/rsi.083.0100.

Fenouillet, F., & Lieury, A. (s.d.) Quelques perspectives théoriques autour de la résignation, in Müller B. (ed.) *Motivation en situation de formation*. Consulté 29 novembre 2016, à l'adresse http://fabien.fenouillet.free.fr/documents/ResignationEcole.pdf

Ferrand, L. (2001). La production du langage. Une vue d'ensemble. *Psychologie française*, 46, 3-15.

Feryal, Ç. (2008). A Study on the Correlation Between Self Efficacy and Foreign Language Learning Anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education, 4*(1), 148-158. Consulté 5 avril 2017, à l'adresse https://eric.ed.gov/?id=ED502016.

Feyfant, A. (2009). L'enseignement professionnel : enjeux et tensions. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 44. Lyon : Institut français de l'éducation. Consulté le 10 janvier 2015 à l'adresse http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/SommaireLettre.htm.

Filippello, P., Harrington, N., Buzzai, C., Sorrenti, L., & Costa, S. (2014). The Relationship Between Frustration Intolerance, Unhealthy Emotions, and Assertive Behaviour in Italian Students. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *32*(3), 1-22.
Doi : 10.1007/s10942-014-0193-4.

Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *155*, 45 56.
Doi : 10.4000/rfp.220.

Fincham, F. D., & Cain, K. M. (1986). Learned Helplessness in Humans: A Developmental Analysis. *Developmental Review*, *6*(4), 301-333.
Doi : 10.1016/0273-2297(86)90016-X.

Fischer, G.N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*.
Malakoff : Dunod.

Florin, A. & Véronique, D. (2002). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Dans M. Kail & M.Fayol *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Forestier, C. (s.d.) : Il faut réserver les STS aux bacheliers professionnels. Consulté 15 février 2017, à l'adresse
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/06/09062016Article636010531261213072.aspx.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, *21*, 73-94.
Doi : 10.3917/cdle.021.0073.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, *20*, 257–274.
Doi : 10.1006/ceps.1995.1017.

Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing Reading Persistence and Altering Attributional Style of Learned Helpless Children. *Journal of Educational Psychology*, *73*(2), 251-260.

Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage. *Psychologie du Travail et des Organisations. 17* (3), 253-267.
Doi : 10.1016/S1420-2530(16)30116-9.

François, P. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. *Savoirs, hors série, 5*, 51-58.
Doi : 10.3917/savo.hs01.0051.

Frankel, A., & Snyder, M. L. (1978). Poor Performance Following Unsolvable Problems: Learned Helplessness or Egotism? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(12), 1415-1423.
Doi : 10.1037/0022-3514.36.12.1415.

Frijda, N. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. Dans JM. Coletta et A. Tcherkassof *Les émotions. Cognition, langage et développement.* (p.15-32). Sprimont: Mardaga.

Frost, D., & O'Donnell, J. (2015). Success: B2 or not B2- that is the question. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut,* (Vol. XXXIV N° 2).

Fuchs, C. (2010). Histoire et diversité des langues. Dans JF. Dortier (Dir.) *Le langage.* Auxerre : Seuil.

Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155*, 57-72.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série, 5*, 91.
Doi : 10.3917/savo.hs01.0091.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Galisson, R. (1993). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*.
Saint-Cloud : Didier.

Gan, Z. (2008). Extroversion and Group Oral Performance: A Mixed Quantitative and Discourse Analysis Approach . *The hong Kong Institute of Education, 23*(3).

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding Successful and Unsuccessful EFL Students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal, 88*(2), 229-244. Consulté le 3 octobre 2015.
Doi : 10.1111/j.0026-7902.2004.00227.x.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.

Gaonac'h, D. (2010). L'enseignement précoce des langues. Dans JF. Dortier (Dir.) *Le langage*. (p. 164-174). Auxerre : Seuil.

García Rodríguez, Y. (1997). Learned Helplessness or Expectancy-Value? A Psychological Model for Describing the Experiences of Different Categories of Unemployed People. *Journal of Adolescence, 20*(3), 321-332.
Doi : 10.1006/jado.1997.0088.

Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. In E. Arnold (Ed.). *Social psychology of language*. Vol. 4. (p. 207-227).

Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., & Tremblay, P. F. (1999). Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18*(4), 419-437.
Doi : 10.1177/0261927X99018004004.

Gatchel, R. J., & Proctor, J. D. (1976). Physiological Correlates of Learned Helplessness in Man. *Journal of Abnormal Psychology, 85*(1), 27-34.
Doi : 10.1037/0021-843X.85.1.27.

Gecas, V. (1989). The Social Psychology of Self-Efficacy. *Annual Review of Sociology, 15*, 291-316.
Doi : 10.1146/annurev.so.15.080189.001451.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

Germain, C., & Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/ FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Marges linguistiques.* Saint-Chamas : MLMS Éditeur.

Gernigon, C., Fleurance, P., & Reine, B. (2000). Effects of Uncontrollability and Failure on the Development of Learned Helplessness in Perceptual-Motor Tasks. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(1), 44-54.
Doi : 10.1080/02701367.2000.10608879.

Gernigon, C., Thill, E., & Fleurance, P. (1999). Learned Helplessness: A survey of cognitive, motivational and perceptual-motor consequences in motor tasks. *Journal of Sports Sciences, 17*(5), 403-412.
Doi : 10.1080/026404199365920.

Gineste, M.-D., & Le Ny, J.-F. (2005). *Psychologie cognitive du langage.* Paris : Dunod

Giret, J.F. (2011) *Le mouvement de professionnalisation des études supérieures L'exemple des licences professionnelles*. Marseille : Céreq.

Giret, J.F., & Moullet, S. (2010). *L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur*. Paris : La Découverte.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(6), 645-662.
Doi : 10.1016/j.appdev.2003.09.002.

Goodkin, F. (1976). Rats Learn the Relationship Between Responding and Environmental Events: An Expansion of the Learned Helplessness Hypothesis. *Learning and Motivation, 7*(3), 382-393.
Doi : 10.1016/0023-9690(76)90044-8.

Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (47), 55-62.
Doi : 10.4000/ries.367.

Graham, S. J. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages? Students' Perceptions of Learning French. *The Modern Language Journal, 88*(2), 171-191.
Doi : 10.1111/j.0026-7902.2004.00224.x.

Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who Learns from Errors on a Class Test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to Errors in a Failure Situation. *Learning and Individual Differences, 53*, 61-68.
Doi : 10.1016/j.lindif.2016.11.009.

Grelet, Y., Romani, C. & Timoteo, J. (2010). *Entrer en STS ou IUT, et après* ? Bref, n°275. Céreq. Consulté le 14 octobre 2015 à l'adresse http://www.cereq.fr/publications/Bref/Entrer-en-STS-ou-IUT-et-apres.

Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interpretation. *Revue française de sociologie, 49*, 231-267.

Grimes, L. (1981). Learned Helplessness and Attribution Theory: Redefining Children's Learning Problems. *Learning Disability Quarterly, 4*(1), 91-100.
Doi : 10.2307/1510719.

Grygiel, P., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (2016). Academic Self-concept and Achievement in Polish Primary Schools: Cross-Lagged Modelling and Gender-Specific Effects. *European Journal of Psychology of Education*, *32*(3), 407-429.
Doi : 10.1007/s10212-016-0300-2.

Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic Optimism. *Procedia Social and Behavioral Science, 9*, 929-932.
Doi : 10.1016/j.sbspro.2010.12.261.

Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155*, 21-33.
Doi : 10.4000/rfp.73.

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *36*(2), 137-156.
Doi : 10.4000/osp.1357.

Hagège, C. (2001). La structure des langues.*Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Hagen S. (2011), " Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project ". Consulté le 10 mars 2016 à l'adresse http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf.

Halimi. S. (2012). *Apprendre les langues, Apprendre le monde. Rapport du Comité stratégique des langues*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Hall, E.T. (1968). «Proxemics». *Current Anthropology*. University of Chicago Press, *9*(2-3), 83-95.

Hanusa, B. H., & Schulz, R. (1977). Attributional Mediators of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(8), 602-611.
Doi : 10.1037/0022-3514.35.8.602.

Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : Processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, (127), 37-47. Consulté le 5 mai 217 à l'adresse http://www.jstor.org/stable/41201459.
Doi : 10.3406/rfp.1999.1083.

