



HELLENIC REPUBLIC
National and Kapodistrian
University of Athens



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

UNIVERSITÉ D'ANGERS
UFR DE LETTRES, LANGUES ET SCIENCES
HUMAINES

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2
*«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
των σχολικών πληθυσμών»*

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE
*Enseignants de langue en Europe :
formation à la diversité linguistique et culturelle*

*Estime de soi et perception de la compétence chez l'apprenant
étudiant en classe de langue*

Mémoire soutenu par
Laura GAINARD

Sous la direction de :

Professeure Mme Marie-Christine ANASTASSIADI

Membres du jury :

Maître de conférences Mme Marina VIHOU

Professeure Assistante Mme Nadia MAILLARD

Athènes
Septembre 2017



REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements,

A ma directrice de mémoire, Marie-Christine ANASTASSIADI, ainsi qu'à Nadia MAILLARD, pour leurs précieux conseils, leur accompagnement dans mes recherches et rédaction,

Aux nombreux informateurs qui m'ont accordé de leur temps pour participer à mes enquêtes,

A Clothilde, sans qui l'aventure n'aurait définitivement pas été la même, elle m'a aidée et épaulée sans relâche et avec une honnêteté sans faille,

A ma famille pour son soutien au quotidien et ses encouragements, et à ma maman en particulier qui a été ma plus grande supportrice tout au long du chemin, en plus de m'avoir conseillée et relue, elle a su m'apaiser et me 'remettre sur les rails' dans les moments de doute,

A toutes mes camarades et amies du Master Franco-Hellénique, Eirini DRAGATAKI, Panagiota ARNAOUTI, Myrto TROUMOULIARI, Gelly PAVLOPOULOU, Ioanna KIRYKOU et Panagiota KOLOKYTHA, pour leur esprit de solidarité.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Laura GAINARD déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signé par l'étudiante le **30 / 08 / 2017**

Gaignard

RESUME

Si l'estime de soi en contexte scolaire semble avoir été au cœur de nombreuses recherches et d'études scientifiques, la mise en relation plus spécifique entre estime de soi et apprentissage linguistique reste, elle, bordée de zones d'ombres. Ce travail de recherche se place du côté de l'apprenant étudiant en langue pour être au plus près de sa perception et de son ressenti individuel. L'étude menée a pour but de comprendre et de définir les liens qui unissent estime de soi, perception de la compétence et apprentissage linguistique. La problématique à laquelle cette recherche tente de répondre est la suivante : en quoi l'estime de soi et la perception de la compétence entrent-elles en jeu dans le processus d'apprentissage d'une langue chez l'étudiant ? Pour cela, des techniques d'enquête de type qualitatif ont été mises en œuvre avec la passation de questionnaires écrits dans un premier temps, puis avec la réalisation de quatre entretiens individuels dans un second temps. L'analyse et l'interprétation des résultats fournies à la fin de ce travail de recherche visent à apporter des éléments de réponses utiles aux professeurs de langues.

Mots-clés : estime de soi, perception de la compétence, apprenant, apprentissage linguistique, étudiant

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρά το ενδιαφέρον διάφορων ερευνών και μελετών για την αυτοεκτίμηση, η συσχέτιση της με την εκμάθηση ξένων γλωσσών παραμένει ακόμα ένα πεδίο ανεξερεύνητο. Σε αυτή τη μελέτη θα εξετάσουμε τα πράγματα από την πλευρά του διδασκόμενου ώστε να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα του. Η έρευνα μας έχει ως στόχο να κατανοήσει και να καθορίσει τους παράγοντες που συνδέουν την αυτοεκτίμηση με την αντίληψη ικανότητας και την γλωσσική εκμάθηση. Η προβληματική στην οποία αυτή η έρευνα σκοπεύει να απαντήσει είναι η εξής: πώς η αυτοεκτίμηση και η αντίληψη ικανότητας των μαθητών επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης μια ξένης γλώσσας; Για αυτό το σκοπό, εφαρμόσαμε τις τεχνικές που υπάγονται σε ποιοτική έρευνα. Σε πρώτη φάση διανήμαμε ερωτηματολόγια και στην συνέχεια πραγματοποιήσαμε τέσσερις ατομικές συνεντεύξεις. Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο τέλος αυτής της έρευνας έχουν ως στόχο την παρουσίαση στοιχείων που θα είναι χρήσιμα για τους καθηγητές ξένων γλωσσών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοεκτίμηση, αντίληψη ικανοτήτων, διδασκόμενος, εκμάθηση γλωσσών, μαθητής

ABSTRACT

While self-esteem within academic area has appeared to be a massive interest in the leading of several researches and scientific studies, the more specific topic of self-esteem and language learning stays somehow uncharted. This study is on the student learner's side to understand his perception and feelings at best. It also tries to highlight and define the close connections that unite self-esteem, perceived competence and language learning. Thus, this research aims at answering the following question : how do self-esteem and perceived competence intervene with the students language learning ? For that purpose, qualitative techniques have been put into action with the distribution of written surveys first, followed by the achievement of four individual interviews. The results analysis and study operated in the last part of this research aims at bringing some useful answers to language teachers.

Keywords : self-esteem, perceived competence, learner, linguistic learning, student

*« L'estime de soi se construit comme un édifice à trois dimensions : moi,
les autres et la manière dont je me comporte avec eux
quand il s'agit de me réaliser personnellement. »*

E. Rigon

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1 : ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	13
1. CONCEPT GLOBAL DE L'ESTIME DE SOI.....	13
1.1. « Parcours définitoire » de l'estime de soi.....	14
1.2. Les déterminants de l'estime de soi.....	19
1.3. Relation entre estime de soi et motivation à la réussite.....	22
2. CONCEPT GLOBAL DE LA PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	24
2.1. « Parcours définitoire » de la perception de la compétence.....	24
2.2. Corrélations entre estime de soi et perception de la compétence.....	26
3. ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE.....	30
3.1. L'estime de soi en contexte d'apprentissage linguistique.....	30
3.2. Augmenter et préserver l'estime de soi.....	32
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES.....	35
1. DEMARCHE ET PROTOCOLE.....	36
2. TERRAIN D'ENQUETE.....	38
2.1. Choix des informateurs.....	38
2.2. Profil des informateurs.....	39
3. TECHNIQUES D'ENQUETE.....	41
3.1. Une subjectivité inhérente.....	41
3.2. Choix du questionnaire.....	43
3.3. Choix de l'entretien.....	47
PARTIE 3 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	54
1. INFLUENCE DU REGARD DES AUTRES SUR L'ESTIME DE SOI.....	55
1.1. L'importance accordée au regard des autres.....	55
1.2. Jugement et comparaison aux autres.....	58
1.3. Conséquences sur l'apprentissage en langue.....	63

2. HAUTE ESTIME DE SOI ET BONNE PERCEPTION DE LA COMPETENCE OBLIGATOIRES ?.....	68
2.1. Enjeux de la réussite et de l'échec.....	68
2.2. Des témoignages sans détour.....	69
3. UN SYNCHRONISME ENTRE ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	72
4. DISCUSSION.....	75
CONCLUSION.....	78
BIBLIOGRAPHIE.....	81
TABLE DES MATIERES.....	87
ANNEXES.....	89
ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE – VERSION FRANCOPHONE.....	90
ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE – VERSION ANGLOPHONE.....	93
ANNEXE 3 : SYNTHESE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	96
ANNEXE 4 : PROFIL DES INFORMATEURS.....	99
ANNEXE 5 : CONVENTION DE TRANSCRIPTION.....	100
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	135
TABLE DES TABLEAUX.....	136

INTRODUCTION

Dans le cadre du Master 2 professionnel Didactique des Langues, École et Plurilinguisme parcours Franco-Hellénique, j'ai réalisé un travail de recherche universitaire sur l'estime de soi et la perception de la compétence chez l'apprenant étudiant en classe de langue.

Selon la définition de Coopersmith (1984), l'estime de soi est l'« expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. » L'estime que l'on peut avoir de soi est singulière à chaque individu : elle évolue et se module au fil des expériences vécues, des environnements et de la perception de chacun. L'estime de soi est multidimensionnelle et intervient systématiquement dans les actions quotidiennes des individus. Si tel est l'impact de l'estime de soi sur l'individu au quotidien, cela peut alors être transposé dans un contexte plus défini comme celui de l'apprentissage et être appliqué à un élève. Coopersmith met en relation estime de soi et évaluation personnelle de la capacité. Une fois encore, si nous nous basons sur un contexte d'apprentissage, cette détermination de la capacité pourrait revêtir la notion de perception de la compétence.

Bien qu'elle ait été source de multiples études et recherches scientifiques, l'estime de soi reste, aujourd'hui encore, bordée de zones d'ombres lorsqu'elle est transposée sur le cadre scolaire. Les travaux de Baumeister (1997), psychologue spécialisé dans les concepts du soi, de la motivation, des comportements de dévalorisation et de l'estime de soi, ainsi que ceux d'Harter (1982 ; 1985), davantage orientés sur le phénomène de valorisation du soi chez les adolescents, ont ouvert la voie sur le concept de l'estime de soi en contexte scolaire.

Étant encore une étudiante exposée aux langues ainsi qu'à leur apprentissage et sur le point de devenir enseignante de langue avec plusieurs expériences en tant que professeure de Français Langue Étrangère, bon nombre d'interrogations relatives à l'estime de soi et la perception de la compétence chez l'apprenant jeune adulte en

classe de langue ont émergé suite à ces expériences personnelles et professionnelles. J'ai donc tiré partie de mon double statut d'étudiante/enseignante novice pour commencer mon investigation et m'interroger sur les relations qui lient les concepts d'estime de soi, de perception de la compétence et d'apprentissage linguistique.

Dans ce travail de recherche, l'attention est portée exclusivement sur l'élève et sur le regard qu'il pose sur son expérience personnelle d'apprentissage linguistique. Il s'agit en effet de comprendre les mécanismes qui lient, intrinsèquement ou extrinsèquement, l'estime de soi au processus d'apprentissage d'une langue. La problématique est la suivante : en quoi l'estime de soi et la perception de la compétence entrent-elles en jeu dans le processus d'apprentissage d'une langue chez l'étudiant ?

De l'élaboration de cette problématique, les trois hypothèses suivantes ont été formulées. A l'instar de Harter qui met en avant l'intervention des pairs influant sur le phénomène d'estime de soi (HARTER, 1981), nous formulons l'hypothèse que l'estime de soi est inextricablement liée aux projections des autres sur l'apprenant en langue.

Les recherches ayant pour objet d'étude l'estime de soi (BAUMEISTER, 1997) ont démontré l'importance de la bonne estime de soi dans le processus motivationnel et de réussite. Ainsi, nous pouvons déduire qu'avoir une haute estime de soi et une bonne perception de sa compétence linguistique seraient alors des conditions sine qua non à l'acquisition d'une langue.

Enfin, au vu des avis divergents des spécialistes sur la question d'un phénomène synergique entre estime de soi et perception de la compétence, nous prenons le parti de formuler l'hypothèse que perception de la compétence et estime de soi fonctionnent en synchronisme et ne peuvent être dissociées l'une de l'autre.

Dans l'optique d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses exprimées, un travail de recueil de données a été mené en amont par le biais d'un questionnaire écrit et d'entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis, dans un premier temps, de collecter les avis de quarante-et-une personnes sur la thématique de l'estime de soi et de l'apprentissage en langue. Dans un second, les déclarations de deux étudiantes ainsi

que de deux jeunes diplômées ont permis d'approfondir la thématique de l'objet d'étude en offrant de nouveaux angles d'analyse. Ces deux outils distincts de type qualitatif permettent l'un comme l'autre de mettre en relief les représentations et expériences d'apprentissage linguistique des apprenants étudiants.

Ainsi, ce travail de recherche fait appel à plusieurs disciplines de référence. La psychologie cognitive est la grande discipline de référence qui englobe le projet du mémoire. En effet, cette science qui étudie les fonctions psychologiques de l'être humain comme notamment le langage, la perception, le raisonnement et l'intelligence, apparaît comme capitale dans l'étude des relations entre estime de soi, perception de la compétence et apprentissage d'une langue. Ensuite, dans le domaine de la psycholinguistique définie comme « une science qui étudie les rapports entre les structures linguistiques et les processus psychologiques de production et de compréhension d'énoncés. »¹, compte tenu que notre recherche se focalise sur le contexte d'acquisition linguistique et de perception de soi, le champ de la psycholinguistique encadre indéniablement nos travaux. Enfin, il me semble pertinent de considérer le champ de la sociolinguistique comme discipline de référence dans cette recherche. En effet, ce champ appartenant aux sciences du langage qui « analyse des faits linguistiques en relation avec les faits sociaux » (CUQ, 2003 : 223) s'inscrit parfaitement dans la thématique du projet puisque nous étudierons la valeur sociale de l'estime de soi et de son évaluation.

Dans la partie une axée sur le cadrage théorique, nous revenons sur les concepts globaux de l'estime de soi et de la perception de la compétence en en définissant les principes, puis en les présentant comme concepts indissociables. La deuxième partie expose la problématique et les hypothèses, et s'attelle également à décrire et justifier la méthodologie ainsi que les démarches mises en place pour mener la présente enquête. La troisième et dernière partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données récoltées lors de cette enquête dans le but de valider ou d'invalidier les hypothèses formulées en réponse à la problématique posée.

¹CNRTL, « psycholinguistique », disponible sur < <http://cnrtl.fr/>>, consulté le 25.08.2017

PARTIE 1 : ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE

Cette première partie a pour but d'introduire la recherche en abordant d'un point de vue théorique son objet d'étude. Un premier axe est consacré au concept d'estime de soi et à ses déterminants. Une définition de la perception de la compétence et de son enjeu en classe de langue fait l'objet d'un second axe. Enfin, un troisième et dernier axe met en lumière la corrélation de ces deux facteurs d'évaluation de soi appliqués dans un contexte d'apprentissage linguistique.

1. CONCEPT GLOBAL DE L'ESTIME DE SOI

S'estimer, c'est avant tout considérer qu'on est digne d'estime, c'est se jauger en prenant en compte ses forces et ses faiblesses (MEIRIEU, 2017 : 13). Si Freud l'appelle « narcissisme » dans la théorie psychanalytique, on lui préfère le terme d'« estime de soi » dans le langage psychosocial, traduction directe de l'anglais self-esteem et amené par les chercheurs psychologues nord-américains en 1960. (MERAM & al, 2017 : 17). Ce processus d'estime de soi pousse à la réflexion sur nos possibilités, non pas pour faire le constat unique d'un éventuel échec, mais échafauder un plan pour réussir et nous donner l'opportunité de progresser. L'estime de soi doit être un ensemble d'éléments positifs qui actionnent le moteur des initiatives et élargit le champ des possibles. Pour Christophe André, « l'estime de soi est l'outil de notre liberté et de notre autonomie psychologique », elle doit « nous permettre de tirer le meilleur des influences de notre passé » (STAQUET, 2015 : 7).

1.1. « Parcours définitoire » de l'estime de soi

Il convient avant tout de faire le point sur les expressions « représentation de soi », « perception de soi » et « évaluation de soi » qui sont trop souvent utilisées de manière interchangeable mais qui qualifient en réalité des notions dissemblables.

Famose et Bertsch associent aux concepts de représentation et de perception de soi l'idée de description ; c'est la façon dont une personne va se décrire (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 15). Ces notions n'impliquent pas que les qualificatifs utilisés soient véridiques, elles sont simplement le reflet de la vision du sujet sur sa propre personne. Parce qu'ils font référence à l'idée commune de description de soi, les termes « représentation de soi » et « perception de soi » peuvent être interchangeables. Il convient donc d'isoler des deux précédents concepts définis celui d' « évaluation de soi », qui implique, lui, une notion de valeur : « ce que je vauX ».

L'estime de soi – ou « valeur de soi » selon Harter (HARTER, 1982) – s'accorde, elle, avec le principe d'« évaluation de soi » car elle se base sur le jugement et le jaugeage de ses capacités dans le but de mesurer sa valeur en tant que personne (DUCLOS, 2004 ; MONBOURQUETTE ; 2002). On remarque à ce propos que les questionnaires d'évaluation d'estime de soi, comme ceux présentés par Rosenberg ou Harter par exemple, proposent une évaluation globale de la valeur systématiquement mesurée par des séries d'items qui questionnent explicitement les interrogés sur la perception de leur valeur. On trouve par exemple ce type d'énoncé : « Dans telle situation je me sens... », etc.

Bien qu'elle puise ses fondements dans l'évaluation de soi, il faut souligner que l'estime de soi ne reste pas moins que le jugement de sa propre personne. L'évaluation se base sur des variables dont le principal protagoniste est le seul instigateur et juge : l'estime de soi est donc une évaluation hautement chargée affectivement puisqu'elle découle du concept même du soi et dépend majoritairement des émotions positives mais également négatives du sujet. Leary et Downs écrivent à ce sujet : « les individus ne souffrent pas d'émotions négatives parce que leur estime de soi est endommagée ; l'estime de soi diminuée et l'affect négatif sont des co-effets du même système » (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 21). De ce fait, l'objectivité de l'estime de soi peut-être remise en question car cette dernière repose, comme le synthétise la figure suivante, sur la conjonction de la connaissance du soi et du Moi idéal (DUCLOS, 2004 : 33).

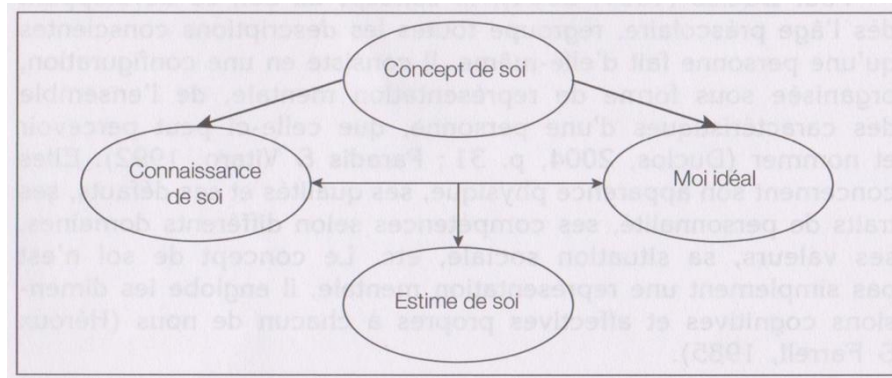


Illustration 1 : Schéma des liens entre concept de soi et estime de soi (d'après Duclos)

Après avoir redéfini les limites de l'estime de soi, il convient à présent de s'interroger sur les dimensions de cette dernière. Coopersmith a recensé dans son *Inventaire de l'estime de soi* pas moins de trois types d'estimes : l'estime de soi globale, l'estime de soi sociale et familiale, et l'estime de soi scolaire et professionnelle (COOPERSMITH, 1967).

1.1.1. Estime de soi globale

L'estime de soi globale fait référence à la façon dont un individu se perçoit dans son ensemble et dans le temps. Coopersmith explique qu'une bonne estime de soi globale se traduit par une appréciation et un respect de sa personne positifs (COOPERSMITH, 1967). Cette estime concerne des éléments généraux directement relatifs à la personne elle-même, on parle ici par exemple de la capacité à prendre des décisions dans une situation donnée, à s'adapter selon les environnements, à gérer les responsabilités, mais également à se faire confiance, à s'apprécier, à s'exprimer, à être fier de soi, etc. L'estime de soi globale correspond au jugement – négatif ou positif – qu'un individu va porter à son attitude générale.

Dans le cadre de ses recherches auprès d'adolescents, Harter a identifié les domaines considérés comme les plus gros contributeurs de l'estime de soi globale (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 28). Les observations ont été effectuées auprès de trois groupes d'élèves : ceux qui réussissent normalement, ceux qui ont des difficultés

d'apprentissage, ceux qui ont des problèmes de conduite. La figure ci-dessous témoigne des corrélations entre le niveau de compétence dans les domaines importants et l'estime de soi globale :

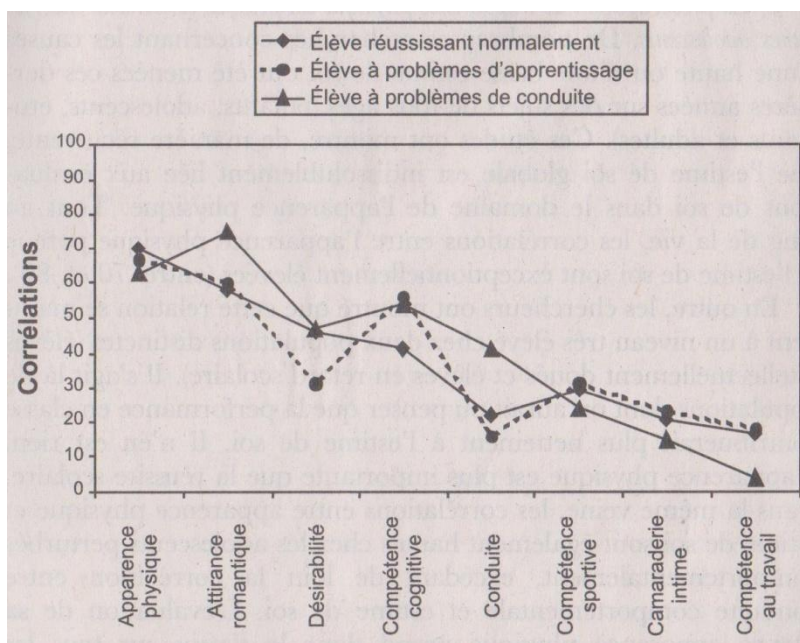


Illustration 2 : Corrélations entre le niveau de compétence dans les domaines importants et l'estime de soi globale (d'après Harter)

Le graphique montre dans le cas d'adolescents que les domaines majoritaires constitutifs de l'estime de soi globale sont ceux de l'apparence physique et de l'attraction sentimentale. La compétence cognitive occupe, quant à elle, la troisième place dans la hiérarchie des éléments de l'estime de soi. Les travaux d'Harter démontrent également que la compétence au travail préoccupe peu les adolescents qu'ils soient en situation de réussite ou de difficultés. L'initiatrice de la recherche explique ces résultats en soulignant l'âge des enquêtés. Selon le modèle multidimensionnel d'Harter et les conclusions tirées à la suite de l'étude, la hiérarchie, le nombre ainsi que la nature des domaines, changent avec l'âge (NADER-GROSBOIS & FIASSE, 2016 : 41).

1.1.2. Estime de soi sociale et familiale

L'estime de soi sociale et familiale est en lien avec l'ensemble des expériences vécues par un individu avec des personnes de son entourage, plus ou moins significatives. On tend à dire que les personnes proches et amis rendent compte d'une plus grande influence sur l'image de soi et sur l'estime de soi (ELDER, 1968).

L'humain a tendance à s'identifier et à se comparer aux gens qui l'entourent (FESTINGER, 1954) ; de cette comparaison découle inévitablement un retour sur sa propre personne, ce qui amène donc à une évaluation de soi.

1.1.3. Estime de soi scolaire et professionnelle

Cette estime de soi s'anime dans des domaines plus spécifiques. L'estime de soi scolaire et professionnelle rend compte des expériences vécues par l'apprenant au sein d'une classe, ou du travailleur au sein d'une entreprise. Nous nous intéressons ici davantage à l'estime en milieu scolaire car au cœur de l'objet d'étude. Le niveau de cette estime est donc le résultat d'expériences positives et négatives perçues par l'apprenant, au vu de son parcours ou pour une discipline donnée.

De nombreux chercheurs s'accordent pour dire que l'évaluation positive de soi des élèves aurait une grande incidence sur leur rendement en classe et leur réussite (COOPERSMITH, 1967 ; BODWIN, 1962 ; BLEDSOE, 1964).

Un élève qui a une bonne estime de soi scolaire verra son apprentissage avantagez avec une mémorisation des notions facilitée et un sens des responsabilités développé. L'estime de soi positive a tendance à revêtir une fonction de bouclier protecteur chez le sujet : ce dernier est plus enclin à affronter les obstacles auxquels il sera inévitablement confronté au cours de son parcours. Par extension, la gestion de ces difficultés par l'élève en puisant dans ses capacités internes lui permettra de mieux appréhender les éléments négatifs facteurs de stress qui jalonnent son apprentissage en langue.

Dans le cas contraire, un apprenant ayant une estime de soi scolaire déficiente ne dispose pas ou de peu de ressources internes lui permettant de se satisfaire. Ce haut degré d'insatisfaction peut constituer un réel frein dans l'apprentissage car l'élève tend à se dévaloriser et à renier ses capacités au profit d'une posture d'échec systématique (COMPAS, 1991 ; 93).

Les spécialistes s'accordent tous à attester de l'importance de l'affect dans le processus d'estime de soi. Néanmoins, l'étendue de cette implication subsiste abstraite. En effet, les professionnels s'interrogent sur une possible égale complémentarité entre les facettes cognitives et affectives.

1.2. Les déterminants de l'estime de soi

Outre les incidences cognitives et affectives qui tirent les ficelles de l'estime de soi, il semble que cette dernière soit influencée par trois autres variables : l'âge et le sexe, les expériences passées dans la discipline cible et l'influence des pairs (BEE & BOYD, 2003).

1.2.1. Selon l'âge et le sexe

Les recherches déjà menées sur l'estime de soi en contexte scolaire révèlent systématiquement des disparités selon l'âge et le sexe des participants sondés et analysés (BARIAUD & BOURCET, 1994 : 272).

En matière d'estime de soi scolaire, les filles et les garçons ne témoignent pas des mêmes résultats : le niveau d'estime apparaît plus élevé chez les garçons que chez les filles. La prise de conscience avancée et l'appréhension des obstacles à la réussite par les filles pourraient expliquer cette différence (BLOCK & ROBINS, 1993).

Ces deux mêmes auteurs se sont également intéressés aux possibles disparités de l'estime de soi qui peuvent être liées à l'âge des apprenants. Il semble que l'estime

de soi tendrait à évoluer en parallèle de la maturation du sujet. Il existerait donc une stabilité dans l'équation âge/estime de soi scolaire.

1.2.2. Selon les expériences passées

Parce qu'elle est chargée affectivement, l'estime de soi est extrêmement variable selon le cadre auquel elle est soumise et selon les émotions ressenties par l'apprenant. Dans le contexte scolaire, pour toute discipline, les émotions sont intrinsèquement liées au cadre d'apprentissage ainsi qu'aux expériences passées dans la discipline cible : la pédagogie de l'enseignant, l'environnement d'étude, le dynamisme du groupe-classe, sans oublier les réussites et les échecs, impactent consciemment ou non l'estime de soi de l'élève.

Dans les sociétés contemporaines, le poids de la réussite ou de l'échec scolaire est d'autant plus présent qu'il semble déterminant dans la réussite de la vie future. En effet, « être un bon élève » devient gage d'un succès certain et témoigne d'une valeur intellectuelle qui conditionne ce sentiment de valeur personnelle. Les recherches menées auprès d'apprenants par Harter (HARTER, 1985) et Meyer (MEYER, 1986) renforcent cette idée en mettant en avant la corrélation entre échecs et réussites avec les variations de l'estime de soi.

Il est aisé de comprendre pourquoi un apprenant, qui a des difficultés dans une langue cible enseignée et qui a un passif dans cette discipline témoignant de plus d'échecs que de succès aura du mal à considérer ses capacités à réussir. A l'inverse, l'apprenant qui a connu plus de succès que d'échecs est doté d'une estime de soi positive qui renforcera une posture de réussite (MEIRIEU, 2015 : 13).

Les études conduites par Perron (PERRON, 1991) mettent en avant le rôle de l'enseignant dans la relation apprenant/estime de soi. Les résultats obtenus par le chercheur montrent que le niveau d'exigences posé par le professeur a un impact sur l'estime de soi des élèves : l'assouplissement et la modulation des exigences selon les difficultés des apprenants permettraient d'augmenter la fréquence de leurs réussites et seraient, par extension, bénéfiques à leur estime. Perron souligne également

l'importance de l'attitude professorale qui doit traduire un encouragement constant auprès des apprenants. De cette façon, ces derniers sont mis en situation positive de succès.

Il est donc pertinent de justifier du rôle clef de l'enseignant dans le processus de valorisation de soi dans le contexte scolaire. Par l'instauration d'un bon climat d'apprentissage, conciliant développement scolaire et social, le professionnel de l'éducation prédispose ses étudiants à une évaluation de soi positive. Cette notion d'influence professorale conduit à aborder le phénomène des pairs et de l'entourage dans l'apprentissage de l'élève.

1.2.3. Influence des pairs et de l'entourage

L'influence des pairs et de l'entourage constitue la dernière variable de l'estime de soi. Cette influence est bien sûr tout à fait relative car son impact varie généralement selon l'intérêt que l'apprenant accorde aux avis qui lui sont extérieurs. De surcroît, les spécialistes tendent à dire que l'importance de cette variable va de pair avec l'âge de l'élève : les enfants ont tendance à s'identifier rapidement aux opinions des personnes qui les entourent, ils vont alors essayer de répondre positivement aux attentes exprimées. En transposant ce phénomène au contexte scolaire, on peut penser que l'apprenant, face à l'implication des pairs, va tenter de satisfaire ces demandes.

L'ouvrage de Meram & al met à son tour en exergue l'influence des pairs en contexte scolaire en rappelant toutefois son caractère bidimensionnel : l'apprenant va construire son estime de soi en captant les signaux émis, les commentaires verbaux mais aussi les actions, de son entourage (MERAM & al, 2017 : 17). Si l'implication des pairs dans l'apprentissage ainsi que leur soutien auprès de l'élève peuvent encourager son estime de soi favorablement (HARTER, 1986), l'effet inverse est tout aussi possible. Parce qu'il peut y accorder une trop grande importance, l'apprenant peut se sentir oppressé devant la considération extérieure qu'il reçoit et remettre en question ses capacités, et par extension affecter son estime de soi.

Ces conséquences sur l'estime de soi peuvent être davantage accentuées lorsque l'influence provient du cercle proche de l'apprenant tel que les membres de la famille et plus particulièrement les parents. En effet, bien que cela soit source de désaccord au sein des chercheurs, les parents constitueraient, selon Rogers la première source d'influence et la plus importante tant dans le développement social que scolaire (ROGERS, 1951). Sans favoriser l'un ou l'autre des partis, il est indubitable d'attester d'une importance – moindre soit-elle – de la famille proche dans l'apprentissage d'un élève. Une précédente étude (GREENBERG & al, 1984) a démontré l'influence d'une relation affective sécurisante et forte sur l'estime de soi, et a ainsi justifié l'hypothèse du rôle des relations qualitatives dans le cadre scolaire.

Bien que le regard des autres semble être inévitable dans la vie quotidienne et plus spécifiquement ici dans le processus d'apprentissage, il est nécessaire d'exposer l'ambiguïté qu'il peut engendrer. Dans son ouvrage sur *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*, Staquet renforce cette idée :

« L'estime de soi est une notion orpheline si on ne la conçoit pas sans l'estime des autres. Nous nous construisons avec les autres. Ils nous renvoient une image de nous qui a une grande importance dans la perception de notre identité profonde. » (STAQUET, 2015 : 9)

1.3. Relation entre estime de soi et motivation à la réussite

C'est Deci qui évoque le lien étroit qui unit motivation et estime de soi en définissant l'estime de soi comme principal ressort de la motivation intrinsèque (DECI, 1975). On part du principe que plus la confiance qu'a un apprenant en lui-même est haute, plus sa motivation à accomplir des tâches sera élevée. Évidemment, la motivation d'un élève n'est pas innée et dépend vraisemblablement de plusieurs facteurs liés au cadre scolaire, aux protagonistes qui l'entourent tels que les enseignants, les camarades, les membres de la famille, etc.

En étant conscient de ses capacités, l'apprenant peut stimuler sa motivation et tout mettre en œuvre pour accomplir une tâche. De façon logique, réussir la tâche

confiée va générer un sentiment de fierté et accroître le niveau d'estime de soi de l'élève.

Bandura associe le sentiment d'efficacité personnelle au statut de facteur de la motivation (BANDURA, 1977). La croyance en ses capacités de réussite va inévitablement stimuler la motivation de l'apprenant et le pousser à mettre l'effort nécessaire pour achever la tâche pré-établie. A l'inverse, lorsque survient l'échec, l'apprenant peut ressentir une baisse de motivation et un découragement à s'investir dans la discipline cible. L'estime de soi se voit donc diminuée.

Parce qu'estimer ses capacités et être confiant en ses chances de réussite constituent des éléments de l'estime de soi, il apparaît évident qu'estime de soi et motivation entretiennent une relation dynamique à double sens. Il ne faut néanmoins pas négliger la place tenue par la perception de la compétence dans le processus d'apprentissage et en particulier linguistique.

2. CONCEPT GLOBAL DE LA PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE

2.1. « Parcours définitoire » de la perception de la compétence

« La compétence est probablement, pour un élève, le critère le plus valorisé au sein des activités scolaires (...). La démonstration de la compétence peut se faire de deux manières distinctes : (i) en se comparant aux autres ; (ii) en se comparant à soi-même sur l'échelle du temps. » (FAMOSE & BERTSCH, 2009 ; 56)

La création du concept de la perception de la compétence est due à Bandura et Harter qui ont voulu réviser la valeur de l'estime de soi dans le contexte scolaire (BANDURA, 1977 ; HARTER, 1986). La perception de la compétence désigne l'évaluation des compétences par l'apprenant lui-même dans une ou plusieurs disciplines (HARTER, 1982). A la suite de cette définition de la perception de la compétence, il apparaît légitime de dire que celle-ci découle vraisemblablement du concept de l'estime de soi et qu'elle s'applique aisément au domaine scolaire.

A ce jour, les résultats obtenus à la suite d'études menées notamment par Harter sur la perception des compétences restent chancelants. Les avis des chercheurs divergent quant à une possible corrélation entre estime de soi et perception de la compétence, et concernant le degré d'influence d'une perception négative globale d'un apprenant sur sa capacité de réussite ou d'échec dans une tâche donnée en classe.

Il semblerait néanmoins que l'évaluation de la compétence varierait selon l'importance accordée par l'apprenant à la tâche à effectuer. En effet, si l'élève ne trouve pas un grand intérêt à apprendre une langue alors son implication dans l'apprentissage sera moindre que si, à l'inverse, il considère fortement l'idiome. Viau ajoute que cette compétence perçue repose sur les échecs et les réussites antérieurs dans la matière cible (VIAU, 1997). En partant de ce premier facteur, l'apprenant

estime sa compétence qui « influenc(era) fortement l'engagement dans l'apprentissage d'une activité. » (THOMAS, 1997 : 15).

En confirmant les propos tenus par Viau sur l'impact des résultats antérieurs, les scientifiques Wigfield et Eccles vont plus loin dans les recherches en exposant leur théorie de l'attente-valeur – ou expectancy-value theory –, et affirment qu'il ne suffit pas de considérer fortement la matière cible et de se sentir compétent pour parvenir à la réussite (WIGFIELD & ECCLES, 2000). Effectivement, le succès serait basé sur l'utilité et la valeur ressenties par l'apprenant à l'égard de la tâche ou de la matière concernée.

Il est toutefois important de mentionner un danger de ce processus soulevé par Harter. En évaluant pauvrement ses compétences, l'apprenant risque de ne pas seulement procéder à une dévalorisation de ses capacités dans une discipline cible, mais également d'étendre le sentiment d'incapacité à un ensemble de domaines (HARTER, 1985). Cette surgénéralisation de l'incompétence entraîne alors l'élève dans un cercle vicieux où la réussite n'est plus envisagée et laisse la place à un échec programmé et inévitable. Les conséquences de cette attitude peuvent être à long terme relativement handicapantes pour l'apprenant qui ne se verra plus comme en simple difficulté dans la réalisation d'une tâche donnée ou dans une matière, mais se percevra globalement comme un mauvais élève. Par extension, cette menace sur l'estime de soi scolaire peut engendrer par effet de vases concomitants, une dégradation de l'estime de soi globale. Le schéma d'Harter ci-dessous présente les cinq sous-domaines de la valeur générale de soi :

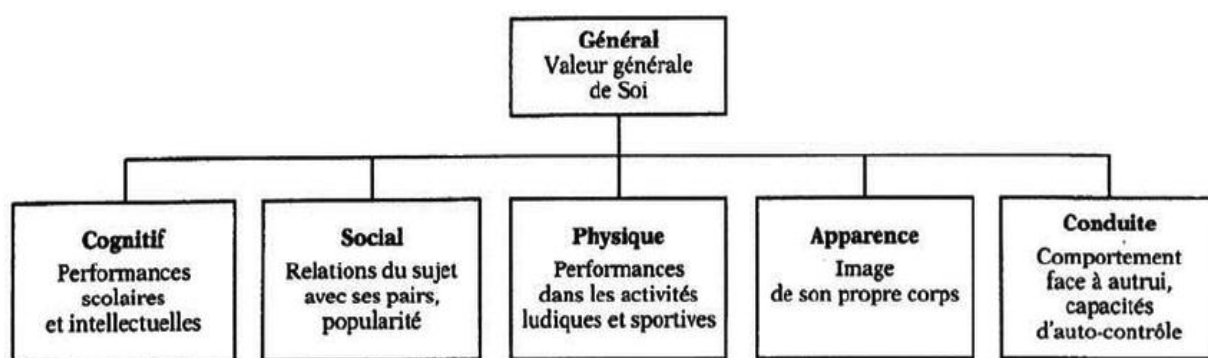


Illustration 3 : Conception multidimensionnelle du sentiment de compétence (d'après Harter)

Ces sous-domaines : cognitif, social, physique, apparence et conduite, ne sont donc que les maillons d'un même ensemble. Pour cette raison précise, l'auto-évaluation des compétences dans un ou plusieurs sous-domaines – qu'elle soit positive ou négative – par le sujet concerné peut engendrer des répercussions plus globales.

En ce qui concerne l'appellation « perception de la compétence », certains chercheurs lui préfèrent le terme de « sentiment d'efficacité personnelle ». Si à ce jour, dans le domaine de la recherche en éducation, les deux expressions se croisent fréquemment dans les ouvrages scientifiques, l'un remplaçant l'autre et réciproquement, il convient de préciser leur nature initiale. En réalité leur distinction théorique réside dans le degré de spécificité : on tend à réserver l'emploi du terme sentiment d'efficacité personnelle à une tâche donnée, plutôt qu'à un domaine spécifique qu'on associera davantage avec le concept de perception de la compétence.

L'emploi de l'expression du sentiment d'efficacité personnelle dans son sens initial persistant hors du domaine de la recherche en éducation, l'appellation perception de la compétence est privilégiée dans cette étude. Lors de sa mention dans la suite du travail, elle fera donc référence à l'évaluation personnelle de l'apprenant sur ses habiletés dans une ou plusieurs disciplines basée sur sa perception, dans le cas présent, celui de l'apprentissage en langue (BANDURA, 1986 ; ROSENBERG, 1985).

Il semble à présent pertinent d'étudier les liens qui unissent estime de soi et perception de la compétence afin de mieux cerner les effets de leur variation sur l'apprentissage linguistique.

2.2. Corrélation entre estime de soi et perception de la compétence

Les premiers résultats sur l'estime de soi globale obtenus par Coopersmith et ses travaux ont permis d'ouvrir la voie sur le sujet (COOPERSMITH, 1967). Ces

études ont principalement reposé sur la considération d'une estime de soi comme seul déterminant mais n'ont apporté que peu de réponses et d'hypothèses.