Hée.B. (2003). *Les facteurs de réussite au BTS. Des effets académiques forts*. Session 2001. Note d'information 03.13. Mars. MJER. Consulté le 12 juin 2015 à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid4990/resultats-des-brevets-techniciens-superieurs-session-2006.html

Hée, B. (2006). *Résultats des brevets de techniciens supérieurs Session 2005*. Note d'information 06.13. Mai. MENESR.

Heffner, C. (2014). *Learned Helplessness*. Consulté le 15 mars 2016 à l'adresse https://allpsych.com/personalitysynopsis/learned_helplessness/.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. London : Psychology Press.

Hersh, C. A., Stone, B. J., & Ford, L. (1996). Learning Disabilities and Learned Helplessness: A Heuristic Approach. *International Journal of Neuroscience*, *84*(1-4), 103-113.
Doi : 10.3109/00207459608987255.

Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, *96*(2), 170-189.
Doi : 10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x.

Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young Children's Vulnerability to Self-Blame and Helplessness : Relationship to Beliefs about Goodness. *Child Development*, *63*(2), 401-415.
Doi : 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01636.x.

Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et productions orales en L2. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, *Association Encrages, 27*, 63-91. Consulté le 3 juin 2013 à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605154.

Hilton, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (thèse de doctorat). Université Lumière. Lyon II. Consulté le 3 juin 2013 à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00605188.

Hingel, A., & Kuzma, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. Dans CIEP, *Enseigner les langues: un défi pour l'Europe*, 47.

Hiroto, D.S. (1974). Locus of Control and Learned Helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, *102*(2). 187.
Doi : 10.1037/h0035910.

Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. (1975). Generality of Learned Helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(2), 311-327.
Doi : 10.1037/h0076270.

Hirt, M., & Genshaft, J. (1981). Immunization and Reversibility of Cognitive Deficits due to Learned Helplessness. *Personality and Individual Differences*, *2*(3), 191-196.
Doi : 10.1016/0191-8869(81)90023-4.

Horner, S. L., & Gaither, S. M. (2004). Attribution Retraining Instruction with a Second-Grade Class. *Early Childhood Education Journal*, *31*(3), 165-170.
Doi : 10.1023/B:ECEJ.0000012134.58050.2a.

Hooper, N., & McHugh, L. (2013). Cognitive defusion versus thought distraction in the mitigation of learned helplessness. *The Psychological Record*, 63, 1–10.
Doi : 10.11133/j.tpr.2013.63.1.016.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.
Doi : 10.2307/327317.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurtz, N. M. (s. d.). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. *Science Direct, 24*, 821-835.Doi : 10.1016/j.tate.2007.08.004.

Hsu, L. (2011). A Qualitative Analysis on the Occurrence of Learned Helplessness among EFL Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *1*(1), 162-175.
Doi : 10.5539/jedp.v1n1p162.

Insee. (1998). Les langues étrangères en France. Apprendre, c'est bien ; pratiquer, c'est mieux. Consulté 16 septembre 2015, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip568

Insee. *Proportion de bacheliers dans une génération en 2013*. (s. d.). Consulté 11 mars 2014, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07252

Insee. Enseignement-Éducation. *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ?* (s. d.). Consulté 22 septembre 2015, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=FPORSOC04b

Jacquet-Francillon, F., D'Enfert, R., & Loeffel. (2010). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII-ème- XXème siècle*. Paris : Retz.

Jacobs, G. (1998). Cooperative learning or just grouping students : the difference makes a difference. In W. Renandya & G. Jacobs (Eds) : *Learners and language learning*. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.

Janitza, J. (2003). Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. In *Babel en éducation. Linguistique allemande et didactique des langues.* (Publications de l'Institut d'Allemand). Paris: Presses universitaires Sorbonne Nouvelle.

Jardine, E., & Winefield, A. H. (1981). Achievement Motivation, Psychological Reactance, and Learned Helplessness. *Motivation and Emotion*, *5*(2), 99-113.
Doi : 10.1007/BF00993891.

Jarty, J., & Kergoat, P. (s.d.). *Relations enseignants et élèves en bac pro*. Consulté le 21 février 2017, à l'adresse https://colloquebacpro.univ-lille3.fr/data/PDF-Actes/Relations%20enseignants%20et%20%C3%A9l%C3%A8ves%20en%20bac%20pro.%20JARTY%20&%20KERGOAT.pdf

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages: les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 55-67. Doi : 10.3406/rfp.2003.2932.

Jellab, A. (2005a). Les enseignants de lycée professionnel : lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, *46*(2), 295-323. Doi : 10.3917/rfs.462.0295.

Jellab, A. (2005b). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, *47*(4), 502-517. Doi : 10.1016/j.soctra.2005.10.005.

Jellab, A. (2005c). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, *46*(2), 295. Doi : 10.3917/rfs.462.0295.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2008.

Jones, S.L., Nation, J.R., & Massad, P. (1977). Immunization against learned helplessness in man. Journal of abnormal psychology. *86*(1), 75-83. Doi : 10.1037/0021-843X.86.1.75.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation le 28 février 2006 au CNAM de Paris.

Kabla-Langlois, I. (2016). *Les jeunes et l'enseignement supérieur: s'orienter, réussir, s'insérer*. INSEE. Consulté le 13 mars 2017 à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492171?sommaire=2492313

Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory: Implications for Affective Computing*. Communication présentée à la Twenty Fourth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference, Palm Beach, USA.

Kanestion, A. (2014). Speaking Self-Efficacy among Students of Kedah Matriculation College. Communication présentée au *Symposium of International Language & Knowledge*, 14-16 février 2014. Consulté le 15 mai 2016 à l'adresse http://dspace.unimap.edu.my/xmlui/bitstream/handle/123456789/34643/SILK%202014_27.pdf?sequence=1

Khan, Z.A. (2010). The Effects of Anxiety on Cognitive Processing in English Language Learning. *English Language Teaching*, *3*(2), 199. Doi : 10.5539/elt.v3n2p199.

Khan, Z.A., & Zafar, S. (2010). The Effects of Anxiety on Cognitive Processing in English Language Learning.*English Language Teaching. 3*(2).
Doi : 10.5539/elt.v3n2p199.

Kearney, C. A. (2007). Form and Functions of School Refusal Behavior in Youth: an Empirical Analysis of Absenteeism Severity. *Journal of child psychology and psychiatry, 48,* 53-61.
Doi : 10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.

Kelly, M. (2008). Vers une approche européenne de la formation des enseignants de langue ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 47,* 45-54.
Doi : 10.4000/ries.410.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales : Tome 1, approche interactionnelle et structure des conversations* (3e éd., Vol. Tome 1). Paris : Armand Colin.

Kern, R., & Liddicoat, A. J. (2008). De l'apprenant au locuteur/acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Kirouac, G., & Dore, F.Y. (2007). Identification des expressions faciales émotionnelles par un échantillon quebecois francophone. *International Journal of Psychology. 17*(1-4).
Doi : 10.1080/00207598208247427.

Kırmızı, Ö., & Kırmızı, G. D. (2015). An Investigation of L2 Learners' Writing Self-Efficacy, Writing Anxiety and Its Causes at Higher Education in Turkey. *International Journal of Higher Education, 4*(2).
Doi : 10.5430/ijhe.v4n2p57.

Klassen, R. M., & Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931.
Doi : 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001.

Klein, D. C., Fencil-Morse, E., & Seligman, M. E. (1976). Learned Helplessness, Depression, and the Attribution of Failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*(5), 508-516.

Kloosterman, P. (1988). Motivating Students in the Secondary School: The Problem of Learned Helplessness. *American Secondary Education, 17*(1), 20-23.

Kofta, G.M., & Sedek, G. (1989). *Repeated failure: a source of helplessness or a factor irrelevant to its emergence ? Journal of Experimental Psychology General 118(1), 3.*
Doi : 10.1037/0096-3445.118.1.3.

Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a Grip on Your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(6), 974-990.
Doi : 10.1037/0022-3514.87.6.974.

Kozanitis, A., & Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *25*(1).

Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*.
Paris : Hatier/Didier.