Cependant, ces premières recherches exploratoires ont poussé d'autres chercheurs à s'interroger sur les tenants et les aboutissants de l'estime de soi globale dans un premier temps, puis à l'appliquer au domaine scolaire dans un second temps.

C'est notamment Harter qui défend avec ferveur l'idée d'une perception multidimensionnelle de l'estime de soi : une conception davantage en adéquation avec la complexité du Soi (HARTER, 1986). Considérer que l'estime de soi scolaire comprend plusieurs facettes, c'est prendre en compte deux concepts :

C'est d'abord légitimer le sentiment des compétences de l'apprenant, respecter le jugement qu'il porte sur ses capacités et ses habilités dans une tâche ou une discipline cible, qu'il soit véridique ou non. C'est ensuite ne pas négliger l'estime de soi globale : « jugement global plus ou moins positif à l'égard de soi-même » (BARIAUD & BOURCET, 1994). Cette approche multidimensionnelle permet, dans une certaine mesure, de prendre le recul nécessaire pour pouvoir tenir compte de toutes les données entrant en jeu dans le processus d'estime de soi scolaire et démontre qu'il peut exister autant d'image de soi que de domaines dans lesquels le sujet évolue et s'évalue (HARTER, 1983).

Après avoir envisagé l'estime de soi comme unidimensionnelle puis multidimensionnelle, une troisième phase de recherches a mis en avant un nouveau modèle hiérarchique de l'estime de soi, tout en maintenant sa qualité de multidimensionnelle. Shavelson, Hubner et Stanton ont été parmi les premiers à créer une ébauche de la hiérarchie de l'estime de soi globale (SHAVELSON, HUBNER & STANTON, 1976) :

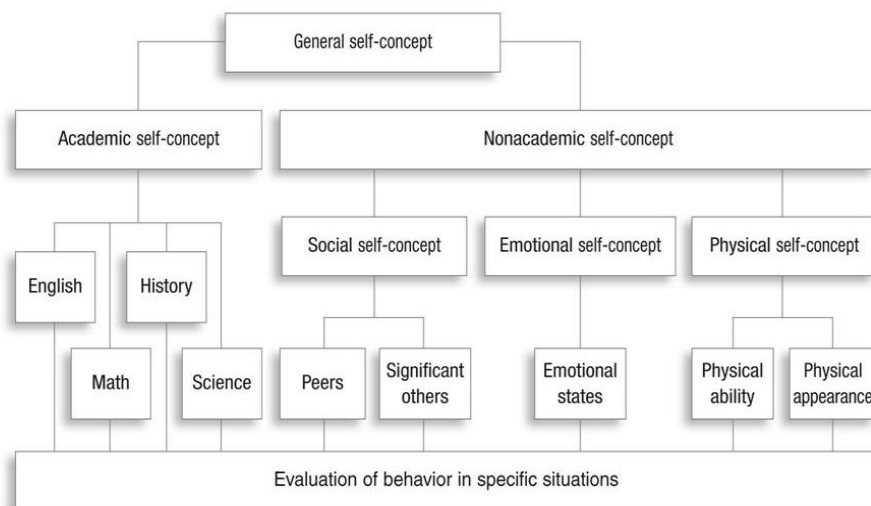


Illustration 4 : Modèle multidimensionnel hiérarchique du concept de soi (d'après Shavelson, Hubner & Stanton)

Pour eux, l'estime de soi globale se divise en deux branches : un concept de soi académique et un concept de soi non académique. Ces deux catégories se subdivisent à leur tour en plusieurs facettes. Le concept de soi académique se décline en autant de facettes que de disciplines suivies par l'apprenant. Pour ce qui est du concept de soi non académique, d'où est issu le sentiment de compétence, il comprend les concepts social, émotionnel ainsi que physique. Ces trois facettes se ramifient à nouveau en plusieurs maillons spécifiques tels que l'apparence et la capacité physique, les états émotionnels, l'entourage et les pairs.

Pour justifier leur modèle, les chercheurs établissent les caractéristiques du concept de soi suivantes :

1. Le concept du soi global est autant organisé que structuré. Chaque individu classe consciemment ou inconsciemment les informations qu'il possède sur sa personne en créant des ponts entre elles.
2. Le concept est multidimensionnel par le fait qu'il est composé de multiples domaines et sous-domaines référencés par le sujet lui-même.
3. Le concept du soi est inévitablement hiérarchique : le sommet du diagramme représente le soi général, le tronc est investi par les domaines clefs, la base est définie par les perceptions et les comportements adoptés par l'individu selon la situation.
4. Le concept de soi global, le sommet, est assez stable comparé à la structure inférieure qui connaît davantage de variations.

(SHAVELSON et al., 1976)

D'unidimensionnel, le modèle de Shavelson et al n'a donc conservé que le concept d'estime de soi globale : à la tête même du diagramme du concept de soi. Par ailleurs, cette hiérarchie démontre la multidimensionnalité de l'estime de soi et sa complexité. Les chercheurs à l'origine de ce modèle précisent, comme Harter, que ce concept du soi n'est pas stable et se complexifie à mesure de l'évolution en âge du sujet (SHAVELSON & al, 1976 ; HARTER, 1982).

Le modèle hiérarchique permet donc d'établir des liens concrets entre les perceptions des sous-domaines et celles du soi global. Effectivement, ce diagramme présente une dynamique qui peut être à la fois ascendante et descendante. Par exemple, un apprenant qui échoue dans une tâche spécifique en cours de langue verra automatiquement sa perception de la compétence dans cette discipline à la baisse. Par extension, la dévalorisation de cette perception impactera négativement son niveau d'estime de soi globale. De la même façon, la haute estime de soi d'un apprenant rayonnera logiquement dans les domaines et sous-domaines inférieurs (KERNIS et al., 1989).

Enfin, la vision de l'estime de soi globale et de sa hiérarchisation proposée par Shavelson, Hubner et Stanton permet de compartimenter les items et les domaines différemment que sous le modèle initialement prévu par Coopersmith (COOPERSMITH, 1967). En effet, le chercheur présentait un concept de l'estime de soi où les items étaient tous élevés au même rang et de façon agglomérée. Le modèle multidimensionnel et hiérarchique offre l'opportunité de considérer les relations entre perceptions de la compétence et estime de soi.

Maintenant qu'un retour théorique a été fait sur les concepts globaux de l'estime de soi et de la perception de la compétence, le prochain segment de cette partie fait le lien entre estime de soi et apprentissage linguistique en se préoccupant des conséquences d'une estime positive et négative chez l'apprenant.

3. ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

3.1. L'estime de soi en contexte d'apprentissage linguistique

La première section de cette partie a fait état de la charge affective à laquelle est attachée l'estime de soi. Arnold reprend dans son article, traitant de l'influence des facteurs affectifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les propos de Stevick qui soutient que « le succès dans l'apprentissage de langues étrangères dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans (...) les personnes pendant la classe » (ARNOLD, 2006 : 408).

En se basant sur ce dernier postulat, il est aisé de comprendre les conséquences d'une haute ou basse estime de soi sur l'apprentissage. Parce que l'apprentissage d'une langue vise pour objectif principal la communication de cette même langue cible, il est préférable que l'apprenant dispose d'une estime de soi positive.

3.1.1. Haute estime de soi dans l'apprentissage

Les apprenants qui bénéficient d'une haute estime de soi ont moins d'appréhension face aux situations évaluatives ; parce qu'ils ont confiance en leurs capacités et leurs grandes chances de réussite, ces situations peuvent revêtir des opportunités de mise en valeur (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 94).

La haute estime de soi peut donc conduire l'apprenant à un état de « mieux être » dans la classe mais peut également le placer dans de meilleures dispositions envers son apprentissage linguistique et lui permettre d'obtenir ainsi de meilleurs résultats (ARNOLD, 2006 : 415).

Pour ces élèves, la réussite s'inscrit dans un enchaînement logique puisqu'elle relève de leurs qualités personnelles. C'est précisément pour cette même raison que l'apprenant à haute estime de soi ne considérera pas l'échec comme un insuccès

personnel, où lui seul en est le coupable, mais il invoquera plutôt une cause externe, une excuse venant de l'extérieur. Il est pertinent de constater à ce stade que bien qu'elle soit gage d'une certaine confiance et puisse représenter un moteur, la haute estime de soi peut toutefois constituer un frein dans un contexte d'apprentissage car il est difficile pour l'apprenant de se remettre en question.

3.1.2. Basse estime de soi dans l'apprentissage

Si son estime de soi est basse, l'apprenant risque d'amoindrir ses efforts pour apprendre une nouvelle langue étrangère avec la croyance profonde qu'il manque de capacité. De surcroît, la sous-estimation constante de ses capacités peut l'empêcher de s'investir dans une quelconque tâche didactique qui pourrait pourtant lui permettre d'enrayer ses croyances négatives au profit de son apprentissage (ARNOLD, 2006). En effet, toute l'énergie cognitive de l'élève va être accaparée par des préoccupations concernant son manque de capacité et entraîner par extension une dévalorisation encore plus profonde de son estime de soi.

Contrairement aux apprenants à haute estime de soi, les élèves peu confiants dans leurs capacités ont tendance à plus accepter leur part de responsabilité dans l'échec, et même, à ne jamais considérer la réussite comme sûre et acquise. Au contraire, cette dernière peut engendrer davantage de doutes et de préoccupations chez l'apprenant qui l'associera à une obligation de maintenir son niveau et de faire face à de nouvelles difficultés. Famose et Bertsch associent cet état avec une « peur de décevoir » renforcée (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 94).

Entre apprenant à haute estime de soi et apprenant à basse estime de soi, la logique d'apprentissage est diamétralement opposée : alors que le premier vise coûte que coûte la réussite totale, l'autre souhaite simplement éviter l'échec. Pour remplir ses objectifs, chacun des profils va adopter des stratégies d'auto-handicap pour valoriser ou protéger son estime de soi.

3.2. Augmenter et préserver l'estime de soi : les stratégies d'auto-complaisance

Selon Baumeister, qu'il ait une haute estime ou une basse estime de soi, l'apprenant va fréquemment mettre en place des stratégies qui vont viser la défense, la valorisation ou la préservation de son ego et par extension son estime de soi (BAUMEISTER, 1997).

3.2.1. L'auto-handicap déclaré

Lorsqu'ils envisagent un possible échec, les apprenants ont recourt à un auto-handicap, c'est-à-dire à la création d'un alibi qui leur servira d'excuse s'il s'avérait que l'échec se concrétise. Cet auto-handicap déclaré a pour but de devancer l'hypothétique situation négative en en minimisant les effets sur l'apprenant et son estime de soi (FAMOSE, 2009 : 89). En effet, en prévoyant ce scénario à l'avance, le fameux « oui mais... », l'apprenant annonce d'ores et déjà qu'un événement indépendant de sa volonté pourrait possiblement restreindre ses performances de réussite.

Cette technique, considérée comme de l'auto-complaisance préventive (FAMOSE, 2009), trouve majoritairement son emploi lorsque l'apprenant considère que son estime de soi est en danger. L'objectif est donc de trouver un maximum d'excuses plausibles pour pallier un insuccès. En classe de langue, l'élève aura recourt à cette stratégie au moment d'une prise de parole à l'oral : il invoquera alors une anxiété ou une grande timidité dans le but de pousser à la compréhension du professeur ou de son indulgence.

Cette pratique peut en réalité se montrer très bénéfique dans la protection de l'estime de soi de l'apprenant. En effet, il est question de sacrifier une partie de son estime en invoquant une anxiété pour en protéger une plus grande partie. Révéler consciemment une facette négative de soi sert ici de prétexte. De ce qu'ils nomment « stratégies de la jambe de bois », Snyder et Smith commentent : « Ce qui est perdu dans ce cas n'est jamais aussi valorisé que ce qui est protégé » (SNYDER & SMITH,

1982). Si l'on suit cette logique, il vaudrait donc mieux pour l'apprenant de passer pour quelqu'un d'anxieux ou timide plutôt qu'incompétent.

A la limite de ces techniques d'auto-handicap préventif, Covington a également associé le phénomène de l'omission du travail fourni au préalable par l'élève avant par exemple une évaluation (COVINGTON, 1992). Dans cette situation, l'apprenant va cacher, en particulier à ses camarades de classe, qu'il a fourni beaucoup d'efforts. Dans l'une ou l'autre des issues du scénario, l'estime de soi ne sera pas impactée négativement : l'échec sera justifié par l'auto-handicap, la réussite sera renforcée par le regard admiratif des autres qui penseront que l'élève a une grande capacité.

3.2.2. L'auto-handicap comportemental

L'exemple le plus concret pour illustrer ce type d'auto-handicap est celui de la procrastination. Dans un cas de figure où l'apprenant doit avoir un examen en classe de langue – écrit ou oral – et pour lequel il a reporté jusqu'à la veille ses révisions, il a recours à une mesure d'auto-handicap comportemental. Effectivement, son attitude le met nettement en situation de difficulté pour réussir son examen.

Pourtant, parce que les chances de réussite sont faibles, si toutefois celle-ci se produit les conséquences sur l'estime de soi ne seront que positives, car l'apprenant attribuera son imprévisible succès à une compétence innée. Dans le cas d'un échec, les impacts de cette procrastination sur l'estime de soi sont eux aussi amoindris par un non-engagement conscient des efforts fournis.

3.2.3. Le pessimisme défensif

Un pessimisme établi en amont de la performance peut également avoir une fonction de préservation de l'estime de soi. En effet, en projetant à l'avance d'échouer, l'apprenant anticipe et se protège contre l'éventualité de mauvais résultats. Norem et Cantor affirment que chez un apprenant sujet à de l'anxiété l'application de cette

stratégie peut permettre de la contrôler et tendrait même généralement à augmenter la performance de l'élève (NOREM & CANTOR, 1986).

3.2.4. L'imposture

L'imposture constitue la dernière stratégie de protection de l'estime de soi. Elle repose sur le renvoi faussé d'une présentation de soi et de ses capacités. Dans ce contexte, l'apprenant en langue va délibérément minimiser son niveau dans l'idiome cible pour influencer la perception des autres le concernant. Famose et Bertsch référencent quatre raisons à la mise en place de cette stratégie (FAMOSE & BERTSCH, 2009 : 91) :

Le premier motif d'application de cette stratégie est de diminuer les attentes des pairs et de l'entourage. En effet, en se proclamant plus en difficultés que ses camarades, l'apprenant diminue le risque de décevoir en cas d'échec.

Dans la continuité de la première raison, on peut également penser que confesser un faible niveau peut susciter, de la part de l'entourage de l'élève, plus de compassion et donc de fournir davantage d'encouragements et de soutien. Le recours à l'imposture peut également permettre à l'apprenant de retourner habilement une situation d'échec : en ayant devancé le résultat, l'élève peut mettre en avant le fait de savoir reconnaître ses limites et de cette façon, ne pas perdre la face.

Enfin, l'imposture assure à l'apprenant la qualité de la modestie quant à ses performances, qui est largement plus appréciée que celles de la vantardise et de l'arrogance.

On a donc constaté que la mise en place de stratégies de valorisation ou de préservation de l'estime était un dénominateur commun à chaque apprenant. Tous les concepts qui ont été abordés dans cette partie sont cruciaux puisqu'ils mettent en lumière les éléments clefs nécessaires pour mener la présente étude. Il convient maintenant de rendre compte, dans la prochaine partie, du cadre méthodologique choisi.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES

Cette deuxième partie a pour but de décrire le processus mis en place d'un point de vue méthodologique pour mener à bien l'enquête, de l'explication des hypothèses au choix du recueil des données. Dans un premier temps, j'expose la démarche et le protocole de recherche employés pour répondre à la problématique. La présentation du terrain d'enquête, et plus particulièrement le profil des informateurs se fait dans un deuxième temps pour justifier dans un troisième et dernier temps du choix des deux outils d'enquête qualitatifs retenus.

1. DEMARCHE ET PROTOCOLE

Après avoir ciblé la thématique de la recherche, mené les recherches documentaires nécessaires et énoncé la problématique, est venue se poser la question de la collecte de données et des outils utiles à l'obtention de réponses. Il était important de choisir des méthodes de recueil de données qui puissent fournir des informations significatives ainsi qu'exploitables sur les interrogés et leurs expériences d'apprentissage en langue.

Très rapidement dans le processus de recherche, ma méthodologie du recueil de données s'est orientée vers deux techniques de recherche de type qualitatif et déclaratif : le questionnaire écrit et l'entretien individuel. Par cette décision personnelle, j'ai fait le choix de baser mon enquête sur le recueil de propos et de ressentis propres à chacun des informateurs. Il faut donc tenir compte d'une subjectivité inhérente relative au contexte et au mode d'enquête appliqué. Une prochaine partie est notamment consacrée à cette notion de subjectivité intrinsèquement liée aux techniques mises en place dans le cadre de l'enquête. Puisque cette enquête s'intéresse à l'estime de soi et à la perception de la compétence dans un contexte d'apprentissage en langue chez l'apprenant étudiant, et parce que cela implique inévitablement pour l'interrogé un retour sur sa propre expérience, une réelle introspection, la subjectivité ne peut alors qu'être un élément indissociable de l'étude. Dans sa finalité, ce travail de recherche tente de répondre à la problématique énoncée au début de ce travail de mémoire et rappelée ici : en quoi l'estime de soi et la

perception de la compétence entrent-elles en jeu dans le processus d'apprentissage d'une langue chez l'étudiant ?

Premièrement, l'estime de soi serait inextricablement liée aux projections des autres sur l'apprenant en langue. En effet, les travaux d'Harter ont déjà mis en avant l'influence des pairs sur l'estime de soi (HARTER, 1981), il est question dans cette recherche de l'apprentissage et de l'acquisition linguistique dans un contexte de classe, il est donc légitime de supposer que l'influence des camarades dans le processus d'apprentissage a un impact sur l'apprenant. Afin d'affirmer ou d'infirmer ce présupposé, nous interrogerons, à l'aide du questionnaire mais également au cours des entretiens individuels, les différents informateurs sur leur apprentissage en classe de langue.

Deuxièmement, la haute estime de soi et une bonne perception de sa compétence linguistique seraient des conditions sine qua non à l'acquisition d'une langue. Puisque la bonne estime de soi apparaît comme un facteur clef dans le processus motivationnel et de réussite (BAUMEISTER, 1997), il convient de se poser la question sur les conséquences d'une estime de soi et d'une perception de sa compétence positives dans un contexte d'apprentissage linguistique.

Troisièmement, en vue des avis divergents des spécialistes sur la question d'un phénomène synergique entre estime de soi et perception de la compétence, nous prenons le parti de formuler l'hypothèse que la perception de la compétence et l'estime de soi fonctionneraient en synchronisme et ne pourraient pas être dissociées l'une de l'autre.

Après avoir présenté l'objectif de cette étude, il convient à présent d'exposer concrètement la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la problématique avec la présentation des informateurs et des outils de recueil de données appliqués.

2. TERRAIN D'ENQUETE

2.1. Choix des informateurs

Étant donné que nous cherchons à comprendre la valeur du lien qui unit estime de soi et apprentissage d'une langue, j'ai choisi de mener mon enquête auprès d'apprenants en langue exclusivement à l'aide d'un questionnaire écrit ainsi que d'entretiens. Je souhaitais que mes informateurs soient des étudiants et/ou jeunes adultes qui ont actuellement ou ont eu une expérience passée d'acquisition linguistique, l'intérêt étant, suivant les données recueillies, d'établir une relation entre l'évolution de l'estime de soi chez les interrogés et leurs apprentissages. On peut par exemple penser que l'estime que l'on a de soi dans un contexte scolaire n'est pas la même à treize ans qu'à vingt ans (ZIMMERMAN et al., 1997). Il m'a semblé pertinent de m'intéresser aux facteurs qui animent l'estime de soi scolaire et aux ressentis des informateurs sur leur propre perception de la compétence. Pour parvenir à récolter ces données, j'avais prévu dès le début de cette enquête de m'adresser à des contacts issus de ma sphère personnelle - ayant moi-même effectué une partie de ma scolarité à l'étranger -, mais également à des étudiants en langue de l'Université d'Athènes où j'ai étudié une partie de l'année. Parce que ma mobilité en Grèce a été écourtée, j'ai dû renoncer à cette idée. J'ai finalement réajusté mon public cible en interrogeant des étudiants de l'Université d'Angers, des étudiants internationaux rencontrés lors de mes mobilités ainsi que des contacts personnels.

J'ai fait le choix de collecter les témoignages des informateurs par le biais d'un questionnaire écrit et d'entretiens, outils qui me semblent favorables à une exploitation fine et à une analyse des données dans un second temps.

2.2. Profil des informateurs

2.2.1. Pour le questionnaire

Sur les quinze retours de questionnaires espérés avant l'envoi de ce dernier, ce sont finalement quarante-et-un questionnaires sur les cinquante-deux envoyés, soit presque trois fois plus du résultat attendu initialement, qui ont été récoltés à l'issue de l'enquête.

Il convient de noter que la forme utilisée pour le questionnaire a été informatique et réalisée à l'aide de l'outil Google Forms. Concernant sa diffusion, ce sont exclusivement les réseaux sociaux qui ont été utilisés. Selon leur langue première – française ou étrangère – les informateurs avaient à leur disposition un lien les conduisant à la version soit francophone, soit anglophone du questionnaire. Il me semble également important d'ajouter que le recueil de données par questionnaire s'est échelonné sur une période d'un mois. Il était capital de limiter cette première phase de récolte d'informations pour pouvoir ensuite mener les entretiens et être fidèle à l'emploi du temps établi au préalable.

Pour accéder à l'identité des informateurs, les trois dernières questions du questionnaire étaient consacrées aux renseignements signalétiques. Les participants sont donc des camarades de Licence Langues Étrangères Appliquées de l'Université d'Angers, ainsi que des collègues américains et internationaux rencontrés lors de mes études aux États-Unis. Parce qu'ils ont suivi la même formation universitaire que la mienne, tous ont donc eu un ou plusieurs apprentissages linguistiques au cours de leur parcours. A l'intérieur de ces quarante-et-un enquêtés, nous comptons vingt-huit femmes et treize hommes. La majorité d'entre eux a entre 21 et 25 ans, sauf quatre qui appartiennent à la tranche des 26-30 ans. La question concernant le statut des informateurs révèle des résultats assez hétérogènes : vingt des interrogés sont toujours étudiants, dix d'entre eux ont récemment été diplômés et sont maintenant en recherche d'emploi, onze sont de jeunes travailleurs.

2.2.2. Pour l'entretien

Pour ce qui est des entretiens, le projet initial était de trouver cinq informateurs volontaires, différents des enquêtés du questionnaire, et aux profils divers avec toutefois l'apprentissage d'une langue et la tranche d'âge comme dénominateurs communs. Par manque de volontaires, seulement quatre personnes ont donné leur accord pour partager leurs expériences d'apprentissage linguistique. Pour mieux cerner les répondants de ces entretiens, des renseignements identitaires similaires à ceux demandés pour le questionnaire ont été rassemblés sur une fiche disponible en annexe (cf Annexe 4. Profil des informateurs des entretiens, p.99). La nationalité est un élément important puisqu'il indique si l'interrogé est natif ou non natif, ce qui peut représenter un autre angle d'analyse à cette étude sur les apprentissages linguistiques et les perceptions des apprenants.

Ainsi, la différence majeure entre les deux groupes d'enquêtés réside dans le profil des interrogés. En effet, les quatre informateurs des entretiens sont uniquement des femmes, toutes âgées entre 21 et 25 ans et de nationalité française. Lors des entretiens, trois d'entre elles étaient encore étudiantes et une était nouvellement diplômée. Par ailleurs, elles ont toutes reçu, jusqu'à la fin de leurs études, un ou plusieurs enseignements linguistiques.

3. TECHNIQUES D'ENQUETE

3.1. Une subjectivité inhérente

Il convient avant tout de dire que dans le cadre d'une recherche en sciences humaines, l'enquêteur-chercheur peut être confronté à certaines limites liées à ses informateurs ou à sa propre personne.

Tout d'abord, la sélection des outils de recueil de données est intimement liée à l'enquêteur-chercheur et à son intention de recherche. Par conséquent, le chercheur ne peut que se référer à son propre point de vue pour proposer des méthodes d'enquête qui lui sembleront les plus pertinentes. Dans cette même logique, il semble légitime de penser que le contenu même des outils entre directement en lien avec l'identité du chercheur et ses expériences personnelles : son vécu est la référence sur laquelle il va s'appuyer pour tenter de s'approcher au plus près des expériences vécues par ses informateurs. De Robillard explique à ce propos que « l'on ne comprend des autres que les réponses aux questions que l'on s'est posées à sa façon à soi » (DE ROBILLARD, 2009 : 130). Dans ce contexte, la subjectivité ne peut être ignorée et l'analyse et l'interprétation des données avec le filtre personnel du chercheur attestent davantage de l'implication de l'enquêteur dans ce travail de récolte de données.

De plus, parce qu'il est absorbé par son enquête, il paraît difficile de considérer qu'une distanciation suffisante permettant une objectivité soit appliquée par le chercheur. En effet, les outils qu'il a lui-même choisis ne sont concrètement que le prolongement de sa personne ; les techniques mises en place s'inscrivent dans la logique individuelle de leur initiateur. De ce fait, la participation du chercheur lui-même dans le processus de recueil de données peut représenter un réel obstacle dans l'enquête :

« les techniques qualitatives de recueil de données mettent en général le chercheur dans une position particulière par rapport à l'objet de sa recherche, par rapport à la recherche elle-même et par

rapport au groupe d'hommes avec lesquels il doit composer nécessairement. » (MUCCHIELLI, 1991 : 92).

Ensuite, la majorité des informateurs, aussi bien pour le questionnaire que pour les entretiens, étaient issus de mon entourage personnel ou universitaire. La relation pré-existante avec certains de ces informateurs a pu impacter le travail postérieur d'analyse et d'interprétation puisque l'enquêteur peut établir des liens avec ce qu'il connaît de l'interrogé. De même, dans le cadre de l'entretien, la connaissance du passé de l'informateur par le chercheur peut inciter ce dernier à modifier la trame des questions et à les formuler autrement que s'il ignorait tout de la personne interrogée. Pour créer une distance et favoriser l'objectivité dans le traitement des données à l'issue des entretiens, les prénoms des volontaires ont été remplacés par des initiales. En ce qui concerne le questionnaire, l'objectivité a été facilitée par le caractère anonyme de l'enquête : même s'il s'agissait de personnes qui m'étaient plus ou moins familières, l'identification des participants était impossible.

Pour ce qui est de l'entretien, le tutoiement s'est imposé naturellement car d'une part je connaissais les interrogées, et d'autre part le tutoiement a tendance à créer une atmosphère plus propice aux révélations. Le vouvoiement utilisé dans le questionnaire francophone est, lui, davantage un vouvoiement à tendance collective que personnelle.

De la même façon que pour l'enquêteur, les informateurs peuvent eux aussi être confrontés au problème de subjectivité. On pense notamment au fait qu'ils peuvent filtrer leurs réponses dans le but de répondre aux attentes de l'enquêteur ou de conserver des données qu'ils jugeraient trop personnelles. En effet, les deux outils de recueil d'informations utilisées pour cette recherche ont été tous les deux introduits par l'explication du sujet de recherche auxquels ils étaient rattachés. Il ne faut pas omettre non plus de mentionner le facteur temporel : la mémoire des interrogés n'est pas infaillible et lors de l'entretien, il est possible que l'enquêté ne puisse pas restituer un événement, une action, une parole précisément à cause d'un renvoi à une période trop ancienne. Le fait que l'informateur connaisse au préalable l'enquêteur peut également influencer sur la restitution de son expérience. Gotman explique parfaitement l'ambiguïté présente lors de ce type d'échange au cours duquel

« l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant (...) explicitant ce qui n'était encore qu'implicite (...) extériorisant ce qui était intériorisé » (BLANCHET & GOTMAN, 2007 : 26). En délivrant son discours, l'informateur prend alors la place du spectateur de sa propre expérience, mais également de l'acteur de celle-ci, il est donc aisément envisageable qu'il puisse reculer devant le processus d'échange quand il juge ses propos trop honteux ou humiliants.

La sélection des techniques d'enquête qualitatives relève donc d'une réelle réflexion de la part de l'enquêteur prenant en compte le maximum de paramètres relatifs au contexte et au public enquêté. Devant ces exigences qui reposent sur un professionnalisme et un certain savoir faire, l'enquêteur-chercheur novice peut rapidement se retrouver face à des obstacles dans le déroulement du questionnaire et des entretiens et par extension dans l'analyse des données.

3.2. Choix du questionnaire

3.2.1. Généralités

Le questionnaire est un outil d'enquête organisé et composé de questions précises établies en amont. Dans le cadre de cette recherche, j'ai souhaité proposer un questionnaire écrit présenté en annexe (cf. Annexe 1. Le questionnaire, p.90). Dans le cadre de la présente recherche, il comporte treize questions à destination d'étudiants et de jeunes travailleurs qui sont ou ont été apprenants en langue. Les enquêtés ont reçu le lien du questionnaire Google Forms par courrier électronique, en mai 2017. Une brève présentation au sujet de la recherche et de ses objectifs introduit le document. J'y précise également le caractère confidentiel et anonyme de l'enquête, pour instaurer une relation de confiance avec les enquêtés.

La forme du questionnaire m'a semblé un critère primordial pour maximiser les retours des informateurs. En effet, j'ai préféré ne pas multiplier le nombre de questions – qui peut rebuter les interrogés – mais plutôt faire un réel travail de

synthétisation et de ciblage des thématiques nécessaires à ma recherche et aux objectifs visés.

3.2.2. Présentation du questionnaire et de ses objectifs

Les cinq premières questions concernent la biographie langagière des enquêtés pour pouvoir établir un portrait global des profils des volontaires. Les cinq questions suivantes visent à récolter des informations sur les expériences d'apprentissage linguistique de chacun. Les trois dernières questions portent sur les renseignements identitaires des interrogés. Parce que ces renseignements présentent peu d'intérêt et demandent moins de réflexion pour les participants, j'ai fait le choix de les placer à la fin de l'enquête.

Concernant le contenu du questionnaire, j'ai souhaité privilégier les questions ouvertes dans la première moitié du questionnaire – mis à part pour la troisième question qui requiert un choix précis - pour lesquelles l'interrogé est totalement libre du contenu et de la longueur de sa réponse. La seconde partie du questionnaire – de la question six à treize – propose des questions dites fermées où le choix de réponse des participants est limité et où l'interrogé doit faire un choix entre plusieurs propositions ou situations qui lui sont exposées. Sa liberté d'écriture est limitée. Le contenu de la question six est particulier puisque sa thématique est le noyau dur de ma recherche : l'estime de soi en classe de langue. C'est pour cette même raison que j'ai décidé de placer cette question à la moitié du questionnaire. Je me suis donc appuyée sur le travail de Rosenberg et son échelle de l'estime de soi pour récolter des données.

Échelle d'estime de soi de Rosenberg*

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1.	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2.	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3.	Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4.	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5.	Je sens peu de raisons d'être fier(ère) de moi	1	2	3	4
6.	J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même	1	2	3	4
7.	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8.	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9.	Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10.	Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

Illustration 5 : Échelle de l'estime de soi de Rosenberg

L'idée directrice pour ce questionnaire a été de suivre une progression logique des questions : des questions générales sur le profil et l'apprentissage linguistique vers une centration sur l'objet d'étude et le vécu d'acquisition linguistique de l'informateur.

3.2.3. Déroulement et écueils

Le questionnaire est de type qualitatif et non quantitatif. L'objectif principal de cette première enquête est de récolter des témoignages sur des expériences linguistiques d'enquêtés de diverses nationalités. J'ai donc été dès le début consciente de la difficulté à laquelle ce choix me confrontait concernant la langue employée dans

le questionnaire. J'ai alors prévu deux versions du document écrit : une française et une anglaise (cf. Annexe 2. Questionnaire version anglophone, p. 93). J'ai essayé de sélectionner l'outil le plus cohérent et le plus pertinent en tenant compte du contexte de la recherche. J'ai réfléchi à une situation dans laquelle l'enquêté se trouverait en difficulté face au questionnaire en ayant une langue première autre que le français ou l'anglais ; j'en suis venue à la réflexion que le questionnaire est écrit et que, dans ce cas précis, les informateurs ne sont pas soumis à une pression linguistique particulière puisqu'ils ont le temps de répondre au document. S'agissant d'une enquête auto-administrée puisque l'interrogé répondra lui-même aux questions sans bénéficier de l'assistance d'une tierce personne en cas de doute (BERTHIER, 2006), j'ai été lucide sur le fait qu'il y ait un risque que l'interrogé ne réponde pas à une ou plusieurs questions par défaut de compréhension. Néanmoins, pour m'assurer de la faisabilité et de la clarté du questionnaire, j'ai au préalable soumis le document à un échantillon de quatre personnes dans l'optique de relever de possibles incompréhensions et de mauvaises formulations qui auraient pu déstabiliser l'enquêté. Ce pré-test m'a notamment permis d'apporter une modification à la version francophone de la première question de l'enquête qui s'énonçait initialement comme suit : « Quelle est votre langue première ? ». J'ai reçu de la part de trois des quatre testeurs une demande d'explication concernant cette question qui les a fait douter sur ce qui leur était demandé. J'ai donc par la suite rectifié la tournure de la question de la façon suivante : « Quelle langue avez-vous parlé en premier ? ». Effectivement, il est apparu que le terme langue première relevait un peu trop du métalangage pour être compris par les enquêtés. Après ce changement, j'ai pu diffuser le questionnaire définitif pour récolter les données souhaitées (cf. Annexe 3. synthèse des résultats du questionnaire, p.96).

Le but par cette technique d'enquête n'est pas de quantifier les résultats, mais de recueillir des données riches et fournies qui puissent être suffisamment exploitables pour apporter des réponses et orienter la recherche. C'est dans cette même optique de recueil de données que mon second choix d'outil s'est orienté vers l'entretien.

3.3. Choix de l'entretien

3.3.1. Généralités

L'entretien de recherche représente le deuxième outil sélectionné pour le recueil de données. Cette technique d'enquête permet de « tirer du « matériau » recueilli des éléments d'informations et d'illustration des idées que l'on développe » (KAUFMANN, 2007 : 9), pour nourrir un travail de recherche en entrant dans un échange direct avec un individu. La définition de Blanchet et Gotman sur l'entretien qui le présente comme « un speech event (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. » (BLANCHET & GOTMAN, 2010 : 17) m'a convaincue quant à son intérêt dans mon propre travail de recherche. En effet, je souhaitais pouvoir établir un dialogue avec des apprenants en langue et recueillir leur témoignage de vive voix et leur expérience d'acquisition linguistique liée à l'introspection de leur estime de soi lors de ce processus d'apprentissage, et ce, sans barrière électronique ou par l'intermédiaire de supports papiers.

Il a fallu ensuite choisir le type d'entretien que j'allais mener. Assez rapidement, les entretiens de types non directif et directif ont été écartés car ils ne correspondaient pas à mes attentes et ma décision s'est arrêtée sur l'entretien semi-directif. En effet, il accorde une plus grande liberté à l'enquêteur qui a le statut d'un réel interlocuteur qui participe à l'échange et non de simple interviewer qui réceptionne les propos du locuteur sans créer une situation de production verbale mutuelle (CALVET & DUMONT, 1999 : 68). De surcroît, il permet à l'enquêteur de relancer l'interviewé s'il juge qu'un thème mérite approfondissement ou de plus amples explications.

Je souhaitais initialement mener cinq entretiens semi-directifs avec des étudiants ou jeunes adultes hommes et femmes qui ont été ou sont en cours d'acquisition linguistique. Par souci de recrutement de volontaires, je suis finalement parvenu à m'entretenir avec quatre jeunes femmes françaises aux profils et aux

biographies langagières variés. La totalité des échanges ont été réalisés en français. Avec le recul, j'aurais pu procéder à un entretien test, comme pour le questionnaire, pour anticiper et appréhender un maximum de difficultés qu'auraient pu rencontrer les enquêtées.

Pour garantir un confort de parole et pour pouvoir maximiser la liberté des échanges, tout en me garantissant la possibilité d'être pleinement attentive aux propos tenus lors des entretiens, j'ai enregistré les temps d'échange à l'aide d'un dictaphone. L'utilisation de cet outil a d'ailleurs été très utile pour le travail de transcription dans un second temps.

3.3.2. Présentation du canevas et de ses objectifs

Je souhaitais, par le biais de l'entretien, avoir la possibilité d'approfondir les réponses récoltées grâce au questionnaire. Cependant, à l'inverse du questionnaire, l'entretien m'a permis de réagir directement aux propos de l'interrogé et d'être pleinement dans l'interaction et l'écoute pour rebondir sur des éléments qui me semblaient intéressants. Le canevas qui a été utilisé comme feuille de route pour les quatre entretiens est présenté ci-dessous.

OUVERTURE DE L'ENTRETIEN
1. Peux-tu brièvement te présenter ? (origine, parcours universitaire, possible aspiration professionnelle ou situation professionnelle actuelle)
AXE 1 : BIOGRAPHIE LANGAGIERE
2. Quelle langue as-tu appris à parler en premier ? REFORMULATION possible : → Quelle est ta langue maternelle ?
3. Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
4. Dans quel(s) contexte(s) les as-tu apprises ?
5. Cela a-t-il été un apprentissage choisi (décision personnelle) ou influencé, imposé ?

6. Comment as-tu vécu de manière globale ton/tes expérience(s) d'apprentissage en langue ?

AXE 2 : EN CLASSE DE LANGUE

7. En cours de langue, quelle(s) activité(s) appréciais-tu le plus/te sentais-tu le plus à l'aise ?

RELANCE possible si l'interrogé ne répond pas à la question :

→ Te sentais-tu plus confiant à l'écrit et à l'oral ? Pourquoi ?

→ Aimais-tu créer et produire des travaux écrits/oraux ?

AXE 3 : LE REGARD DES AUTRES EN CLASSE DE LANGUE

8. En classe de langue, lors d'une prise de parole, le regard des autres, professeurs ou camarades, sur toi est-il important ?

REFORMULATION possible :

→ Comment perçois-tu le regard et la présence d'autres personnes autour de toi quand tu intervies ?

9. En classe de langue, te compares-tu à tes camarades ?, Si oui, quels en sont les bénéfices ou les aspects négatifs pour ton propre apprentissage ?

AXE 4 : AUTO-EVALUATION DU NIVEAU ET DE LA COMPETENCE

10. Aujourd'hui, comment évaluerais-tu ton niveau dans cette/ ces langues ?

11. Au sujet des activités orales (production et interaction) , redoutais-tu la prise de parole ?

12. Au sujet des activités de production, préférerais-tu les réaliser individuellement ou en groupe ? Pourquoi ?

13. Redoutais-tu les activités d'improvisation ? Si oui, pourquoi ?

AXE 5 : PERCEPTIONS DE L'ESTIME DE SOI ET DE LA COMPETENCE

14. Pour toi, un élève peut-il avoir une bonne estime de lui-même et de sa compétence linguistique s'il se trouve en difficulté en classe de langue ?

15. Pour toi, avoir une bonne estime de soi implique-t-il systématiquement une bonne confiance en soi ?

16. Selon toi, un élève peut-il réussir l'apprentissage d'une langue s'il n'a pas une bonne estime de lui-même et de ses capacités ?