Kramsch, C. (2008). Contrepoint. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Krantz, D. S., Glass, D. C., & Snyder, M. L. (1974). Helplessness, Stress Level, and the Coronary-Prone Behavior Pattern. *Journal of Experimental Social Psychology*, *10*(3), 284-300.
Doi : 10.1016/0022-1031(74)90074-2.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*.
Oxford : Bergamon Press Inc.

Krauth-Gruber, S., & Niedenthal, P., & Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions: Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre : Mardaga.

Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*(1), 155-170.
Doi : 10.1037/0022-3514.40.1.155.

LaForge, M. C. (1989). Learned Helplessness as an Explanation of Elderly Consumer Complaint Behavior. *Journal of Business Ethics*, *8*(5), 359-366.
Doi : 10.1007/BF00381727.

Lahire, B. (2002). Formes de la lecture étudiante et categories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*, *48*(4), 87.
Doi : 10.3917/soco.048.0087.

Lambert, P. (2014). *Un éclairage sociolinguistique sur les publics de l'enseignement professionnel*. Présentation à l'occasion de la Formation de formateurs des 8 et 9 avril 2014, Institut Français de L'Éducation, Lyon, France.

Langer, E. J., & Rodin, J. (1976). The Effects of Choice and Enhanced Personal Responsibility for the Aged: a Field Experiment in an Institutional Setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*(2), 191-198.

Lapassade, G. (s.d). L'observation participante. Support du cours Ethnométhologie et Informatique. Consulté le 14 août 2017 à l'adresse http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#ethngr1.

Launay, M. (1990). Décision, contingence et apprentissage. *L'Année psychologique, 90,* 287-301.

Le Ny, J.-F. (1992). Cognitive science and semantic representations. In J. Ezquerro & J.M. Larrazabal (Eds.), *Cognition, semantics and philosophy*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 273–292.
Doi : 10.1007/978-94-011-2610-6_10.

Lê Thành Khôi. (2001). *Éducation et civilisations.Génèse du monde contemporain*. Paris : Bruno Leprince Éditeur.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs, 5, Hors série*, 59-90.

Lecomte, J. (2010). Note du traducteur. Dans Bandura, A. (2010). Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. (2e éd., version française). Bruxelles : De Boeck.

L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Leeming, F. C., Blackwood, H. D., & Robinson, K. D. (1978). Instrumental Learning in the Presence of Noncontingent Reward. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, *4*(3), 266-273.

Lefcourt, H. (1976). *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research.* Hillsdale : Lawrerlbaum Associates, Inc., Publishers.

Lefebvre, O., Caradec, Y., Marchegay, P., Dauphin, L., & Péan, S. (2014). *Atlas régional des effectifs étudiants en 2015-2016*. MESRI. Consulté le 10 juin 2016 à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/atlas/atlas-PAYS-PAYS_100-les_etudiants_inscrit_dans_l_enseignement_superieur_en_france.php

Legendre, J. (2003). *Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France*. N°63. Senat. Consulté le 23 janvier 2017 à l'adresse https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0630.html.

Legifrance (2009). Arrêté du 10 février 2009 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel (=NOR: MENE0900061A). Consulté le 10 mai 2017 à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020237869&categorieLien=cid

Legifrance (2018). Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (=NOR: ESRX1730554L). Consulté le 15 juillet 2018 à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte.

Lemaire, S. (2004). Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur. *Éducation et Formations*, 67. Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur ; Direction de l'évaluation et de la prospective.
Consulté le 17 août 2017 à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/86/0/4860.pdf.

Lemaire, S. (2007). Le devenir des bacheliers professionnels. Dans D. Vitry (Dir.) L'enseignement professionnel, les conditions de vie des étudiants. *Éducation & formations*,75.

Lenka, S. (2016). Understanding Undergraduate EFL Learners' English Speaking Self-Efficacy Link with their Attitude to the Skill. *International Journal Of English Language*, 5(1), 139-151.

de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.
Doi : 10.4000/osp.867.

Lerminiaux, C. (2015). *Améliorer la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels*. MEESR. Consulté le 16 février 2017 à l'adresse http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000883/index.shtml.

Levelt, W. J. (1978). Skill Theory and Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition, 1*, 53-70.
Doi : 10.1017/S0272263100000711.

Levelt, W. J. (1999). Producing spoken language : a Blueprint of the Speaker. In C. M. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of Language*. 83-122.
Oxford : Oxford University Press.

Levinson, P. ; & Brown, P. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

Levis, D. J. (1976). Learned Helplessness: A Reply and an Alternative S-R Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*(1), 47-65.

Lévy, M., & Jouyet, J.P. (2006). *L'économie de l'immatériel. La croissance de demain*. Rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel. La Documentation française.
Consulté le 28 juillet 2017 à l'adresse
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000880.pdf.

Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : analyse d'une stratégie de protection de soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40* (2), 157-182.Doi : 10.4000/osp.3085.

Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée*, n°123-124, 445-453.

Licht, B. G. (1983). Cognitive-Motivational Factors That Contribute to the Achievement of Learning-Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities, 16*(8), 483-490.
Doi : 10.1177/002221948301600812.

Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod.

Liu, M. (2013). English Bar as a Venue to Boost Students' Speaking Self-Efficacy at the Tertiary Level. *English Language Teaching, 6*(12).
Doi : 10.5539/elt.v6n12p27.

Long, M. H., The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (Vol. 2: *Second language acquisition*). New York : Academic.

Lubow. R., Caspy, T., & Schnur, P. (1982). Latent Inhibition and Learned Helplessness in Children: Similarities and Differences. *Journal of Experimental Child Psychology 34*(2). 231-256.
Doi : 10.1016/0022-0965(82)90044-3.

Lugnier, M., Bajou, B., Beauvallet, D., Billiet, J.C., Costa, P., Perez, M., ... Foucault, M. (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*. Rapport N° 214-089. Igen/Igaenr. Consulté le 15 septembre 2017 à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/88/2/2014-089_affectations_bacs_pros_et_technos_497882.pdf.

MÄÄttÄ, S., Stattin, H., & Nurmi, J.E. (2002). Achievement Strategies at School : Types and Correlates. *Journal of Adolescence, 25*(1), 31-46.
Doi : 10.1006/jado.2001.0447.

Mac Iver, D. (1988). Classroom Environments and the Stratification of Pupils' Ability Perceptions. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 495-505.
Doi : 10.1037/0022-0663.80.4.495.

MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79*(1), 90-99.
Doi : 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x.

MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clement, R. (1999). Willingness to Communicate: Antecedents & Consequences. *Communication Quarterly, 47*(2), 215-229.
Doi : 10.1080/01463379909370135.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, *41*(1), 85-117.
Doi : 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, *44*, 283-305.
Doi : 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned Helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*(1), 3-46.
Doi : 10.1037/0096-3445.105.1.3.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience. *Psychological Review*, *123*(4).
Doi : 10.1037/rev0000033.

Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Malet, R. (2010). Mondialisation. *Recherche et formation*, *65*, 89-104.

Manoiloff, L., Segui, J., & Hallé, P. (2013). L'effet de fréquence dans l'accès aux propriétés phonologiques des noms d'objets. *L'Année Psychologique*, *113*(3), 335-348.

Maquestiaux, F. (2012). La simultanéité des actes psychiques : apports du protocole PRP. *L'Année psychologique*, *112*(4).

Marat, D. (2003). *Assessing Self-Efficacy and agency of secondary school Students in a multi-cultural context: Implications for Academic achievement.* Australian Association for Education. Consulté le 15 septembre 2014 à l'adresse https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03057.pdf.

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*. Malakoff : Dunod.

Mariette, A. (2011). Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la « culture anti-école » à l'oeuvre ou la formation des destins sociaux. *Revue Agone*, 113-135.
Doi : 10.4000/revueagone.1033.

Mark, S. F. (1983). To succeed or not to succeed: A critical review of issues in Learned Helplessness. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(1), 1-19.
Doi : 10.1016/0361-476X(83)90030-9.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
Doi : 10.1037/0022-3514.35.2.63.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*(9), 954-969.

Martinez, P. (2008). *La didactique des langues étrangères* (5e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma*, *23*, 3-24.
Doi : 10.4000/trema.530.

Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2004). Théorie des styles explicatifs et performance sportive : fondements théoriques, données empiriques et perspectives. *Science & Motricité*, *52*, 9-43.
Doi : 10.3917/sm.052.0009.

Martino, P. D., & Zan, R. (2009). *Different Profiles of Attitude Toward Mathematics: the Case of Learned Helplessness*. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/265070746_Different_Profiles_of_Attitude_Toward_Mathematics_the_Case_of_Learned_Helplessness

Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans E. Bourgeois & B. Galand (Éds.) *(Se) motiver à apprendre*, 27-39. Paris : Presses Universitaires de France.

Matlin, M.W. (2001). La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive. Paris : DeBoeck.

Matsuoka, R., & Rahimi, A. (2011). The Positive Effect of Conference Participation on Reducing L2 Communication Apprehension. *Procedia Computer Science, 3*, 898-907.
Doi : 10.1016/j.procs.2010.12.147.

McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' Attributions for their Best and Worst Marks: Do they Relate to Achievement? *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 71-81.
Doi : 10.1016/j.cedpsych.2010.11.001.

McLeod, D. B., & Ortega, M. (1993). Affective Issues in Mathematics Education. In *Research Ideas for the Classroom. High School Mathematics* (National Council of Teachers of Mathematics, 21-36. New York : Wilson, P.S.

McReynolds, W. T. (1980). Learned Helplessness as a Schedule-Shift Effect. *Journal of Research in Personality, 14*(2), 139-157.
Doi : 10.1016/0092-6566(80)90023-9.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of Math Anxiety and Its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 60-70.
Doi : 10.1037/0022-0663.82.1.60.

Menec, V. H., Perry, R. P., & Struthers, C. W. (1995). The Effect of Adverse Learning Conditions on Action-Oriented and State-Oriented College Students. *The Journal of Experimental Education*, *63*(4), 281-299.
Doi : 10.1080/00220973.1995.9943465.

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche (2013). Document d'accompagnement du référentiel de formation du BTSA. Inspection de l'Enseignement Agricole. Consulté le 15 juin 2015 à l'adresse http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/docsaccomp/BTSA-DA-IEA_M23.pdf

Ministère de l'Éducation nationale-Centre international d'études pédagogiques (2008). *Enseigner les langues : un défi pour l'Europe*. 47. Consulté 16 juin 2016, à l'adresse http://www.ciep.fr/revue-internationale-deducation-sevres-mieux-comprendre-les-enjeux-leducation-france-monde/enseigner-les-langues-defi-leurope-ndeg-47-avril-2008

Ministère de l'Éducation nationale (2010a). *Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*. Circulaire n° 2010-008 du 29-1-2010. Consulté 17 juin 2016, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html

Ministère de l'Éducation nationale (2010b). Baccalauréat professionnel. Épreuves obligatoires de langues vivantes. Bulletin officiel n°21 du 27 mai 2010. Consulté le 15 juin 2016 à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid51726/mene1009658a.html.
Ministère de l'Éducation nationale (2011). *Installation du comité stratégique des langues*. Communiqué de presse - Luc Chatel.Consulté 5 avril 2017, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid55664/installation-du-comite-strategique-des langues.html#R%C3%A9sultats%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves

Ministère de l'Éducation nationale (2012). Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012. circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012. Consulté 13 août 2015, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726

Ministère de l'Éducation nationale (2013). *L'Éducation nationale et la formation professionnelle en France*. Consulté 17 juin 2016, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid52753/l-education-nationale-et-la-formation-professionnelle-en-france.html

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010). L'insertion professionnelle des diplômés de l'université (Master, DUT, LP). Dans L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France. Consulté le 15 mars 2014 à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_23-l_insertion_professionnelle_des_diplomes_de_l_universite_master_dut_lp.php.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle*. Rapport- n° 2013-110. Consulté le 18 février 2017 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/25/9/Rapport-IGAENR-2013-110_309259.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*. Rapport 2014-089. Consulté 21 février 2017, à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/75/4/2014089_affectations_bacs_pros_et_technos_495754.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale-Ministère de la Recherche et de l'Innovation (s.d). L'admission en BTS et en BTSA. Consulté le 15 juillet 2017 à l'adresse http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Organisation-des-etudes-superieures/Les-BTS/L-admission-en-BTS

Ministère de l'Éducation Nationale-Ministère de la Recherche et de l'Innovation (2014). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Consulté le 12 juin 2017 https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_10-le_profil_des_nouveaux_bacheliers_entrant_dans_les_principales_filieres_du_superieur.php

Ministère de l'Éducation Nationale-Ministère de la Recherche et de l'Innovation (2015). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Consulté le 3 mai 2017 à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/info.php

Ministère de l'Éducation Nationale-Ministère de la Recherche et de l'Innovation (2018). Le schéma des études après le bac. Consulté le 13 juin 2018 à l'adresse http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Le-schema-des-etudes-apres-le-bac.

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement supérieur*. Paris : La Découverte.

Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). Introduction à la régulation des émotions. Dans Mikolajczak, M., & Desseilles, M. *Traité de régulation des émotions* (p. 19-33). Bruxelles : De Boeck.

Mikulincer, M, Kedem-Friedrich, P., & Zilkha-Segal, H. (1989). Learned helplessness, reactance, and cue utilization. *Journal of Research in Personality, 23*(2), 235-247. Doi : 10.1016/0092-6566(89)90026-3.

Mikulincer, M. (1988). A case Study of three theories of Learned Helplessness: The role of test importance. *Motivation and Emotion, 12*(4), 371-383. Doi : 10.1007/BF00992360.

Milich, R., & Okazaki, M. (1991). An Examination of Learned Helplessness Among Attention-Deficit Hyperactivity Disordered Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*(5), 607-623.

Miller, A., & Klein, J. S. (1989). Individual Differences in Ego Value of Academic Performance and Persistence after Failure. *Contemporary Educational Psychology*, *14*(2), 124-132.
Doi : 10.1016/0361-476X(89)90030-1.

Miller, R. L., & Brickman, P. (1975). Attribution Versus Persuasion as a Means for Modifying Behavior. *Journal of personality and social psychology*, *31*(3), 430-441.

Misset, S. (2009). Proximité professionnelle et distance scolaire : les jeunes ouvriers qualifiés et leurs trajectoires. *Revue française de pédagogie*, *167*, 59-71.
Doi : 10.1111/1467-954X.12292.

Monnanteuil, F., & Jardin, P. (2016). *Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères.* MEN. Consulté le 12 avril 2017 à l'adresse http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000576/index.shtml.

Moore, D. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.*
Paris : Éditions des archives contemporaines.

Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, *3*(1), 67-86.
Doi:10.3917/tgs.003.0067.

Moreau, G. (2002). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose, *Formation emploi*, *101*, 119-133.

Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin.

Moullet, S. (2005). Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active. EMPLOI. *Économie et statistique n° 388-389*. INSEE. Consulté le 12 avril 2015 à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376698?sommaire=1376713

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Muller, D. (2008). *Menaces de l'intégrité du soi : perturbations attentionnelles et modes de régulation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Pierre Mendes France (Grenoble 2).

Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2005). *Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial*. EMPLOI. *Économie et statistique n° 388-389*. INSEE. Consulté le 12 avril 2015 à l'adresse insee.fr/fr/statistiques/fichier/1376702/es388-389d.pdf.

Nazzi, T. (2008). Segmentation précoce de la parole continue en mots : évaluation inter-linguistique de l'hypothèse d'initialisation rythmique. *L'Année psychologique, 108*(2), 309-341.

Neuringer, A., Deiss, C., & Olson, G. (2000). Reinforced Variability and Operant Learning. *Journal of Experimental Psychology. Animal Behavior Processes*, *26*(1), 98-111.
Doi : 10.1037/0097-7403.26.1.98.

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

Niedenthal, P.M., Dalle, N., & Rohmann, A. (2001). Emotion et cognition sociale. Dans A. Channouf et G. Rouan (Éds.), Émotion et Cognition. Bruxelles : De Boeck.

Nisbett, R. E., & Schachter, S. (1966). Cognitive manipulation of pain. *Journal of Experimental Social Psychology*, *2*(3), 227-236.
Doi : 10.1016/0022-1031(66)90081-3.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1986). Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(2), 435-442.
Doi : 10.1037/0022-3514.51.2.435.