17. Selon toi, y a-t-il une différence entre estime de soi globale et estime de soi scolaire ?

18. Par rapport à ta propre expérience, si tu pouvais citer des facteurs favorisant l'estime de soi en classe de langue, quels seraient-ils ?

CLOTURE DE L'ENTRETIEN

19. Par rapport à ton expérience linguistique, comment ton estime de soi en contexte d'apprentissage linguistique a-t-elle évolué ?

REFORMULATION possible :

→ as-tu observé une évolution ou non dans ton aisance, ta compétence, la vision de tes capacités ?

Tableau 1 : Le canevas de l'entretien

La première question qui ouvre l'entretien a pour but d'obtenir des renseignements sur l'identité de l'enquêtée et son parcours académique et possiblement professionnel. Ces informations allaient peut-être m'offrir la possibilité d'établir des connexions entre les perceptions des interrogées et leurs expériences personnelles en tant qu'apprenantes en langue. Cette ouverture d'entretien, pour le moins classique et sans nécessité de grande réflexion, a eu pour objectif de mettre en confiance les volontaires et d'introduire sereinement le reste des questions.

Le canevas se compose de dix-neuf questions divisées en cinq axes thématiques. Il convient de préciser que par souci de présentation la grille exposée ci-dessus présente des questions numérotées, mais lors des entretiens il est arrivé que leur ordre soit modifié. Le premier axe vise à cibler davantage le profil linguistique des interrogées en les invitant à communiquer sur leur biographie langagière. Pour ce faire, en plus de lister les langues parlées, il leur est également demandé de préciser les contextes d'apprentissage ainsi que leurs ressentis quant aux expériences d'études vécues. Cette dernière question sur le retour sur expérience visait à recueillir des réactions spontanées de la part des enquêtées pour pouvoir peut-être déjà avoir un panorama de la situation linguistique des informatrices. Le deuxième axe s'intéresse exclusivement à l'apprenante en classe de langue sur le plan individuel : il est

uniquement question ici des forces et des faiblesses de l'apprenante par rapport au travail demandé. Le troisième axe met en lumière la présence des camarades et la possible influence qu'ils peuvent avoir sur l'apprenante en langue et son estime de soi. Les questions huit et neuf incitent l'interrogée à se livrer sur sa propre vision des choses et à exposer son point de vue. Selon les réponses fournies sur l'importance accordée aux autres dans la classe, on peut à ce stade de l'entretien se rendre compte de la légitimité ou non de l'hypothèse établie au début du travail qui se focalise sur un lien inextricable entre estime de soi et influence des pairs au sein de la classe de langue. Les axes quatre et cinq représentent le cœur de cette recherche car mettant l'accent sur l'auto-évaluation de l'interrogée ainsi que sur sa vision de l'estime de soi et de la perception de la compétence. Les questions quatorze à dix-sept présentent des situations sur lesquelles il est demandé à l'enquêtée de s'exprimer et de donner son avis. Ces questions ne ciblent pas personnellement l'interrogée, elles visent à la réflexion et permettent de transiter vers la question dix-huit qui, elle, requiert le témoignage d'expériences personnelles. En opérant de cette manière, on peut se rendre compte que les opinions avancées par les enquêtées dans un premier temps, peuvent ne finalement pas rendre compte de ce qui a été vécu en pratique.

La question dix-neuf qui clôture l'entretien permet à l'interviewée de procéder une dernière fois à un retour sur expérience en partageant sur l'évolution de son estime de soi en contexte d'apprentissage linguistique. Cette interrogation permet également à l'informatrice de pouvoir s'exprimer sur l'objet d'étude de la recherche, elle laisse la porte ouverte à tout ajout ou à de plus amples explications concernant un sujet abordé au cours de l'échange.

3.3.3. Déroulement et écueils

Je me suis tout d'abord interrogée sur l'introduction de l'entretien et de sa thématique aux interviewées. J'ai d'abord pensé à leur présenter au début de la rencontre le canevas de l'entretien pour lever toute appréhension, puis je me suis rendue compte, pour avoir procédé de cette manière pour des travaux de recherches passés, que l'échange perdait en spontanéité puisque les enquêtés étant en

connaissance de l'enchaînement des questions, avaient tendance à me devancer dans leur énumération quand elles leur étaient énoncées.

Le lieu des entretiens a également fait l'objet d'une profonde réflexion puisqu'il représente un élément capital au bon déroulement de l'échange, comme le souligne Berthier (BERTHIER, 2006 : 73). Comme je le souhaitais, chacune des informatrices était libre de proposer un lieu de rencontre qui pouvait être susceptible de la rassurer et de la mettre à l'aise. Sachant qu'elles avaient toutes accepté de m'accorder du temps pour m'aider dans ma recherche, il ne s'agissait pas là d'imposer des contraintes supplémentaires. Dans le cas de deux entretiens, je me suis directement rendue chez les enquêtées qui font partie de mon cercle de connaissances proches. Le fait de procéder à l'échange à leur domicile a encore plus renforcé cette intimité pré-existante et a, il me semble, davantage favorisé les confidences. J'ai rencontré les deux autres intervenantes dans un lieu public ; chacune d'entre elle préférait le côté informel et plus détendu d'un parc, isolées, à l'abri des bruits intempestifs pouvant gêner l'enregistrement de l'échange. Les interrogées n'étaient soumises à aucune limite de temps dans leurs réponses. Le temps moyen de l'entretien était de trente minutes.

Toutes les questions énoncées dans le canevas ont été abordées lors de chacun des entretiens même s'il faut rappeler que par souci de spontanéité – caractéristique de l'entretien semi directif -, il a pu arriver que l'ordre de celles-ci ait été modifié. Par conséquent, il apparaît comme logique que même s'ils abordent les mêmes thématiques et répondent aux mêmes interrogations, selon le cadre, l'interrogé et son témoignage, les entretiens n'ont pas tous eu les mêmes conditions de passation.

Bien que l'ensemble des questions formulées lors des entretiens aient été globalement bien comprises par les informatrices, j'ai dû à chaque échange intervenir dans le cadre de la question quatorze traitant de la perception de la compétence. Après éclaircissements, les informatrices ont été plus déstabilisées par un problème de désignation plutôt que de signification. L'entretien semi-directif m'a permis d'apporter de plus amples explications directement aux informatrices ; ce qui n'aurait pas été possible dans le cas du questionnaire par exemple.

Enfin, malgré le contexte formel et rigoureux qu'implique ce travail de recherche universitaire, il est arrivé au cours d'un entretien qu'une enquêtée, se sentant sans doute à l'aise et en confiance, ait recours à un registre familier. La transcription de cet échange laisse transparaître la présence de quelques expressions familières, qui peuvent entacher malgré moi le caractère professionnel de la recherche.

3.3.4. Transcription

La convention (cf. Annexe 5. La convention de transcription, p.100) que j'ai appliquée pour cette technique d'enquête est une convention de transcription qui respecte les normes ICOR (2007), que j'ai déjà utilisée dans le passé à la suite d'entretiens qui ont été menés dans le cadre de mon M1 et de mon M2 Français Langue Étrangère. Il me semble qu'elle correspond aux attentes retenues pour ce travail de recherche puisqu'elle permet un travail d'analyse de la forme avec des codes significatifs, et du contenu linguistique.

L'objectif de la transcription est de transposer le plus fidèlement possible les propos tenus par l'enquêté pour pouvoir dans un second temps en tirer une analyse des plus sensées et fines. Les signes de ponctuation ont été éliminés, au profit notamment des signes « / » et « \ » qui traduisent respectivement les montées et les chutes intonatives. Les pauses sont indiquées selon la durée par « (.) », de même que les allongements de sons qui sont signalés par « : ». De plus, les accentuations de syllabes sont notifiées par la mise en majuscules des lettres concernées. Enfin, parce que la transcription doit refléter au maximum le discours verbal tenu par les interactants, la convention conserve toutes les interjections telles que « euh » et retranscrit si nécessaire les caractéristiques phoniques, par exemple : « mouais » ou « voui ».

Après avoir exposé la méthodologie mise en place pour la récolte de données, la troisième partie de ce mémoire table sur la description, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

PARTIE 3 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette troisième et dernière partie tente de répondre à la problématique posée et de confirmer ou d'infirmier les trois hypothèses formulées au début de ce travail. Le développement de la première partie qui sous-tendait le cadre théorique de la recherche va permettre de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats des enquêtes expliquées en deuxième partie. Dans un premier temps, nous analyserons le lien qui unit l'estime de soi de l'apprenant en langue au regard des autres. Dans un second temps, nous vérifierons la qualité de conditions obligatoires de la haute estime de soi et de la bonne perception de la compétence dans l'apprentissage linguistique. Dans un troisième temps, nous mesurerons le degré de synchronisme entre perception de la compétence et estime de soi.

1. INFLUENCE DU REGARD DES AUTRES SUR L'ESTIME DE SOI

Il est question ici de valider ou d'écarter l'hypothèse selon laquelle l'estime de soi serait inextricablement liée aux projections des autres sur l'apprenant en langue. Nous cherchons donc à comprendre l'importance de cette notion et de mesurer la valeur de son possible impact sur l'estime de soi en apprentissage linguistique grâce aux données récoltées avec les questionnaires (cf. Annexe 3. Synthèse des résultats du questionnaire, p.96) ainsi que les témoignages recueillis dans à l'issue des entretiens semi-directifs individuels (cf. Annexe 6. Transcription des entretiens, p.101).

1.1. L'importance accordée au regard des autres

Le tableau ci-après fait le condensé des premières paroles en lien avec la thématique du regard des autres en classe et plus particulièrement en cours de langues, recueillies dans le cadre des entretiens individuels semi-directifs :

INFORMATRICES	LE REGARD DES AUTRES SUR ELLES EN CLASSE
<p>SA (E1)</p>	<p>« avec l'âge et avec l'expérience je veux dire dès que je suis rentrée du Mexique bah j'aimais pas parler parce que du coup les gens ils me regardaient genre ah comment elle parle mais du coup je savais que j'avais assez de euh enfin assez de connaissances pour parler pour pas qu'on se moque de moi(.) il faut que je sois sûre de moi avant de parler » (E1-58)</p>
<p>AN (E2)</p>	<p>« j'ai toujours fait attention à ce que les autres disaient de moi ou euh pensaient de moi et encore plus en cours de langue parce que les cours de langue normalement t'es censée parler donc c'était toujours ça(.) » (E2-24)</p>
<p>VIC (E3)</p>	<p>« j'aimais bien aller en cours de langue non à tous les niveaux euh(.) j'avais juste des difficultés particulières à l'oral alors que les langues c'est plus de l'oral en lien avec euh: la timidité le mal-être euh le malaise de parler devant tout le monde dans une classe\ » (E3-28)</p>
<p>MEL (E4)</p>	<p>« c'était des nouvelles têtes et euh et oui j'me c'est pas que je me souciais du regard des autres fin dans le sens où pff je sais pas comment expliquer j'étais pas non plus euh j'ai jamais bossé pour les autres ou quoi que ce soit mais quand je me trompais je me disais ah merde ça m'embête » (E4-66)</p>

Tableau 2 : Le regard des autres en classe

Les interviewées ont toutes été interrogées, au cours de leur entretien, sur la relation avec leurs camarades de classe et sur l'importance qu'elles accordaient ou non aux regards portés sur elles.

On constate de prime abord que toutes sans exception ont été plus ou moins affectées dans leur scolarité, et plus précisément dans ce contexte dans leur apprentissage en langue, par le regard des autres. Alors que AN confie avoir toujours prêté attention à ce que l'on pensait d'elle et davantage en cours de langue « parce que les cours de langue normalement t'es censée parler » (E2-24), VIC réduit, elle, l'importance qu'elle portait au regard des autres au cadre de la classe de langue seulement. Cette dernière évoque notamment sa personnalité anxieuse et timide qui la bloquait dans ses prises de parole en classe : « la timidité le mal-être euh le malaise de parler devant tout le monde dans une classe » (E3-28).

MEL explique que la prise en compte du regard des autres a été relativement tardive dans sa scolarité puisqu'elle raconte : « c'est juste qu'au lycée j'ai je sais pas pourquoi j'étais comme ça j'en avais rien à faire du regard » (E4-62). En effet, elle ajoute que le regard a commencé à se faire pesant lors de son arrivée à la fac. Sur les raisons de ce changement d'attitude, MEL n'a pas vraiment d'explications probantes mais assimile celui-ci aux « nouvelles têtes » (E4-66) et peut-être également à l'enjeu que représentait l'accès aux études supérieures.

Bien qu'elle ait été également soumise aux regards de ses camarades, SA a su y faire abstraction en s'appuyant sur sa mobilité à l'étranger qui lui a permis de gagner de l'assurance linguistique et d'être sûre de ses capacités : « dès que je suis rentrée du Mexique bah j'aimais pas parler parce que du coup les gens ils me regardaient genre ah comment elle parle mais du coup je savais que j'avais assez de euh enfin assez de connaissances pour parler pour pas qu'on se moque de moi(.) » (E1-58). Cependant, il faut préciser que cette valorisation en langue ne s'applique pour SA uniquement que pour le cours d'espagnol, après s'être rendue au Mexique. Par conséquent, on peut émettre un doute sur la persistance de cette confiance dans d'autres cours de langues puisqu'elle-même raconte : « il faut que je sois sûre de moi avant de parler » (E1-58).

Enfin, cette même enquêtée relève que mettre de côté le regard des autres s'est fait grâce aux mobilités qu'elle a effectuées mais également progressivement au fil de l'âge.

Si les autres et leurs regards peuvent avoir une incidence sur l'estime de soi, il peut arriver que l'apprenant se mette lui-même en position inconfortable en se comparant avec ses camarades et en s'auto-jugeant.

1.2. Jugement et comparaison à l'autre

Parfois, il semblerait que l'apprenant en langue devance ses camarades et leurs regards pour procéder à la comparaison entre lui et les autres et se porter un jugement. AN qui avoue avoir fait « pas mal ça » se demandait « toujours si les autres avaient réussi pareil qu'(elle) ou si quand (elle) avait échoué (elle) était la seule » (E2-32). Le tableau ci-dessous fait état de la question du jugement personnel et de la comparaison aux autres par l'apprenant. Pour ce faire, les propos sont tirés des transcriptions des entretiens individuels menés au préalable.

INFORMATRICES	JUGEMENT ET COMPARAISONS AUX AUTRES
AN (E2)	<p>« tu te dis oh qu'est-ce qu'ils vont penser les autres si je parle mal et si je fais un accent trop prononcé est-ce qu'on va se moquer de moi donc on est toujours dans la réflexion on est toujours en train moi j'étais toujours en train de faire attention à pas être assez et à pas être trop dan euh dans le trop bien parler <((en soupirant)) oh la la>(.) » (E2-22)</p> <p>« euh je pense que beaucoup d'élèves se comparent à leurs camarades parce que je pense que c'est humain de faire ça de voir à</p>

	<p>peu près où on se situe enfin moi je faisais pas mal ça je sais pas si c'est bien mais je me demandais toujours si les autres avaient réussi pareil que moi ou si quand j'avais échoué j'étais la seule à avoir échoué ou si j'avais vraiment bien réussi donc ouais je me comparais à mes camarades pour voir où je me situais quoi dans la classe » (E2-32)</p>
MEL (E4)	<p>« alors je suis pas du genre à demander toujours ah il a eu combien je m'en fiche des notes des autres mais oui par contre il suffit que je sais pas on discute avant un oral avant une épreuve avant quoi que ce soit avec des collègues fin des camarades euh et qui me disent ah bah moi j'ai fait ça j'ai fait ça bah là je commence à paniquer oui effectivement je me dis zut euh mais ça c'est toujours lié au fait que j'ai pas confiance en moi après euh: plus en L1 je faisais attention plus en licence parce que j'étais plus dans un groupe et dans un groupe on discute et on faisait tous la même chose au final donc euh oui effectivement je pouvais me comparer pas du tout au niveau des notes mais » (E4-86)</p>

Tableau 3 : Jugement et comparaison aux autres

AN pense que « beaucoup d'élèves se comparent à leurs camarades » (E2-32) dans le but de se situer dans le groupe-classe et, par extension on peut le supposer, pour se rassurer. Néanmoins, il faut noter que AN ne réduit pas cette pratique de comparaison au contexte scolaire et linguistique puisque, selon elle, se comparer aux autres est le propre de l'humain car cela lui permet de se placer dans un groupe, dans une société.

Alors que AN ne précise par les paramètres sur lesquels reposent sa pratique comparative, MEL a tenu à écarter la comparaison des notes de son comportement scolaire. En effet, elle déclare ne pas être adepte de la comparaison systématique de ses résultats avec ceux de ses camarades car elle s « 'en fiche » (E1-86). Néanmoins, elle admet pouvoir être facilement déstabilisée et mise dans le doute si elle entend ses pairs discuter à la veille d'un examen ou après une épreuve : « des camarades euh et qui me disent ah bah moi j'ai fait ça j'ai fait ça bah là je commence à paniquer oui effectivement je me dis zut » (E4-86).

De ces deux témoignages sur la thématique du regard des autres en classe de langue, on note que l'émergence de doutes sur les capacités et l'estime de soi vient, certes du regard des autres posés sur les apprenantes ainsi que des commentaires qui y sont bien souvent associés, mais également d'une nature anxieuse déjà ancrée chez les élèves. Effectivement, le discours de AN oriente vers cette croyance puisque son discours traduit une sorte d'anticipation, de réflexion angoissée avant chaque action, elle relate : « tu te dis oh qu'est-ce qu'ils vont penser les autres si je parle mal et si je fais un accent trop prononcé est-ce qu'on va se moquer de moi » (E2-22).

Après l'étude des témoignages recueillis pendant les entretiens, il semblerait que la problématique du regard des autres en classe de langue conduisant à l'auto-jugement s'appliquerait principalement dans le cadre d'activités orales et dans les temps de prise de parole et ce, davantage lorsqu'ils sont réalisés en groupe. Cette dernière information s'inscrit dans une certaine logique puisque contrairement à l'oral, à l'écrit « il n'y a que la prof qui sait au final ou qui rend compte du niveau » (E2-22). De ce fait le regard des autres est moindre voire inexistant. Les interrogées sont unanimes sur ce point, SA insiste même en déclarant qu'elle « déteste déteste parler » (E1-44).

Ensuite, l'un des items proposés dans le questionnaire visait justement à récolter des informations sur le jugement que les apprenants se portaient eux-mêmes dans un contexte d'apprentissage linguistique. Un premier graphique, ajouté ci-après, illustre les résultats obtenus auprès des élèves pour cinq cas de figure qui sont également rappelés à la suite de la figure.

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités et de compétences linguistiques.
3. En y réfléchissant bien, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité de mes camarades.
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.

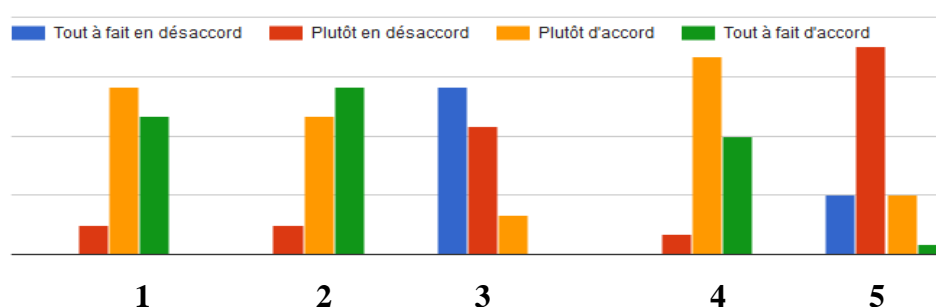


Tableau 4 : Situations mesurant l'estime de soi en classe de langue 1/2

On constate rapidement, grâce aux visuels des situations 1 et 2, que très majoritairement les individus du panel interrogé ont une bonne estime de soi scolaire. En effet, quand il s'agit de leur valeur, leurs qualités ainsi que de leurs compétences linguistiques, les personnes estiment être aussi doués que n'importe qui d'autre.