Nolet, AM. (2013). *L'alliance thérapeutique et le sentiment d'impuissance de l'aidant : l'expérience des intervenants en centre jeunesse et en milieu communautaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The Role of Success Expectation and Task-Avoidance in Academic Performance and Satisfaction: Three Studies on Antecedents, Consequences and Correlates. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(1), 59-90.
Doi : 10.1016/S0361-476X(02)00014-0.

Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Observatoire National de la vie étudiante (207). *L'abandon des études supérieures. Un état des recherches en 2007 - Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.

Oh, M. (2016). Exploring Writing Anxiety and Self-Efficacy among EFL Graduate Students in Taiwan. *Higher Education Studies* ; *6*(1).
Doi : 10.5539/hes.v6n1p24.

Oliveira, E. C., & Hunziker, M. H. (2014). Longitudinal Investigation on Learned Helplessness Tested Under Negative and Positive Reinforcement Involving Stimulus Control. *Behavioural Processes*, *106*, 160-167.
Doi : 10.1016/j.beproc.2014.03.009.

Onoda, S. (2014). Examining the Relationships Between Self-Efficacy, Effort Regulation Strategy Use, and English Vocabulary Skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *5*(4), 357-371.

Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *167*, 37-45.
Doi : 10.4000/rfp.1260.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*, 32-47.

Orbach, I., & Hadas, Z. (1982). The Elimination of Learned Helplessness Deficits as a Function of Induced Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, *16*(4), 511-523.
Doi : 10.1016/0092-6566(82)90009-5.

Orban, L. (2008). Le multilinguisme en Europe. *Enseigner les langues un défi pour l'Europe*, 47. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres.* 47, 37-45. 2017.
Doi : 10.4000/ries.358.

Overmier, J. B. (2002). On Learned Helplessness. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, *37*(1), 4-8.
Doi : 10.1007/BF02688801.

Overmier, J. B., & Blancheteau, M. (1987). La « résignation apprise » : données actuelles et perspectives d'étude. *L'année psychologique*, *87*(1), 73-92.
Doi : 10.3406/psy.1987.29186.

Overmier, J. B., & Mollet, M. (2017). Learned Helplessness. In J. Vonk & T.K. Shackelford. *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior*.
Doi : 10.1007/978-3-319-47829-6_1041-1

Overmier, J.B., & Seligman, M. E. P. (1967). Effets of Inescapable Shock Upon Subsequent Escape and Avoidance Learning. *Journal of comparative and Physiological Psychology*, *63*, 23-33.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, *19*(2), 139–158.
Doi : 10.1080/10573560390143085.

Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, *175*, 59-72.Doi : 10.4000/rfp.3052.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paola, V. di, Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N., & Verdier, E. (2016). Conférence « Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l enseignement professionnel ? ». *L'évolution de l enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?* Paris: Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO).

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English, 36*(3), 327-355.

Paquet, Y (2006). Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 16* (3). 97-102.
Doi : 10.1016/S1155-1704(06)70205-1.

Parsons, J. E., Meece, J. L., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Sex differences in attributions and Learned Helplessness. *Sex Roles, 8*(4), 421-432.
Doi : 10.1007/BF00287281.

Pasahow, R. J. (1980). The Relation Between an Attributional Dimension and Learned Helplessness. *Journal of Abnormal Psychology, 89*(3), 358-367.
Doi : 10.1037/0021-843X.89.3.358.

Paugam, S. (2010). *L'enquête sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Péan, S. (2012). *Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur*. Consulté le 15 mai 2016 à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/94/2/NI_12_04_def_v2_218942.pdf

Pearl, R., Bryan, T., & Donahue, M. (1980). Learning Disabled Children's Attributions for Success and Failure. *Learning Disability Quarterly, 3*(1), 3-9.
Doi : 10.2307/1510420.

Pearl, R, P. (1985). Cognitive-Behavioral Interventions for Increasing Motivation. *Journal of Abnormal Child Psychology.13*(3),*443-453.*
Doi : 10.1007/BF00912727.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 12*. Consulté le 12 mai 2014 à l'adresse http://aile.revues.org/934.

Pekarek, S. (1995). Entre interaction et acquisition : le rôle des représentations en classe de langue étrangère. *Acta Romanica Basiliensia (ARBA)*, 147-164.

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects cognitifs et motivationnels des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay, & M. Dutrévis, (Dir.) *Psychologie des apprentissages scolaires*. (p.111-135). Bruxelles : De Boeck.

Pelissolo, A., & Roy, S. (2009). *Ne plus rougir et accepter le regard des autres?* Paris : Odile Jacob.

Pennebaker, J.W., & Lightner, J.M. (1980). Competition of Internal and External Information in an Exercise Setting. *Journal of Personality and Social Psychology*. *39*(1), 165-74.

Perrenoud (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin,& Ph. Perrenoud (Dir.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, P. (2010). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF. (Ouvrage original publié en 1994).

Pervin, L. A., & John, O. P. (2004). *La personnalité: de la théorie à la recherche*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Peterson, C. (1993). Helpless Behavior. *Behaviour Research and Therapy*, *31*(3), 289-295.
Doi : 10.1016/0005-7967(93)90027-R.

Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory Style and Academic Performance Among University fFreshman. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(3), 603-607.
Doi : 10.1037/0022-3514.53.3.603.

Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness, a Theory for the Age of Personal Control*. New York-Oxford : Oxford University Press.

Phillips D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, Vol. 55, 2000-2016.

Phillips, E. M. (1991). Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma. *The French Review*, *65*(1), 1-14.

Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.

Pica, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Multiple Perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, *12*(1).

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*, 63–90. Doi : 10.1017/S027226310000783X.

Pilhion, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Enseigner les langues un défi pour l'Europe*, *47*.
Doi : 10.4000/ries.325.

Pintrich, P. R., D & Groot, V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.
Journal of Educational Psychology, *82*(1), 33-40.

Pittman, N. L., & Pittman, T. S. (1979). Effects of Amount of Helplessness Training and Internal–External Locus of Control on Mood and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(1), 39-47.
Doi : 10.1037/0022-3514.37.1.39.

Plantin, C. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. Dans JM Colletta, & A. Tcherkassof. *Les émotions : cognition, langage et développement*, Sprimont : Mardaga.

Plyaskina, O. & Godard, S. (2012). *Un regard sur la motivation dans l'apprentissage de la langue anglaise en lycée professionnel*. s.l. Consulté le 13 avril 2017 à l'adresse espe.unicaen.fr/.../fichier/oplyaskina_1346321242728-pdf?.

Porquier, R. (1979). *Stratégies de communication en langue non maternelle*. Travaux du Centre de recherches sémiologiques. Neuchâtel: Université, 39-52.

Portine, H. (2009). La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. *Les Cahiers de l'Acedle*. *6*(2).
Doi : 10.4000/apliut.4929.

Poteaux, N. (2003). Centres de langues et politiques linguistiques européennes : une synergie ? ASp, 41-42 | 2003, mis en ligne le 28 avril 2010, consulté le 15 juin 2016 à l'adresse URL : http://asp.revues.org/1212.
Doi : 10.4000/asp.121.

Poupard, R., Lichtenberger, Y., Luttringer, J.-M., & Merlin, C. (1995). *Construire la formation professionnelle en alternance*. Paris : Éditions d'Organisation.

Prêteur Y., & Vial B. (1998), Estime de soi scolaire et métier d'élève. Dans M. Bolognini, & Y. Prêteur (Dir.), Estime de soi, perspectives développementales,
Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.
Paris : Nathan.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, *347*, 37-40.

Puspita, Y., Kusumaningputri, R., & Supriono, H. (2014). Level and Sources of Self-Efficacy in Speaking Skills of Academic Year 2012/2013. English department students. Faculty of letters. Jember university. *Publika Budaya*, *3*(2), 50-59.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1983). Determinants of Reduction in Intended Effort as a Strategy for Coping with Anticipated Failure. *Journal of Research in Personality*, *17*(4), 412-422.
Doi : 10.1016/0092-6566(83)90069-7.

Qouidbach, J. (2012). Approche positive de la régulation des émotions. Dans M. Mikolajczak, & M. Desseilles. *Traité de régulation des émotions* (Dir.), p. 199-212. Bruxelles : De Boeck.

Qutaiba, A. (2011). The Relationship between the Level of School-Involvement and Learned Helplessness among Special-Education Teachers in the Arab Sector. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(2).
Doi : 10.14221/ajte.2011v36n2.1

Rakocevic, R. (2013). Langues étrangères à l'école en Europe : un cadre commun de référence et une diversité de pratiques. Note d'information de la DEPP-MIREI n° 13-25. Consulté le 10 mai 2016 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_pratiques_280885.pdf.

Rahayu, P., & Jacobson, M.J. (2012). Speaking Self-Efficacy and English as a Foreign Language: Learning Processes in a Multi-user Virtual Environment. In Jim Peterson, Okhwa Lee, Tofazzal Islam, Matthew Piscionerri*(Eds.) Effectively Implementing Information Communication Technology in Higher Education in the Asia-Pacific Region, Edition: 1*, 161-182.

Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The Relationship Between Listening Self-Efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1454-1460.
Doi : 10.1016/j.sbspro.2014.03.565.

Ramírez, E., López, A., & Martos, R. (1992). Attributions Modulate Immunization Against Learned Helplessness in Humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*, 139-146.

Raoofi, S., Hoon Tan, B., & Heng Chan, S. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, *5*(11).
Doi : 10.5539/elt.v5n11p60.

Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2017). Test Anxiety and Learned Helplessness is Moderated by Student Perceptions of Teacher Motivational Support. *Educational Psychology*, *38*(1), 1-21.
Doi : 10.1080/01443410.2017.1304532.

Rayou, P. (2016). *Privilégier la socialisation professionnelle*. Consulté 15 février 2017, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/12/06122016Article636166333829117433.aspx

Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The Mediating Role of Attribution and Self-Efficacy Variables for Treatment Effects on Achievement Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *11*(3), 195-216.
Doi : 10.1016/0361-476X(86)90017-2.

Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (Learned Helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, *96*(4), 677-702.
Doi : 10.3406/psy.1996.28925.

Ric, F. (2001). Privation de contrôle et traitement de l'information : critique de l'approche de la motivation pour le contrôle et propositions alternatives. *L'Année psychologique*, 349-369.

Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of Intelligence and Students' Daily Self-Handicapping Behaviors. *Learning and Individual Differences*, *36*, 1-8.
Doi : 10.1016/j.lindif.2014.08.002.

Rimé, B., & Herbette, G. (2003). L'impact des émotions. Approche cognitive et sociale. Dans J.M. Colletta et A. Tcherkassof (Éds.) *Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement* (pp.69-84). Sprimont : Mardaga.

Ris, M. D., & Woods, D. J. (1983). Learned Helplessness and "Fear of Success" in College Women. *Sex Roles*, *9*(10), 1067-1072.
Doi : 10.1007/BF00289424.

Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive Illusions about the Self: Short-Term Benefits and Long-Term Costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(2), 340-352.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roepke, A., & Seligman, M. E.P. (2015). Depression and prospection. *British jJounal of Clinical Psychology*. Special Issue Paper. 55, 23–48.
Doi : 10.1111/bjc.12087.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLÉ International.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Student Intellectual Developmen*t.
New York : Holt, Rinehart et Winston.

Ross, L., Rodin, J., & Zimbardo, P. G. (1969). Toward an Attribution Therapy: the Reduction of Fear through Induced Cognitive-Emotional Misattribution. *Journal of Experimental Social Psychology*, *12*(4), 279-288.

Rossiter, M. (2003). The Effects of Affective Strategy Training in the ESL Classroom.*Teaching English as a Second or Foreign Language, 7(*2), 1-20.

Roth, S., & Bootzin, R. R. (1974). Effects of Experimentally Induced Expectancies of External Control: An investigation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *29*(2), 253-264.
Doi : 10.1037/h0036022.

Roth, S., & Kubal, L. (1975). Effects of Noncontingent Reinforcement on Tasks of Differing Importance: Facilitation and Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*(4), 680-691.
Doi : 10.1037/0022-3514.32.4.680.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1), 1-28.
Doi : 10.1037/h0092976.

Roussel, S., & Tricot, A. (2015).*La théorie de la charge cognitive peut-elle toujours expliquer les difficultés des apprenants en compréhension de l'oral en L2* ? Communication au XXIIIe Congrès RANACLES : Centres de langues et spécialité(s). Consulté le13 octobre 2017 à l'adresse https://ranacles2015.sciencesconf.org/77068.

Roux, S., & Bonin, P. (2011). Comment l'information circule d'un niveau de traitement à l'autre lors de l'accès lexical en production verbale de mots? Éléments de synthèse. *L'année psychologique, 111*, 145-190.
Doi : 10.4074/S0003503311001060.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.
Doi : 10.1006/ceps.1999.1020.

Sarrazin, J. (2010). *Eléments de réflexion sur les formations technologiques supérieures courtes et tout particulièrement les sections de techniciens supérieurs*. *Rapport à Madame la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*. MEN-MESR. Consulté le 15 mai 2016 à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/34/4/rapsarrazin_145344.pdf

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1977). Self-Focused Attention and the Experience of Emotion: Attraction, Repulsion, Elation, and Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(9), 625-636. Doi : 10.1037/0022-3514.35.9.625.

Scherer, K., Bänziger, T., & Grandjean, D. (2003). L'étude de l'expression vocale des émotions : mise en évidence de la dynamique des processus affectifs. Dans JM. Colletta, & A. Tcherkassof (Éds). *Les émotions. Cognition, langage et développement.* Sprimont : Mardaga.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231.
Doi : 10.1080/00461520.1991.9653133.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation française.

Sciarretta, C., & Cacciamani, S. (2012). Modifying One's Own Theory of Intelligence: When Believing in "Flying Donkeys" Helps One to Grow. *Bollettino di Psicologia Applicata*, *264*, 3–14.

Seligman, M. E. (1975). *Helplessness : On depression, development, and death*. Oxford: W. H. Freeman.

Seligman, M. E., Maier, S. F., & Geer, J. H. (1968). Alleviation of Learned Helplessness in the Dog. *Journal of Abnormal Psychology*, *73*(3, Pt.1), 256-262.
Doi : 10.1037/h0025831.

Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology*, *74*, 1-9.

Seligman, M. E. P., & Groves, D. P. (1970). Nontransient Learned Helplessness. *Psychonomic Science*, *19*(3), 191-192.
Doi : 10.3758/BF03335546.

Selinker. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 219-231.

Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal iInference*.
Boston-New York : Houghton Mifflin Company.

Siavoshi, H., Asadi, M., Kahriz, B. mahmoodi, Shiralipour, A., Shahdusti, L., Miri, M., & Shayad, S. (2011). The Relationship between Child Educational Styles and Irrational Thoughts of Students: A Canonical Correlation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 913-917.
Doi : 10.1016/j.sbspro.2011.03.211.

Sideridis, G. D. (2003). On the Origins of Helpless Behavior of Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation? *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 497-517. Doi : 10.1016/j.ijer.2004.06.011.

Simkin, D., Lederer, J.P., & Seligman M.E.P (1983). Learned helplessness in groups. Behaviour Research and Therapy *21*(6):613-22.
Doi : 10.1016/0005-7967(83)90079-7.

Skinner, E., & Greene, T. (2008). Perceived Control: Engagement, Coping, and Development. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education : A Reference Handbook*. Newbury Park : Sage Publications.

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, *65*(6), 1723-1743.
Doi : 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x.

Snyder, M.L. (1976). Egotism and Attribution. *Journal of Personality Social Psychology*. *33*(4). 435-41.
Doi : 10.1037/0022-3514.33.4.435.

Snyder, M. L., Smoller, B., Strenta, A., & Frankel, A. (1981). A Comparison of Egotism, Negativity, and Learned Helplessness as Explanations for Poor Performance After Unsolvable Problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*(1), 24-30.
Doi : 10.1037/0022-3514.40.1.24.

Sorrenti, L., Filipello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned Helplessness and Learning Goals: Role played in School Refusal. A Study on Italian Students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. *4* (2).
Doi : 10.6092/2282-1619/2016.4.1235.

Souchal, C., & Toczek, M.-C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *43*(1), 13.
Doi : 10.3917/lsdle.431.0013.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*. *87*(3), 355-374.

Storbeck , J. & Clore, G.L. (2008). On the Interdependence of Cognition and Emotion. *Cognition and Emotions, 21(6),* 1212-1237.
Doi : 10.1080/02699930701438020.