Le graphique de la situation 3 confirme davantage cette valorisation de l'estime de soi scolaire en indiquant que les interrogés ont quasiment tous choisi « tout à fait en désaccord » et « plutôt en désaccord » face à l'affirmation : en y réfléchissant bien, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).

Il est intéressant de mettre en relation le diagramme de la quatrième situation avec celui de la première. Concernant l'affirmation correspondante au cas 4, il a été demandé aux enquêtés de s'exprimer sur leur capacité à réaliser un tâche ou une activité, alors qu'il s'agissait d'une situation jugeant leur valeur en tant qu'individu dans le cas 1. On remarque étonnamment que les résultats positifs – c'est-à-dire des apprenants qui affirment être capables de mener à bien une tâche – sont plus élevés

que les retours positifs concernant la valeur individuelle. Cela voudrait donc dire que l'apprenant peut se sentir capable et doué des compétences nécessaires pour une tâche ou une activité spécifique mais peut rester sceptique quant à sa valeur en tant qu'individu. Cette idée fera l'objet d'un approfondissement plus spécifique dans un prochain segment consacré à l'élucidation de la deuxième hypothèse.

Malgré quelques réponses attestant d'une pauvre estime de soi scolaire, les résultats illustrés par le diagramme 5 montrent qu'une grande majorité des enquêtés sont fiers d'eux.

Les graphiques suivants représentent les résultats concernant quatre autres cas de figure :

- 6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.
- 7. Dans l'ensemble je suis satisfait(e) de moi-même.
- 8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même et mes compétences.
- 9. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien en classe de langue.

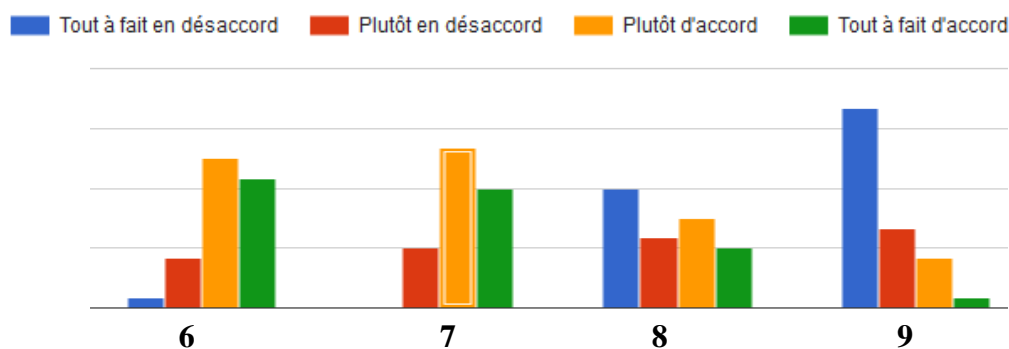


Tableau 5 : Situations mesurant l'estime de soi en classe de langue 2/2

Les diagrammes des propositions 6 et 7 montrent que les individus interrogés ont une vision plutôt positive d'eux-mêmes dans un contexte d'apprentissage linguistique. Leur degré de satisfaction est plutôt bon, voire très bon.

Les résultats obtenus dans le cadre du cas de figure 8 sur le respect de soi et des compétences sont ceux qui présentent la plus large gamme de réponses. Bien qu'une petite majorité pense ne pas avoir besoin de se montrer davantage de respect ou d'estimer un peu plus leurs compétences, il ne s'agit pas ici d'une réponse franche et unanime. Il convient donc de considérer les avis des autres participants. Par conséquent, les résultats concernant les considérations sur le respect propre ainsi que sur la valorisation des compétences ne permettent pas d'établir d'affirmation claire compte tenu de leur trop large hétérogénéité.

Contrairement au précédent, le diagramme faisant état de la neuvième proposition expose clairement une majorité flagrante. Les réactions des participants prouvent qu'une grande partie d'entre eux ne pensent pas être de bons à rien en classe de langue. On tire donc la conclusion que l'estime de soi en classe de langue chez la plupart des individus se révèle être globalement positive.

Après avoir vu que l'auto-jugement et la comparaison aux pairs peuvent être une pratique relativement courante chez l'apprenant, il devient à présent intéressant de s'intéresser aux conséquences ainsi qu'aux impacts engendrés sur l'apprentissage linguistique en lui-même.

1.3. Conséquences sur l'apprentissage en langue

Les graphiques étudiés dans le segment précédent attestent de la bonne estime de soi des participants au questionnaire. Le tableau ci-dessous confirme cette tendance en classant les interrogés selon la valeur d'estime de soi qu'ils se sont attribués :

VALEUR DE L'ESTIME DE SOI EN CLASSE DE LANGUE PAR L'APPRENANT	
Entre 0 et 4	4
Entre 5 et 7	17
Entre 8 et 10	20

Tableau 6 : Échelle de l'estime de soi en classe de langue

Il est important de constater que trente-sept des quarante-et-un enquêtés évaluent leur estime de soi à plus de 5 sur 10, et parmi eux, vingt la note entre 8 et 10 sur l'échelle de l'estime de soi. Seuls quatre volontaires ont jugé avoir une estime de soi inférieure à la moyenne. Compte tenu du nombre des interrogés, il est particulièrement rassurant de constater autant de réactions positives.

En gardant en tête cette information et en nous appuyant sur les témoignages des interviewées, voyons à présent comment le regard des autres a joué un rôle sur l'apprentissage en langue des apprenantes.

INFORMATRICES	CONSEQUENCES SUR L'APPENTISSAGE LINGUISTIQUE
<p>SA (E1)</p>	<p>« je me suis faite quand même humilier plusieurs fois (..) mais euh après j'ai travaillé plus dur pour essayer d'avoir le même niveau que les autres » (E1-34)</p> <p>« d'être le centre d'attention de tout le monde après ça a évolué plus j'ai pris confiance en moi et plus j'ai je savais que j'avais des notions qu'avec mes expériences à l'étranger euh je parlais mieux bah après je m'en fichais\ » (E1-56)</p>
<p>AN (E2)</p>	<p>« après quand tu as une bonne note et que les autres ont pas forcément réussi c'est toujours gratifiant tu te dis ah ouais c'est cool j'ai réussi hum apparemment c'était dur et j'ai réussi après euh quand t'es déçu de ton évaluation ou de ta performance et bah sur le moment j'étais triste mais euh mais en fait ça me servait un peu d'électrochoc et je me disais non allez la prochaine fois ça va aller mieux tu vas y arriver après ça c'est pour les langues » (E2-34)</p>

	<p>« t'as pas à te dire si c'est moi qui fait planter le groupe ou si c'est de pas arriver à faire ce qu'on veut faire c'est ça le problème du groupe » (E2-38)</p>
VIC (E3)	<p>« parce que je suis timide(.) non parce que c'est pas évident forcément de travailler en groupe » (E3-42)</p> <p>« bah on est tranquille bah en travail de groupe il faut aussi savoir compter sur les autres un minimum alors que tout seul on compte sur soi-même et bon on est déjà plus sûr de ce qu'on peut rendre » (E3-52)</p>
MEL (E4)	<p>« ça me dépitait sur le coup parce que euh fin j'avais souvent les plus sales notes de mon groupe d'amis par exemple et oui sur le coup c'est chiant quoi on se dit zut: » (E4-89)</p> <p>« oui ça m'a un peu poussée après je sais pas si c'est vraiment la raison fin c'est juste qu'à un moment donné je me suis donnée un coup de pied aux fesses mais de manière générale pas seulement au niveau des langues je me suis dit allez tu te bouges et oui effectivement ça a porté ses fruits donc je pense que oui ça a eu un effet positif sur moi ouais\ » (E4-92)</p>

Tableau 7 : Conséquences sur l'apprentissage linguistique

Bien qu'elle admette que cela pouvait l'affecter négativement et provoquer une dévaluation de son estime de soi et de la perception de sa compétence : « ça me dépitait sur le coup » (E4-89), MEL complète ses propos en expliquant que l'échec

partiel la poussait à redoubler d'effort pour parvenir à faire mieux. De surcroît, elle poursuit en ajoutant que même si les commentaires de ses camarades et amis de classe pouvaient parfois être durs à assimiler, ceux-ci l'ont également beaucoup soutenue et encouragée lorsqu'elle perdait la motivation : « oui ça m'a un peu poussée (...) oui ça a eu un effet positif sur moi ouais\ » (E4-92).

De la même façon, bien qu'elle confie avoir été confrontée à des procédures d'humiliation – propos assez fort –, SA explique à son tour qu'elle a réussi à tirer parti de cette charge et pression négative pour mettre en œuvre sa réussite future. Les regards et les commentaires de ses pairs ne l'ont fait que redoubler d'efforts et l'ont poussée à « travailler plus dur » dans l'optique d'avoir « le même niveau que les autres » (E1-34). On remarque qu'il ne s'agit pas moins de réussir scolairement que de parvenir à atteindre le même niveau que le reste de la classe. Il faut noter que dans les propos tenus par SA, aucune information ne permet d'affirmer du bon niveau des autres élèves, celui-ci est donc supposé par l'apprenante elle-même. On relève clairement un double enjeu du succès chez SA.

Le témoignage de AN sur les conséquences du regard des autres et de la comparaison systématique des résultats traduit cette même idée d' « un mal pour un bien » : elle emploie le terme « électrochoc » (E2-34) pour exprimer l'impulsion motivationnelle qui suivait généralement un coup dur.

Parce que deux des informatrices y ont fait référence, il semblerait que le regard des autres impacte, selon la personnalité de l'apprenant, et à plus ou moins grande échelle, la confiance en soi. Cette conséquence peut avoir des répercussions dramatiques sur l'apprentissage d'une langue et par extension, sur l'estime de soi scolaire puisqu'elle peut placer à long terme l'élève dans une posture négative et d'anxiété permanente.

Sans atteindre ce niveau extrême de perte de considération de soi et de dégradation généralisée de la confiance, VIC relate sa propre expérience en cours de langue et confie que cela n'a pas été simple. Son manque de confiance en elle et sa timidité assumée l'orientaient davantage vers des travaux à effectuer seule plutôt que

vers des travaux de groupe car « c'est pas évident forcément de travailler en groupe » (E3-42).

Enfin, SA partage également sur le phénomène de confiance en soi possiblement altérée : elle raconte avoir senti être « le centre d'attention » (E1-56) notamment à son retour du Mexique alors que son accent en langue espagnol était auditivement différent de ceux de ses camarades. Cette différence linguistique qui aurait pu la déstabiliser lui a finalement permis de se donner de l'assurance et de la conforter sur ses compétences, elle déclare : « je savais que j'avais des notions qu'avec mes expériences à l'étranger euh je parlais mieux bah après je m'en fichais\ » (E1-56).

Ce chapitre a donc fait la lumière sur le poids du regard des autres et du jugement sur l'estime de soi dans un contexte d'apprentissage linguistique. Un premier segment a été consacré à la place occupée, selon les apprenants, par le regard des autres dans l'apprentissage d'une langue. Les témoignages des quatre informatrices ont permis d'attester de la considération portée par les apprenants à propos du regard de leurs pairs. Le second segment sur les processus d'auto-jugement et de comparaison aux autres auxquels peut se soumettre l'apprenant a confirmé leur impact sur l'estime de soi scolaire. Enfin, nous avons, dans un dernier segment, mis en exergue les conséquences qui découlent de ces pratiques et comportements sur l'apprentissage linguistique. L'analyse et l'interprétation progressive des résultats utilisés permettent donc de confirmer la première hypothèse qui sous tend que l'estime de soi est inextricablement liée aux projections des autres sur l'apprenant en langue.

2. HAUTE ESTIME DE SOI ET BONNE PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE OBLIGATOIRES ?

Il s'agit ici de vérifier la validité de la deuxième hypothèse qui affirmerait que la haute estime de soi ainsi que la bonne perception de la compétence seraient des conditions sine qua non à l'acquisition d'une langue.

2.1. Enjeux de la réussite et de l'échec

Baumeister a prouvé par ses multiples travaux sur l'estime de soi de la valeur corrélationnelle entre réussite et haute estime de soi. Le tableau ci-dessous issu de la synthèse des résultats du questionnaire écrit illustre bien cette tendance.

<i>8. Quand je réussis en classe de langue je...</i>	
suis très heureux(se) et encore plus motivé(e)	29

Tableau 8 : Extrait du questionnaire 1/2

Certes, de prime abord, une haute estime de soi et une perception de la compétence positive semblent être, de façon quasiment évidente, les clefs d'une acquisition linguistique réussie mais celles-ci sont-elles vraiment nécessaires ? Le tableau ci-dessous, également extrait du questionnaire proposé aux quarante-et-un membres du panel interrogé, montrent des résultats qui méritent attention et réflexion.

<i>7. Quand j'échoue en classe de langue je...</i>	
suis triste mais je ne me décourage pas	18
tente de comprendre ce que je n'ai pas compris pour pouvoir m'améliorer	32

Tableau 9 : Extrait du questionnaire 2/2

Les scores démontrent, pour chacune des propositions présentées, que l'échec occasionnel et partiel est perçu par une grande majorité des apprenants comme un moyen de s'améliorer et non pas comme une situation définitive et irrémédiable.

L'échec impacterait donc l'estime de soi en affectant l'apprenant : sentiment de tristesse, de déception, mais n'entacherait pas la volonté de progression de l'élève. Trente-deux des quarante-et-un participants assurent même qu'au delà de cette pulsion du « faire mieux » qui les anime après un insuccès, c'est d'un réel intérêt qu'ils sont pris pour comprendre leurs erreurs.

Ce qui peut être pour le moment supposé après l'étude de ces chiffres, c'est qu'un échec dégradant partiellement l'estime de soi scolaire et la perception de la compétence pourrait entraîner paradoxalement chez l'apprenant une impulsion motivationnelle de l'apprentissage en langue.

2.2. Des témoignages sans détour

Intéressons-nous à présent aux témoignages des quatre informatrices. Le tableau ci-dessous reprend leurs propos concernant la haute estime de soi et la bonne perception de la compétence dans le processus d'apprentissage linguistique.

INFORMATRICES	HAUTE ESTIME DE SOI + BONNE PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE = CONDITIONS SINE QUA NON ?
SA (E1)	<p>OUI ET NON</p> <p>« bah soit c'est parce qu'ils ont vraiment l'impression qu'ils vont pas y arriver mais en fait ils ont les capacités soit c'est juste parce qu'ils font genre » (E1-80)</p>
AN (E2)	<p>NON</p> <p>« je pense que les élèves qui n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes ni de leurs</p>

	capacités peuvent malgré tout réussir en langue» (E2-46)
VIC (E3)	NON « y'a toujours des élèves qui réussissent en langue alors qu'ils pensent qu'ils sont nuls\ » (E3-84)
MEL (E4)	NON « avec la détermination si tu le veux tu peux y arriver pour moi(.) quand on veut on peut\ » (E4-116)

Tableau 10 : Haute estime de soi et bonne perception de la compétence comme conditions sine qua non

A la question : « un apprenant peut-il réussir en classe de langue s'il n'a pas une bonne estime de lui-même et de ses capacités ? », (cf. Question 16 du canevas, p.48) trois des quatre jeunes femmes interviewées ont répondu oui sans détour. Seule SA émet une réserve en nuancant son propos.

Effectivement, l'interrogée du premier entretien aurait tendance à remettre en doute la sincérité des apprenants qui tendent à dénigrer ou du moins à amoindrir leurs capacités pour « faire genre » (E1-80). Pour elle, il y aurait finalement dans ces postures tout un jeu de stratégies faisant écho aux stratégies d'auto-complaisance, mentionnées dans la partie une du travail de recherche. Affaiblir publiquement l'estime qu'ils ont d'eux mêmes permettrait en cas d'échec d'avoir un refuge, une situation de repli.

VIC, contrairement à SA, pense sincèrement que certains élèves qui se trouvent « nuls » (E3-84) réussissent malgré une pauvre estime de soi et de leurs compétences. AN partage les dires de l'interviewée du troisième entretien en confiant simplement qu'il est tout à fait possible « que les élèves qui n'ont pas une bonne

estime d'eux-mêmes ni de leurs capacités peuvent malgré tout réussir en langue» (E2-46).

Toutefois, SA n'exclut pas totalement la possibilité qu'un apprenant puisse réellement se sous-estimer, être inconscient de sa compétence et réussir avec brio malgré tout, elle déclare que certains élèves peuvent vraiment avoir « l'impression qu'ils vont pas y arriver mais en fait ils ont les capacités » (E1-80).

MEL introduit une nouvelle perspective au questionnement en inspirant par ses propos les notions de motivation et de « détermination » (E4-116). En effet, pour l'interrogée le problème ne réside pas tant dans la valeur que l'apprenant porte à son estime de soi ou à la perception de sa compétence, mais plutôt dans son envie et de la détermination dont il fait preuve pour parvenir à ses objectifs. Elle a recours pour illustrer son propos à l'expression populaire « quand on veut, on peut » (E4-116).

Il convient alors d'affirmer, au vu des résultats analysés, qu'une haute estime de soi ainsi qu'une bonne perception de la compétence ne peuvent être, sans aucun doute, que bénéfiques dans un contexte d'apprentissage linguistique, mais qu'elles ne représentent pas pour autant des conditions absolues d'un apprentissage réussi. La troisième hypothèse qui suggérait que la haute estime de soi et la perception positive de sa compétence étaient des conditions impératives au succès d'un apprentissage en langue est donc invalidée.

3. UN SYNCHRONISME ENTRE ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE

Il est question maintenant d'affirmer ou d'infirmer la troisième et dernière hypothèse de cette recherche qui soutiendrait un fonctionnement en synchronisme entre estime de soi et perception de la compétence, les empêchant d'être dissociées l'une de l'autre. Pour ce faire, nous nous basons uniquement sur les propos recueillis en entretiens car le questionnaire ne proposait pas d'informations relatives à la possible synchronisation estime de soi scolaire-perception de la compétence.

INFORMATRICES	SYNCHRONISME ENTRE ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE ?
SA (E1)	OUI « j'ai une meilleure estime de moi quand j'ai confiance en moi et quand je sais(.) en fait il faut que je sois sûre de mes capacités et alors là bah je m'en fiche » (E1-78)
AN (E2)	OUI « de toute façon je pense que sans estime on a rien d'autre (...) enfin une bonne estime de soi entraîne forcément une bonne confiance en soi parce qu'on a un point de vue positif sur sa personne et ses capacités\ si on a pas d'estime bah on a rien on se voit pas positivement » (E2-44)
VIC (E3)	OUI « je pense que ça va généralement ensemble » (E3-80)
MEL (E4)	OUI

	<p>« ouais pour moi y'a systématiquement un lien\ » (E4-114)</p> <p>« si j'avais des difficultés dans une classe de langue si par exemple je suis la plus mauvaise ou quoi que ce soit euh bah ouais c'est difficile après c'est pas impossible c'est juste qu'il faut se remettre en question et se dire bon bah si je fais tel ou tel truc je vais m'améliorer » (E4-110)</p> <p>« non tu peux pas dire que t'as pas d'estime de toi c'est pas possible pas aussi fort\ » (E4-112)</p>
--	--

Tableau 11 : Synchronisme entre estime de soi et perception de la compétence

Avant toute analyse et interprétation, il semble important de préciser que le concept de perception de la compétence, lors de son introduction dans chacun des entretiens, est apparu comme relativement flou aux interrogées, et ce, probablement parce que cette expression relève du domaine de la recherche en éducation et qu'elle s'apparente à du métalangage. Après leur avoir fourni les explications nécessaires, les interviewées n'ont eu aucun mal à comprendre le concept.