Storms, M.D., & Nisbett, R. E. (1970). Insomnia and the Attribution Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*(2), 319-328.
Doi : 10.1037/h0029835.

Suso López, J. (2006). *De « Un niveau- seuil » au « cadre européen commun de référence pour les langues ». Fondements linguistiques et psychologiques et tendances actuelles dans l'enseignement du français langue étrangère*. Granada: Editorial Universidad De Granada.

Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In Cook, G. and Seidlhofer, B., *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

Swain, M., &Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, *16*(3), 371-391.
Doi : 10.1093/applin/16.3.371.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*.
New York: Springer.

Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Éres.

Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue Française de Sociologie*, *24*(2), 227.
Doi : 10.2307/3321467.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Tarone, E., & Bigelow, M. (2005). Impact of Literacy on Oral Language Processing Implications for Second Language Acquisition Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *25*, 77-97.
Doi : 10.1017/S0267190505000048.

Taylor, J. J., Neitzke, D. J., Khouri, G., Borckardt, J. J., Acierno, R., Tuerk, P. W., & George, M. S. (2014). A Pilot Study to Investigate the Induction and Manipulation of Learned Helplessness in Healthy Adults. *Psychiatry Research*, *219*(3), 631-637.
Doi : 10.1016/j.psychres.2014.05.045.

Teasdale, J. D. (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change? *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *1*(4), 211-215.

Tennen, H., & Eller, S. J. (1977). Attributional Components of Learned Helplessness and Facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(4), 265-271.
Doi : 10.1037/0022-3514.35.4.265.

Tenret, É. (2010). Un diplôme récompensé à sa juste valeur ? La représentation des diplômes et de leur rendement dans une perspective comparative internationale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *43*(2), 23-51.
Doi : 10.3917/lsdle.432.0023.

Thill, E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J Vallerand et E. Thill (Dir.) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Thomas, G. (2003). *Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur. Parcours de formation et insertion professionnelle.* Dans Bref N° 200. Marseille: Céreq. Consulté 5 janvier 2017, à l'adresse http://www.cereq.fr/cereq/b200.pdf

Thomas, F. (2017). Le baccalauréat et les bacheliers. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°10 - Avril 201*.

Thornton, J. W., & Jacobs, P. D. (1971). Learned Helplessness in Human Subjects. *Journal of Experimental Psychology*, *87*(3), 367-372.
Doi : 10.1037/h0030529.

Thornton, J. W., & Powell, G. D. (1974). Immunization to and Alleviation of Learned Helplessness in Man. *The American Journal of Psychology*, *87*(3), 351.
Doi : 10.2307/1421378.

Tiggemann, M., Winefield, A. H., Brebner, J. (1982). The Role of Extraversion in the Development of Learned Helplessness. *Personality and Individual Differences*, *3*(1), 27-34.
Doi : 10.1016/0191-8869(82)90071-X.

Todaka, Y. (2013). Self-Efficacy Theory and Beyond: Japanese College EFL Learners. *Journal of Educational and Social Research*. *3*(7), 359-364.
Doi : 10.5901/jesr.2013.v3n7p359.

Trice, A. D., Woods, P. J. (1979). The Role of Pretest and Test Similarity in Producing Helpless or Reactant Responding in Humans. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *14*(6), 457-459.
Doi : 10.3758/BF03329510.

Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. Revue de *Psychologie de l'Education*, *1*, 3-64.

Troubetskoy, N. (1971). *Principles of Phonology* (2nd éd.). Oakland : Berkeley and Los Angeles University of California Press.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse: Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, *145*(1), 89-119.
Doi : 10.3406/rfp.2003.2988.

Tsiring, D., & Ponomareva, I. (2015). Characteristics of Teenager-to-Parent Relationships and Their Inputs into the Formation of Juvenile Personality Helplessness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *214*, 852-857.
Doi : 10.1016/j.sbspro.2015.11.740.

Tucker, M. L., & McCarthy, A. M. (2001). Presentation Self-Efficacy: Increasing Communication Skills Through Service-Learning. *Journal of Managerial Issues*, *13*(2), 227‑244.

Fuchs, C. (s.d.). Linguistique – théories**.** *Encyclopædia Universalis*, consulté le 19 septembre 2018. À l'adresse http://srvext.uco.fr:2062/encyclopedie/linguistique-theories/

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796.
Doi : 10.3102/0034654308321456.

Ushioda, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of L2 Motivation. In T. Hickey & J. Williams (Éd.), *Language, education and society in a changing world*.
Dublin : IRAAL/Multilingual Matters.

Valås, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(2), 101-114.

Valle, V. A., & Frieze, I. H. (1976). Stability of Causal Attributions as a Mediator in Changing Expectations for Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *33*(5), 579-587.
Doi : 10.1037/0022-3514.33.5.579.

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, *6*(2), 95-108.
Doi : 10.1016/j.edurev.2010.10.003.

Van Daele, S., Housen, A., Pierrard, M., & De Bruyn, L. (2006). The effect of Extraversion on Oral L2 Proficiency. *EUROSLA Yearbook*, *6*, 213-236.
Doi : 10.1075/eurosla.6.13dae.

Vandelle, H. (2011). Estime de soi et sentiment d'effciacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnelle (Thèse de doctorat inédite). Université de Nanterre.

VanPatten, B. (1988). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Westport : Greenwood Publishing Group.

Venard, M. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. II. 1480-1789.* Paris : Perrin.

Verma, S., & Gera, M. (2014). Learned Helplessness in Adolescents. *International Journal of Science and Research*, *3*(7), 930-932.

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *2*(2), 375.
Doi : 10.7202/1018209ar.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Consulté 8 août 2016, à l'adresse http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf

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

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Weinberg, R., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-Efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology, 1*(4), 320-331.

Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and Educational Process. *Review of educational research*, *42*(2), 203-215.
Doi : 10.3102/00346543042002203.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy, *Interpersonal Relationships in Education* (p. 19-35). Rotterdam: SensePublishers.
Doi : 10.1007/978-94-6091-939-8_2.

White, J., M. & Lightbrown, P. (1984). Asking and Answering in ESL Classes. *Canadian Modern Language Review*, *40*.
Doi : 10.3138/cmlr.40.2.228.

Wieckowska, A. (2011). Ego Boundaries as Determinants of Success in Foreign Language Learning. A State-of-the Art Perspective. *Anglica Wratislavi ensia, 49.* 199-208.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: a Developmental Perspective. *Educational Psychological Review, 27*(1), 49-78.
Doi : 10.1007/BF02209024.

Wigfield, Allan, & Cambria, J. (2010). Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review*, *30*(1), 1-35.
Doi : 10.1016/j.dr.2009.12.001.

Wigfield, Allan, Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81.
Doi : 10.1006/ceps.1999.1015.

Wilcox, K. (1982). Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Laval : Université de Laval.

Wilson, T.D., & Linville, P.W. (1982). Improving the Academic Performance of College Freshmen: Attribution Therapy Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. *42*(2), 367-376.
Doi : 10.1037/0022-3514.42.2.367.

Wilson, M. A., Seybert, J. A., & Craft, J. L. (1980). Human Learned Helplessness as a Function of Sex and Degree of Control over Aversive Events. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *16*(3), 209-212.
Doi : 10.3758/BF03329524.

Winefield, A. H., Barnett, J. A., & Tiggemann, M. (1984). Learned Helplessness and IQ differences. *Personality and Individual Differences*, *5*(5), 493-500.
Doi : 10.1016/0191-8869(84)90024-2.

Wong, M. S.-L. (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy: Investigating the Relationship in Malaysia. *RELC Journal*, *36*(3), 245-269.
Doi : 10.1177/0033688205060050.

Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and Classroom Applications*. Bloomsbury Publishing.

Woodrow, L. J. (2006). A Model of Adaptive Language Learning. *The Modern Language Journal*, *90*(3), 297-319.
Doi : 10.1111/j.1540-4781.2006.00424.x.

Wortman, C. B., & Brehm, J. W. (1975). Responses to Uncontrollable Outcomes: An Integration of Reactance Theory and the Learned Helplessness Model. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 8, p. 277-336).
Doi : 10.1016/S0065-2601(08) 60253-1.