A l'unanimité, les quatre informatrices sont certaines du lien infrangible qui unit estime de soi et perception de la compétence, et affirment sur la même lignée de leur fonctionnement en synchronisation. MEL et VIC délivrent à ce sujet le même discours : pour elles, estime de soi scolaire et perception de la compétence vont « systématiquement ensemble » (E3-80 ; E4-114).

En plus de l'estime de soi et de la perception de la compétence, vient s'ajouter à l'équation le concept de confiance en soi qui semblerait être un maillon clef du processus d'apprentissage. Nous nous permettons de poser cette possibilité car la

mention de la notion de confiance en soi est revenue dans trois des quatre entretiens individuels.

En effet, SA explique que son estime de soi est renforcée lorsqu'elle a confiance en elle et qu'elle est « sûre de (ses) capacités » (E1-78). Si ces trois notions sont avérées, alors elle avoue ne pas envisager un échec car tous les éléments sont réunis pour qu'elle réussisse.

MEL pousse la réflexion un peu plus loin. Notons que pour elle l'absence d'estime de soi ne peut pas être possible (E4-112), elle pense que ce synchronisme entre estime et perception s'opère grâce à une remise en question régulière de la part de l'apprenant. Réestimer et remettre en perspective ses capacités permettrait donc en plus selon MEL d'avoir non seulement un mécanisme synchrone mais une combinaison positive avant tout : « c'est juste qu'il faut se remettre en question et se dire bon bah si je fais tel ou tel truc je vais m'améliorer » (E4-110).

Enfin, AN valide la proposition selon laquelle estime de soi scolaire et perception de la compétence sont étroitement liées en posant l'estime de soi scolaire à l'origine du schéma. Effectivement, pour l'interrogée « sans estime on a rien d'autre » (E2-44). Cela voudrait dire que de l'estime de soi découle tout le reste dont la confiance en soi, la perception positive de sa compétence, etc. AN renforce ce postulat en expliquant avec ses mots qu'une bonne estime de soi « entraîne forcément une bonne confiance en soi parce qu'on a un point de vue positif sur sa personne et ses capacités » (E2-44).

Au vu des réactions des quatre interrogées, il apparaît clairement qu'estime de soi scolaire et perception de la compétence vont de pair et fonctionnent de façon simultanée. Ces deux concepts pourraient être comparés à un moteur de l'apprentissage linguistique dont l'huile pour l'actionner ne serait que la confiance en soi. Par conséquent, la troisième hypothèse qui attestait du synchronisme et de l'indissociabilité des concepts d'estime de soi scolaire et de perception de la compétence est véridique et confirmée.

4. DISCUSSION

Bien que cette facette de l'estime de soi ne fasse pas partie des hypothèses de départ du présent travail, il semble important de mettre en lumière le rôle du professeur dans le processus d'estime de soi scolaire.

En effet, les quatre informatrices des entretiens individuels ont toutes clairement mentionné ou fait allusion à leurs professeurs de langues lorsqu'elles ont relaté leurs expériences d'apprentissage linguistique. Il est donc probable que ces derniers jouent un rôle de premier ou second plan dans la construction de l'estime de soi scolaire de leurs apprenants.

INFORMATRICES	STATUT DU PROFESSEUR EN CLASSE DE LANGUE
<p>SA (E1)</p>	<p>« j'avais une prof horrible(..) je crois que j'ai toujours eu des profs qui me faisaient tellement peur que quand j'allais en cours d'anglais j'avais une boule au ventre » (E1-22)</p> <p>« alors du coup je me recroquevillais sur mon cahier et j'espérais pendant toute l'heure que personne ne m'interroge(.) » (E1-24)</p>
<p>AN (E2)</p>	<p>« j'ai eu ma prof euh ma première prof m'a vraiment donné l'envie d'apprendre l'espagnol » (E2-10)</p> <p>« je pense qu'un des facteurs le plus significatif pour les langues c'est l'encouragement du prof » (E2-50)</p>
<p>VIC (E3)</p>	<p>« euh bah concernant les professeurs qu'ils soient à l'écoute » (E3-90)</p> <p>« qu'ils repèrent un peu dans la classe les</p>

	personnes qu'ont plus de difficultés que d'autres et qui: et qu'ils soient peut-être un peu plus tolérants envers ceux qui ont des difficultés et qui participent(.) plus de tolérance » (E3-92)
MEL (E4)	« arrivée à la fac euh pfff je sais pas j'ai peut-être une prof qui m'en a un p'tit peu dégoûtée et au bout d'un moment j'ai plus eu envie de l'apprendre même si bon j'étais je bossais quand même dessus euh mais je pense que je sais même plus qui exactement mais je pense qu'il y a une prof qui a fait QUE effectivement j'ai eu un peu moins d'intérêt » (E4-50)

Tableau 12 : Statut du professeur en classe de langue

A la question « en classe de langue est-ce qu'il y a eu des facteurs qui ont ou qui auraient pu favoriser ton estime de toi-même ? » (cf. Question 18 du canevas, p.48), VIC élève les professeurs au statut de maillon fondamental dans la construction de l'estime de soi scolaire. Pour elle, ce sont eux qui ont à leur charge d'insuffler la confiance en étant « à l'écoute » (E3-90) et d'instaurer un cadre bienveillant au sein de leurs cours, éléments qui influenceront par extension sur l'estime soi scolaire des apprenants.

Sans évoquer l'estime de soi à proprement parler, MEL se confie sur son apprentissage en allemand qui a été malheureusement écourté en partie, selon elle, à cause d'« une prof qui a fait QUE effectivement (elle a) eu un peu moins d'intérêt » (E4-50). On mesure dans son propos, délivré avec sincérité et l'utilisation de termes forts tels que « dégoûtée », toute l'importance que peut jouer la dynamique d'un professeur sur l'apprentissage de ses apprenants. C'est également avec authenticité que SA partage son expérience d'apprentissage compliqué en anglais. Elle se souvient avoir éprouvé un malaise constant pendant les cours au point de se recroqueviller sur sa chaise en espérant que « personne ne (l')interroge » (E1-24). SA va même jusqu'à

parler de « boule au ventre », synonyme d'une anxiété profonde, qu'elle associe sans peine à ses professeurs qui lui faisaient « tellement peur » (E1-22).

Contrairement aux confidences faites par MEL et SA suggérant une baisse de leur motivation et de leur estime de soi scolaire par de mauvaises expériences avec leurs professeurs de langues, les propos tenus par AN témoignent, eux, d'apprentissages linguistiques facilités et accompagnés par ses professeurs. Elle s'appuie d'ailleurs sur le souvenir d'une professeure qui lui a « vraiment donné l'envie d'apprendre l'espagnol » (E2-10). Elle avoue se sentir chanceuse en comparaison à d'autres élèves pour avoir été soutenue, on relève d'ailleurs cette réplique : « un des facteurs le plus significatif pour les langues c'est l'encouragement du prof » (E2-50).

Au-delà d'encourager les élèves régulièrement, VIC avance que les professeurs devraient systématiquement repérer au sein de leurs groupes-classes les apprenants qui sont en difficulté mais qui présentent néanmoins un intérêt pour la langue enseignée et montrer envers eux « plus de tolérance » (E3-92). Bien que ce sujet n'ait pas été approfondi lors de l'entretien individuel, il semble que cette suggestion énoncée prenne directement sa source dans les expériences scolaires de VIC. Il ne faut donc pas perdre de vue qu'il s'agit ici d'une opinion subjective relative à un vécu personnel.

Donner la parole directement à des apprenantes pour s'exprimer sur leur propre cause a permis de recueillir leur version et d'aborder la thématique de l'apprentissage linguistique en tournant le projecteur de l'autre côté. Le choix d'une parole libre a amené chacune des informatrices à finalement se confier sur le rôle du professeur qui occupe vraisemblablement une place cruciale dans le processus de construction de l'estime de soi scolaire et qui mériterait de faire l'objet de recherches plus approfondies.

CONCLUSION

La recherche empirique menée a permis d'établir des constatations et d'affirmer des hypothèses à propos de l'estime de soi et de la perception de la compétence par des apprenants étudiants en classe de langue. L'objectif principal de cette étude étant de mesurer l'impact que pouvaient avoir ces deux notions sur le processus d'apprentissage linguistique, nous avons tout au long de ce travail tenté de recenser et de définir les facteurs qui entraînent en jeu dans la construction de l'estime de soi scolaire et de la perception de la compétence, et ce, dans le but final de peut-être apporter un début d'explication quant à la construction de l'estime de soi de l'apprenant.

Parce que l'estime de soi scolaire découle de l'estime de soi globale et que cette dernière est déterminée en partie par l'influence des pairs, nous avons émis l'hypothèse que l'intervention des pairs avait également un impact sur l'estime de soi en classe de langue. Nous avons observé des réflexions chez chacune des quatre interviewées qui tendaient vers la confirmation d'un impact du regard des autres sur leur apprentissage. L'influence des pairs a donc une valeur inaltérable et est donc inextricablement liée au processus d'apprentissage linguistique.

Contrairement à ce qui avait été proposé au départ, une haute estime de soi ainsi qu'une perception positive de la compétence ne sont pas des conditions sine qua non à la réussite linguistique. Si ces dernières constituent un moteur non négligeable et représentent une source supplémentaire de motivation, les témoignages et les réponses écrites des informateurs ont démontré qu'il était possible, même sans elles, de parvenir à un bon apprentissage en langue.

Enfin, quant au synchronisme entre estime de soi scolaire et perception de la compétence, il apparaît comme évident au vu des retours des informateurs et des discours des interviewées car la plupart d'entre eux apparentent la perception de la compétence à une extension du module d'estime de soi. L'un ne fonctionne pas sans l'autre, et même, il s'agit d'une influence réciproque à double sens.

A l'issue de cette étude, une nouvelle perspective semble se dessiner : le rôle du professeur dans la construction de l'estime de soi scolaire. Selon les dires des quatre enquêtées des entretiens, le professeur aurait une influence majeure sur les apprenants et leur apprentissage. Ses commentaires et encouragements auraient un impact considérable sur l'attitude et la motivation des élèves. L'implication des professionnels de l'éducation à l'égard de leurs apprenants stimulerait donc le processus d'apprentissage linguistique. Cette nouvelle hypothèse mériterait de plus amples recherches avec la mise en place de techniques d'enquête ciblées.

Il convient finalement de rappeler que cette recherche a été menée dans l'optique sincère de donner la parole aux apprenants, et ce, sans passer par des voies intermédiaires – comme par exemple celle des professionnels de l'éducation –, et de recueillir une parole libre qui puisse renseigner les professeurs en langues sur les conceptions de l'estime de soi scolaire et de la compétence perçues par les apprenants eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABGRALL, J.-P. (2012). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. Paris: ESF.
- ARNOLD, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 4(144), pp. 407-425.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, pp. 191-215.
- BANDURA, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, pp. 359-373.
- BARIAUD, F., et BOURCET, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*(23), pp. 271-290.
- BAUMEISTER, R. (1997). Identity, self-concept and self-esteem : the self lost and found. *Handbook of Personality Psychology*, pp. 681-690.
- BAUMEISTER, R. (1997). *Self-esteem : The Puzzle of low Self-Regard*. New-York: Plenum Publishing Corporation.
- BEE, H., & BOYD, D. (2003). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Paris : De Boeck.
- BERTHIER, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, A., & GOTMAN, A. (2010). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.

- BLOCK, J., & ROBINS, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*(64), pp. 909-923.
- BOLOGNINI, M., & PRETEUR, Y. (1998). *Estime de soi, Perspectives développementales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BOUVARD, M. (2008). *Echelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adolescent (Vol. 2)*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson.
- BRACONNIER, A. (2015). *L'enfant optimiste*. Paris: O. Jacob.
- CALVET, L.J. & DUMONT, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- COMPAS, Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire. Dans R. PERRON, *Les représentations de soi. Développement, dynamiques, conflits*. Toulouse: Privat.
- COOPERSMITH, S. (1967). *Inventaire d'estime de soi*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DECI, E.L., (1975). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*(18). pp. 105-115.
- DE ROBILLARD, D. (2009). « Ce que « comprendre » pourrait bien vouloir dire ? ». *Langage et société*(130). pp. 125-136.

- DUCLOS, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- ELDER, G.H. (1968). Adolescent socialization and development. *Handbook of personality theory and Research*. pp. 239-364.
- FAMOSE, J.P., & BERTSCH, J. (2001). *La motivation en Éducation Physique et Sportive*. Paris : Armand Colin.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- GREENBERG, M.T., SIEGAL, J., et LEITCH, C. (1984). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), pp. 373-386.
- HARTER, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), pp. 300-312.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *Child development*, 53, pp.87-97.
- HARTER, S. (1983). Supplementary description of the Self-Perception profile for Children. *Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver : University of Denver.
- HARTER, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans *The development of the self*, pp. 55-121. Academic Press.
- HARTER, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integratin of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4, pp. 119-151.

- HEATHERTON, T., & POLIVY, J. (1991, June). Development and validation of a scale for measuring state self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), pp. 895-910.
- HOGUE, D., SMIT, E., & CRIST, J. (1995, June). Reciprocal effects of selfconcept and academic achievement in 6th and 7th grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), pp. 295-314.
- KAUFMANN, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- KERNIS, M., GRANNEMANN, B., & BARCLAY, L. (1989). Stability and Level of Self-Esteem as Predictors of Anger Arousal and Hostility. *Journal of personality and social psychology*, 56(6), pp.1013-1022.
- MARTIN-KRUMM, C., & BONIWELL, I. (2015). *Pour des ados motivés*. Paris: O. Jacob.
- MERAM, D., MEIRIEU, P., & al. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique Sociale.
- MEYER, R. (1986). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de Psychologie*, XL(382).
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- MONBOURQUETTE, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi*. Montréal : Novalis.
- NADER-GROSBOIS, N., & FIASSE, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi. Concept, évaluation et intervention*. Paris : de boeck supérieur.

- NOREM, J.K., & CANTOR, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies : Optimism and defensive pessimism in « risky » situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, pp. 347-362.
- PERRON, R. (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse: Privat.
- QUERE, M. (2011). *Les élèves connaissances compétences et parcours*. Paris : La documentation française.
- RIGON, E. (2004). *Comment survivre quand on se trouve nul*. Paris: Albin Michel.
- ROGERS, C. R. (1951). *Client-centered counselling*. Boston : Houghton-Mifflin
- ROSENBERG, F. (1985). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), pp. 141-156.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J., & STANTON, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441.
- SNYDER, C.R., & SMITH, T.W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies : The virtues of old wine in a new bottle. Dans WEARY G., & MIRELS, H.L. *Integrations of Clinical and Social Psychology*. New York : Oxford University Press. pp. 104-127.
- STAQUET, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Lyon : Chronique Sociale.
- THOMAS, R. (1997). *L'apprentissage moteur*. Paris: Presses universitaires de France.
- VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

WIGFIELD, A., & ECCLES, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.

ZIMMERMAN, M., COPELAND, L., SHOPE, J., & DIELMAN, T. (1997, April). A longitudinal study of self esteem : Implications for adolescents development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), pp. 117-141.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1 : ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	13
1. CONCEPT GLOBAL DE L'ESTIME DE SOI.....	14
1.1. « Parcours définitoire » de l'estime de soi.....	14
1.1.1. Estime de soi globale.....	16
1.1.2. Estime de soi sociale et familiale.....	18
1.1.3. Estime de soi scolaire et professionnelle.....	18
1.2. Les déterminants de l'estime de soi.....	19
1.2.1. Selon l'âge et le sexe.....	19
1.2.2. Selon les expériences passées.....	20
1.2.3. Influence des pairs et de l'entourage.....	21
1.3. Relation entre estime de soi et motivation à la réussite.....	22
2. CONCEPT GLOBAL DE LA PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	24
2.1. « Parcours définitoire » de la perception de la compétence.....	24
2.2. Corrélation entre estime de soi et perception de la compétence.....	26
3. ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE.....	30
3.1. L'estime de soi en contexte d'apprentissage linguistique.....	30
3.1.1. Haute estime de soi dans l'apprentissage.....	30
3.1.2. Basse estime de soi dans l'apprentissage.....	31
3.2. Augmenter et préserver l'estime de soi : les stratégies d'auto-complaisance.....	32
3.2.1. L'auto-handicap déclaré.....	32
3.2.2. L'auto-handicap comportemental.....	33
3.2.3. Le pessimisme défensif.....	33
3.2.4. L'imposture.....	34
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES.....	35
1. DEMARCHE ET PROTOCOLE.....	36
2. TERRAIN D'ENQUETE.....	38
2.1. Choix des informateurs.....	38
2.2. Profil des informateurs.....	39
2.2.1. Pour le questionnaire.....	39
2.2.2. Pour l'entretien.....	40

3. TECHNIQUES D'ENQUETE.....	41
3.1. Une subjectivité inhérente.....	41
3.2. Choix du questionnaire.....	43
3.2.1. Généralités.....	43
3.2.2. Présentation du questionnaire et de ses objectifs.....	44
3.2.3. Déroulement et écueils.....	45
3.3. Choix de l'entretien.....	47
3.3.1. Généralités.....	47
3.3.2. Présentation du canevas et de ses objectifs.....	48
3.3.3. Déroulement et écueils.....	51
3.3.4. Transcription.....	53
PARTIE 3 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	54
1. INFLUENCE DU REGARD DES AUTRES SUR L'ESTIME DE SOI.....	55
1.1. L'importance accordée au regard des autres.....	55
1.2. Jugement et comparaison aux autres.....	58
1.3. Conséquences sur l'apprentissage en langue.....	63
2. HAUTE ESTIME DE SOI ET BONNE PERCEPTION DE LA COMPETENCE OBLIGATOIRES ?.....	68
2.1. Enjeux de la réussite et de l'échec.....	68
2.2. Des témoignages sans détour.....	69
3. UN SYNCHRONISME ENTRE ESTIME DE SOI ET PERCEPTION DE LA COMPETENCE.....	72
4. DISCUSSION.....	75
CONCLUSION.....	78
BIBLIOGRAPHIE.....	81
ANNEXES.....	89
ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE – VERSION FRANCOPHONE.....	90
ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE – VERSION ANGLOPHONE.....	93
ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	96
ANNEXE 4 : PROFIL DES INFORMATEURS.....	99
ANNEXE 5 : CONVENTION DE TRANSCRIPTION.....	100
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	135
TABLE DES TABLEAUX.....	136

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire – version francophone

Les langues & vous

La recherche universitaire que je réalise porte sur l'estime de soi et la perception de la compétence des apprenants étudiants en classe de langue. Le questionnaire proposé ci-dessous ne vous prendra qu'une dizaine de minutes. Bien évidemment, les réponses fournies demeureront strictement confidentielles. Merci pour votre collaboration dans ce projet.

Laura Gagnard - Master 2 ProELE

*Obligatoire

1. 1. Quelle langue avez-vous parlé en premier ?
(Langue maternelle) *

2. 2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? *

3. 3. Dans quel(s) contexte(s) avez-vous appris cette/ces langues ? Si "autre", pouvez-vous préciser ? *

Plusieurs réponses possibles.