Yaman, A. P. D. Ş., Esen, I. G., & Derkuş, S. (2011). A Study On The Liaison Between Learned Helplessness And Academic Language Achievement. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(2). Consulté le 12 juin 2013 à l'adresse http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001533

Yanni, E. (2001). Comprendre et aider les élèves en échec : l'instant d'apprendre. Paris: ESF Éditions.

Zarate, G., Levy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Zhanibek, A. (2001). *The Relationship between Language Anxiety and Students' Participation in Foreign Language Classes*. Thèse de doctorat. Bilkent University. Consulté le 3 mai 2015 à l'adresse http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0001848.pdf.

Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*, *2*(4), 91.
Doi : 10.5539/elt.v2n4p91.

Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R., & Wagner, M.(2009). Attitude and Self-Efficacy change: English language learning in virtual worlds. *The Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal*, *27*(1), 205-231.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn Contemporary. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.
Doi : 10.1006/ceps.1999.1016.

Zuroff, D. C. (1980). Learned Helplessness in humans: An analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(1), 130-146.
Doi : 10.1037/0022-3514.39.1.130.

LISTE DES ANNEXES

I. Résultats des épreuves d'anglais en tant que première langue vivante étudiée pour les baccalauréats général et technologique pour les années 2013,2014 et 2015
II. Résultats du CLES anglais pour l'année 2015
III. Le niveau B2 du CECRL
IV. Résultats de l'épreuve d'anglais du baccalauréat professionnel pour les années 2013, 2014, 2015
V. Copies certificatives des étudiants résignés des groupes 1 et 2
VI. Verbatims des discours anglais et feed-backs persuasifs immédiats
VII. Enquête filmique pré-expérimentale
VIII. Journal de terrain
IX. Verbatims des entretiens post-expérimentaux
X. Questionnaire de l'enquête exploratoire
Xa) réponses au questionnaire de l'enquête exploratoire
XI. Formulaire d'autorisation de fixation, reproduction et diffusion d'images et de sons
XIa) Les autorisations signées
XII. Les domaines décrits dans le CECRL
XIII. Questions soumises aux étudiants pour ordonnancement SEP
XIIIa) Réponses des étudiants
XIV. Questionnaire de mesure de SEP (prétest)
XIVa. Tableau de correspondance numéros d'anonymat/noms des étudiants
XV. Réponses des étudiants au prétest
XVI. Résultats du pré-test soumis au coefficient alpha de Cronbach
XVII. Tableau des scores SEP (prétest = SEP1) de la classe entière
XVIII. Bulletins scolaires pour la formation menant au Bac Pro
a) Chloé
b) françois
c) Clément
d) Thibault
e) Pascaline
f) Bastien
XIX. Bulletins de fin de première année de STS
XX. Résultats du premier contrôle continu en cours de formation STS
XXI. Fiche de feed-back écrit
XXII. Grille des entretiens post-expérimentaux
XXIII. Réponses au test de mesure du SEP intermédiaire (SEP2)

XXIV. Tableau des scores de SEP intermédiaire (SEP2)
XXV. Post-test de mesure du SEP (SEP3)
XXVI. Tableau des scores du post-test (SEP3)
XXVII. Enquête filmique des interactions après trois conversations privées
XXVIII. Feedback écrits
a) de Chloé
b) de François
c) de Clément
d) de Thibault
e) de Pascaline
f) de Bastien
XXIX. Courriel de François

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACSE : Analyse et Conduite de Systèmes d'Exploitation
AEC : Animaux d'élevage et de compagnie
APA : American Psyshology Association
BEP : Brevet d'Études Professionnelles
BEPA : Brevet d'Études Professionnelles Agricoles
BP : Brevet Professionnel
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CCCF : Contrôle Continu en Cours de Formation
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CESE : Conseil économique, social et environnemental
CFA : Centre de Formation d'Apprentis
CGEA : Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole
CLES : Certificat de Compétences en langues de l'Enseignement Supérieur
CPGE : Classe préparatoires aux Grandes Écoles
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales
DGESIP : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle
DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DGRI : Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
EACEA : *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture)
EFL : *English as a Foreign Language* (anglais en tant que langue étrangère)
ELAN : *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in enterprise* (Effets sur l'économie européenne des manques de compétences en langues dans les entreprises)
ES : [Terminale] Économique et Sociale
ETS : *Educational Testing Service*
GEN : Inspection nationale de l'Éducation nationale
IGAENR : Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
IUT : Institut Universitaire de Technologie
JVO : Jardins et Végétaux d'Ornement
LH : *Learned Helplessness* (la résignation apprise)
LP : Lycée Professionnel
MAP : Ministère de l'Agriculture et de la Pêche

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
PIMLICO : *Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies* (Promotion, mise en œuvre et cartographie des stratégies de communication linguistique et interculturelle)
RA : Résignation apprise
RERS : Repères et Références Statistiques
SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle
SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social
STD2A : Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués
STI2D : Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable
STL : Sciences et Technologies de Laboratoire
STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
STS : Section de Technicien Supérieur
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

TOEFL : *Test of English as a Foreign Language* (Test d'anglais en tant que langue étrangère)
TOEIC : *Test of English for International Communication* (Test d'anglais pour la communication internationale)

Titre : **Les effets de la résignation apprise sur la compétence de production orale en langue étrangère. Le cas de l'anglais chez les techniciens supérieurs de l'enseignement agricole.**

Mots clés : Anglais, production orale, résignation apprise, sentiment d'efficacité personnelle, voie professionnelle, poursuite d'études, prévention du décrochage, raccrochage

Résumé : Notre recherche porte sur les difficultés liées à la participation orale en cours d'anglais chez des étudiants issus de la voie professionnelle et préparant un brevet de technicien supérieur. Elle s'inscrit dans le contexte de l'arrivée dans les formations post-baccalauréat de publics désireux de poursuivre leurs études en dépit de parcours scolaires souvent marqués par les difficultés, notamment dans les matières générales.
Elle vise à montrer comment les difficultés scolaires, dès lors qu'elles s'installent dans la durée, peuvent faire naître chez les individus concernés des croyances erronées sur leur capacité à faire face aux apprentissages, limitant ainsi leur potentiel de développement.
S'appuyant sur la théorie de la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967 ; Raufelder et al., 2017), la recherche met au travail l'hypothèse selon laquelle un dispositif visant le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997, Rahayu & Jacobson, 2012) permettrait d'en inverser les effets
Pour éprouver notre hypothèse, nous nous appuyons sur une expérimentation menée auprès d'une classe d'étudiants des métiers préparant leur brevet de technicien supérieur au sein d'un CFA.
Les résultats de l'expérimentation nous permettent d'envisager un modèle pédagogique à destination des enseignants de langues souhaitant développer la compétence de production orale chez les élèves présentant des signes de résignation apprise. Au-delà du domaine linguistique, le modèle proposé peut aussi aider à la compréhension des mécanismes qui mènent au décrochage et à la mise en place de dispositifs de prévention et de remédiation dans le cadre des actions visant le retour des décrocheurs à l'école ou en formation.

Title : **The effects of learned helplessness in L2 speaking skills. The case of English in the higher technician section of a post-secondary vocational school of agriculture.**

Keywords : English, speaking skills, learned helplessness, self-efficacy, vocational education, higher education, dropout prevention, return to school.

Abstract : Our research deals with the lack of participation in an English class of students with a vocational education background who are currently preparing a HND. The research was undertaken in the context of an increasing number of students wishing to pursue their studies in higher education institutions in spite of school careers marked with learning difficulties in "key" subjects such as French, math and English. It aims at showing how learning difficulties, when they have developed over time, can lead individuals to erroneously believe that they cannot progress, thus limiting their learning potentials.The learned helplessness theory (Seligman & Maier, 1967 ; Raufelder et al., 2017) is at the heart of the research which hypothesizes that a pedagogical approach aimed at developing speaking self-efficacy in English (Bandura, 1997 ; Rahayu & Jacobson, 2012) would reverse the effects of learned helplessness.
To test our hypothesis, we have carried out an experiment with a class of students preparing a HND in a Centre de Formation des Apprentis (Apprenticeship Centre).
Results of the experimentation enable to propose language teachers a teaching model for developing English speaking skills in their learned helpless students.
Beyond the field of languages, the model that we present can also be used to better understand the mechanisms leading to school dropout and to implement prevention and remediation programs within the framework of governmental actions to encourage students to go back to school or undertake training programs.