- scolaire
- sphère familiale
- mobilités à l'étranger
- Autre : _____

4. 4. Pour chacune des langues mentionnées, pouvez-vous préciser le nombre d'années d'apprentissage et de pratique ? *

5. 5. En vous référant au tableau ci-dessous, comment évalueriez-vous votre niveau pour chacune des langues mentionnées ? *

A1	Grand débutant, Maîtrise de base. Je suis capable de comprendre et d'utiliser des expressions très simples se rapportant à la vie quotidienne.
A2	Débutant (être capable d'avoir une conversation courante) Je suis capable de communiquer sur des sujets familiers et d'échanger des informations simples.
B1	Intermédiaire, Maîtrise limitée mais efficace. Je suis capable de me débrouiller en voyage, de et de donner des brèves explications pour un projet ou une idée.
B2	Intermédiaire +, Maîtrise générale et spontanée de la langue. Je suis capable de comprendre et de participer à une discussion sur des sujets abstraits et complexes en m'expliquant de façon claire et détaillée.
C1	Autonome, Bonne maîtrise de la langue. Je m'exprime couramment sur ma vie sociale, professionnelle ou académique et comprends une grande gamme de textes longs.
C2	Expert, Excellente maîtrise des fines nuances même dans des sujets complexes. Je m'exprime couramment et de façon différenciée, en appréciant complètement les implications sociolinguistiques et culturelles.

6. 6. Les situations proposées ci-dessous s'appliquent uniquement dans un contexte d'apprentissage linguistique (en classe de langue). Cochez et évaluez chaque situation selon votre propre expérience. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités et de compétences linguistiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En y réfléchissant bien, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité de mes camarades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens peu de raisons d'être fier(ère) de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même et de mes capacités en langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble je suis satisfait(e) de moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même et mes compétences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien en classe de langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. Quand j'échoue en classe de langue, je... (cochez la ou les cases appropriées) *

Plusieurs réponses possibles.

- suis triste
- suis pessimiste sur une possible réussite
- suis triste mais je ne me décourage pas
- suis indifférent(e)
- baisse les bras et je me sens nul(le)
- tente de comprendre ce que je n'ai pas compris pour pouvoir m'améliorer

8. 8. Quand je réussis en classe de langue, je... (cochez la ou les cases appropriées) *

Plusieurs réponses possibles.

- suis satisfait(e)
- suis très heureux(se) et je suis encore plus motivé(e)
- suis satisfait(e) mais je pense que j'aurais pu mieux faire
- suis indifférent(e)
- pense déjà à faire mieux la prochaine fois
- réfléchis à ce que j'aurais pu mieux faire

9. 9. Sur l'échelle suivante, à combien évalueriez-vous l'estime de vous-même en classe de langue ? 1 représentant une estime de soi faible et 10 une haute estime de soi. *

Une seule réponse possible.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 10. En classe de langue, votre estime de soi est-elle différente de l'estime que vous vous portez dans la vie quotidienne ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Peut-être

11. 11. Vous êtes (cochez votre réponse) *

Une seule réponse possible.

- un homme

12. 12. Votre situation actuelle (cochez votre réponse) *

Une seule réponse possible.

- Etudiant(e)
- Jeune diplômé(e) en recherche d'emploi
- Jeune actif(ve)

13. 13. Vous avez (cochez votre réponse) *

Une seule réponse possible.

- entre 18 et 20 ans
- entre 21 et 25 ans
- entre 26 et 30 ans

Annexe 2 : Le questionnaire – version anglophone

Languages & yourself

My College thesis is about students self-esteem and skills perception in language class. The following survey takes about 10 minutes to be filled in. Of course, the answers will remain confidential. Thank you for helping me !

*Obligatoire

1. **1.What language have you spoken first ?
(Mother tongue) ***

2. **2.What other language(s) can you speak ? ***

3. **3.In which context(s) have you learned this/these language(s) ? If "autre" ("other"), can you
precise ? ***

Plusieurs réponses possibles.

At school

With family members

Abroad

Autre : _____

4. **4. For each of the languages mentioned, can you precise for how long have you been
learning and speaking them ? ***

5. **5. Helping you with the table below, how would you evaluate your level for each of the
languages mentioned ? ***

Language level evaluation (according to CECRL)

A1	Beginner, Basic notions I am able to understand and to use very simple expressions in relation to daily life.
A2	Beginner + I am able to speak about familiar topics and communicate simple information.
B1	Intermediate, Limited but efficient knowledge I am able to travel and to give easy explanations about a project or an idea.
B2	Intermediate +, General knowledge and spontaneity I am able to understand and take part in a group conversation to discuss various topics (complex or abstract) in a very clear way.
C1	Autonomous, Good knowledge I can express myself with rather good fluidity about my social, professional, or academic life. I understand long texts.
C2	Expert, Excellent knowledge I can express myself without any difficulty. I use the different levels of speaking and understand the language variations.

6. The situations presented below happen in a language class context. For each of them, tick the box that feels the most accurate according to your own experience. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Completely disagree	Quite disagree	Quite agree	Completely agree
I think I am a valuable person as anybody else.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think I have a certain number of abilities and linguistic skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Thinking deeply about it, I tend to see myself as a loser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am capable of doing as good as my classmates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I don't see a lot of reasons to be proud of myself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have a positive attitude about myself and my linguistic skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am generally satisfied with myself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would like to have more respect for myself and my skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I sometimes think that I am a loser in language class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. When I fail in language class, I... (Choose one or more boxes) *

Plusieurs réponses possibles.

- feel sad
- am pessimistic about a possible future success
- feel sad but I don't give up
- am indifferent
- I give up and feel like a loser
- try to understand my mistakes to improve my level

8. When I succeed in language class, I... (Choose one or more boxes) *

Plusieurs réponses possibles.

- am satisfied
- am so proud and I am more motivated
- am satisfied but I feel like I could have done better
- am indifferent
- am already thinking about doing better next time
- think about what I could have done better

9. On a scale from 0 to 10, 0 being the lowest score and 10 the highest score, how would you evaluate your self-esteem in language class ? *

Une seule réponse possible.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. In language class, is your self-esteem different from your self-esteem in your daily life ? *

Une seule réponse possible.

- Yes
- No
- Maybe

11. You are (Pick your answer) *

Une seule réponse possible.

- A male
- A female

12. Your current situation (Pick your answer) *

Une seule réponse possible.

- Student
- Freshly graduated and looking for a job
- Young worker

13. You are (Pick your answer) *

Une seule réponse possible.

- between 18 and 20
- between 21 and 25
- between 26 and 30

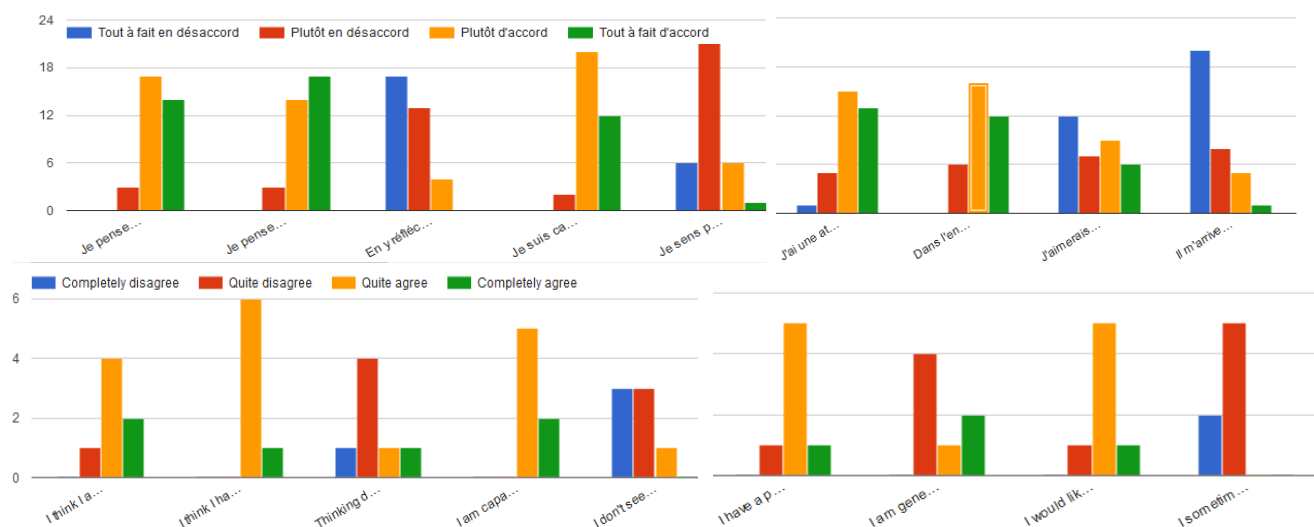
Annexe 3 : Synthèse des résultats du questionnaire

RESULTATS		
Francophones (34)	Anglophones (7)	Globaux (41)
<i>1. Quelle langue première ?</i>		
français(25), grec(3), anglais(2), amharique(1), arabe(1), chinois(1), ukrainien(1)	anglais(3), espagnol(2), japonais(1), italien(1)	français(25), anglais(5), grec(3), espagnol(2), japonais(1), italien(1), amharique(1), arabe(1), chinois(1), ukrainien(1)
<i>2. Quelles autres langues ?</i>		
anglais(33), espagnol(25), portugais(12), français (7), italien(5), grec(2), russe(2), chinois(1), allemand(1), arabe(1)	anglais(4), allemand(2), français(2), russe(1), italien(1)	anglais(37), espagnol(25), portugais(12), français(9), italien(6), allemand(3), grec(3), russe(3), chinois(1), arabe(1)
<i>3. Quels contextes d'apprentissage ?</i>		
scolaire(33), à l'étranger(24), sphère familiale(6), amis(1), professionnel(1)	scolaire(7), à l'étranger(5), sphère familiale(3), amis(1)	scolaire(40), à l'étranger(29), sphère familiale(9), amis(1), professionnel(1)
<i>4. Combien d'années d'apprentissage ?</i>		
LV1 en moyenne = + de 15 ans LV2 en moyenne = 10 ans LV3, LV4 en moyenne = 5 ans	LV1 en moyenne = + de 10 ans LV2 = entre 5 et 10 ans LV3 = inférieur à 3 ans	LV1 en moyenne = + de 15 ans LV2 = entre 5 et 10 ans LV3, LV4 = inférieur à 5 ans

5. Quel niveau ? (évaluation personnelle)

Pour la LV1, évaluation très positive = C1-C2 Autres langues, plus de disparités = entre A2 et B2	Pour la LV1 = entre B2 et C2 Autres langues = entre A1 et B1	Pour la LV1 = entre C1 et C2 Pour la LV2 = entre B1 et B2 Pour la LV3, LV4 = A2
--	---	---

6. Les situations proposées ci-dessous s'appliquent uniquement dans un contexte d'apprentissage linguistique (en classe de langue). Cochez et évaluez chaque situation selon votre propre expérience.



7. Quand j'échoue en classe je...

suis triste	5	1	6
suis pessimiste sur une possible réussite	3	0	3
suis triste mais je ne me décourage pas	16	2	18
suis indifférent	1	1	2
baisse les bras et je me sens nul	1	0	1
tente de comprendre ce que je n'ai pas compris pour pouvoir m'améliorer	26	6	32

8. Quand je réussis en classe je...

suis satisfait	7	4	11
suis très heureux et encore plus motivé	25	4	29

suis satisfait mais pense que j'aurais pu mieux faire	8	1	9
suis indifférent	1	0	1
pense déjà à mieux faire la prochaine fois	6	2	8
réfléchis à ce que j'aurais pu mieux faire	7	2	9
<i>9. Échelle de l'estime de soi en classe de langue</i>			
Entre 0-4 : 4 Entre 5-7 : 13 Entre 8-10 : 17	Entre 0-4 : 0 Entre 5-7 : 4 Entre 8-10 : 3	Entre 0-4 : 4 Entre 5-7 : 17 Entre 8-10 : 20	
<i>10. Différence entre estime de soi scolaire et estime de soi globale ?</i>			
Oui : 15 Non : 13 Peut-être : 6	Oui : 3 Non : 2 Peut-être : 2	Oui : 18 Non : 15 Peut-être : 8	
<i>11. Genre</i>			
Homme : 10 Femme : 24	Homme : 3 Femme : 4	Homme : 13 Femme : 28	
<i>12. Statut</i>			
Étudiant : 17 Jeune diplômé en recherche : 11 Jeune actif : 6	Étudiant : 3 Jeune diplômé en recherche : 0 Jeune actif : 4	Étudiant : 20 Jeune diplômé en recherche : 11 Jeune actif : 10	
<i>13. Tranche d'âge</i>			
18 – 20 : 0 21 – 25 : 31 26 – 30 : 3	18 – 20 : 0 21 – 25 : 6 26 – 30 : 1	18 – 20 : 0 21 – 25 : 37 26 – 30 : 4	

Annexe 4 : Profil des informateurs de l'entretien

Enquêtée	Nationalité	Sexe	Tranche d'âge	Statut	Formation initiale & date de diplôme	Langue(s) parlée(s) dont langue première (LP)	Années d'apprentissage	Contexte d'apprentissage
SA	française	F	21-25	jeune diplômée	Licence LEA + 2017	français (LP), alsacien, anglais, espagnol, russe	anglais : 16 ans espagnol : 12 ans russe : 3 ans alsacien : partiel	scolaire mobilité familial
AN	française	F	21-25	étudiante	Licence LEA + Master FLE	français (LP), anglais, espagnol, russe, roumain	anglais : 16 ans espagnol : 12 ans russe : 3 ans roumain : partiel	scolaire mobilité familial
VIC	française	F	26-30	jeune diplômée	Diplôme IDE 2016	français (LP), anglais, espagnol	anglais : 17 ans espagnol : 6 ans	scolaire
MEL	française	F	21-25	étudiante	Licence LEA + Master 1 LEA + Master Valorisation éco de la culture	français (LP), anglais, espagnol, allemand, italien	anglais : 16 ans espagnol : 12 ans allemand : 4 ans italien : 1 an	scolaire mobilité

Annexe 5 : Convention de transcription

Le tableau ci-dessous présente les signes et codes sélectionnés pour la transcription des entretiens. La convention de transcription respecte les normes ICOR (2007).

Phénomène	Conventions
<i>Relation phonie-graphie</i>	Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée. « voui ».
<i>Allongement</i>	Le son allongé est noté par « : ». Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.
<i>Pause</i>	Les pauses sont notées par (.) et selon la durée par (..) ou (...).
<i>Production vocale</i>	Notée entre doubles parenthèses et précède la transcription : <((en riant))>
<i>Montée et chute intonative</i>	Notées par « / » et « \ » sans espace avant.
<i>Saillance perceptuelle</i>	Une parole perçue plus forte que les autres est notée en majuscules.
<i>Syllabes/mots inaudibles</i>	L'impossibilité de transcription est indiquée par : « XXX ».

Annexe 6 : Transcription des entretiens

Entretien 1 : Sarah – 32 minutes

- 1 LAU est-ce que tu peux te présenter brièvement/
euh par exemple ton origine: quelle langue as-tu parlé en premier et ton parcours universitaire
- 2 SA ouais alors je m'appelle Sarah je suis française je viens de Bretagne\ <((en riant))> alors ma langue maternelle donc c'est le français
- 3 LAU d'accord
- 4 SA après en déménageant avec mes parents j'ai aussi appris l'alsacien quand j'étais petite (.) mais pas le breton et euh:: après avec mes études donc euh comme tout le monde j'ai fait anglais puis espagnol donc j'ai fait un bac S avec toujours ces deux langues là et après j'ai fait deux années de LEA(.) anglais espagnol russe français puis une année pro euh LEA hôtellerie restauration internationale anglais français espagnol
- 5 LAU hmm
- 6 SA puis un master euh:: business international tout en anglais\
- 7 LAU donc en fait t'as toujours été entourée de: de langues multiples et est-ce que euh ton rapport avec ces langues il a évolué ou tu penses avoir toujours été euh eu la même relation avec le monde des langues toute ta vie/
- 8 SA nan elles ont beaucoup évolué enfin je pense qu'elles ont évolué au fur et à mesure de mes voyages et de mes études\
- 9 LAU et est-ce que tu penses que les langues sont importantes dans ton domaine d'étude et de travail/
- 10 SA oui parce que:: donc bah là en ce moment euh je suis en train de faire des études pour être pâtissière pour après pouvoir monter mon entreprise et je veux la monter à l'étranger donc euh les langues sont importantes et aussi parce que mon métier il est fait pour qu'on puisse voyager et pouvoir partager du coup les langues sont importantes pour voyager
- 11 LAU donc c'est un outil de communication avant tout/
- 12 SA oui\
- 13 LAU donc si je résume bien tu parles français anglais espagnol ce sont tes langues majoritaires/
- 14 SA oui
- 15 LAU parce qu'après russe:::

- 16 SA oui que les bases <((en riant))>
- 17 LAU et alors dans quels contextes est-ce que tu les as apprises ces langues/ est-ce que c'est qu'à l'école ou est-ce que euh::
- 18 SA alors euh l'anglais de base enfin à la base qu'à l'école c'était horrible c'était des cours horribles
- 19 LAU à quel âge est-ce que tu as commencé/
- 20 SA euh pfff on va dire en primaire mais franchement je me souviens plus avoir juste appris les couleurs donc je pense que mes vrais cours pour moi ils ont débuté euh en sixième
- 21 LAU hmm
- 22 SA j'avais une prof horrible(..) je crois que j'ai toujours eu des profs qui me faisaient tellement peur que quand j'allais en cours d'anglais j'avais une boule au ventre
- 23 LAU ah oui/
- 24 SA alors du coup je me recroquevillais sur mon cahier et j'espérais pendant toute l'heure que personne ne m'interroge(.)
- 25 LAU je viens de me rendre compte que je ne t'avais pas demandé ton âge
- 26 SA 25
- 27 LAU ok\ et donc là c'est l'anglais et l'espagnol comment:: ça a commencé à l'école/
- 28 SA alors l'espagnol j'ai commencé en quatrième et j'ai tout de suite été beaucoup plus à l'aise peut-être parce que c'était pas du tout le même la même prof donc c'était pas du tout le même format quand elle nous apprenait les cours et après je suis partie un an à l'étranger au Mexique et c'est ça qui m'a complètement euh transformée vis-à-vis de l'espagnol
- 29 LAU oui tu as vu la langue sous un autre jour/ tu t'es rendue compte que c'était vraiment un moyen de communication et pas juste:: une langue à étudier quoi
- 30 SA ouais
- 31 LAU ok\ euh: est-ce que l'apprentissage de ces langues a été un choix ou plus une obligation(.) est-ce qu'on t'a dit oui et bien c'est l'anglais et c'est tout quoi ou tu as choisi
- 32 SA non j'ai choisi c'est moi qui ai complètement choisi\
- 33 LAU ok\ alors est-ce que de façon globale si tu devais pas noter mais euh décrire chacune de tes expériences en langue par exemple de façon globale est-ce que tu as bien vécu ton apprentissage ou est-ce que ça a été super dur même si au final ça en valait la peine

- 34 SA en anglais on va dire que oui en anglais j'ai vraiment galéré euh je me suis faite quand même humilier plusieurs fois (..) mais euh après j'ai travaillé plus dur pour essayer d'avoir le même niveau que les autres
- 35 LAU ah oui c'était par rapport aux autres en fait que tu:: ton ressenti(.) mais par exemple comment dire il y a des gens même s'ils sont pas très forts en anglais ou dans d'autres langues et bah ils se fichent du regard des autres mais ils se jugent eux-mêmes ils se fichent des critiques
- 36 SA non en fait ça dépend où je suis\ je vois que quand je pars à l'étranger je m'en fiche de pas réussir à faire une phrase ou qu'il y a des il y a des fautes dedans j'ai tellement envie de parler avec les gens et et:: découvrir que euh
- 37 LAU t'arrives à faire abstraction
- 38 SA et qu'il y a personne de français autour de moi et tout que je connaisse ou qui parle français et bah je m'en fiche
- 39 LAU oui
- 40 SA mais dès que je suis en France et bah j'aime moins\
- 41 LAU et pourquoi tu penses c'est pas la même langue que toi et::
- 42 SA parce que du coup les français m'entendent et donc ils savent que mon niveau il est pas aussi bien que j'essaie de le prétendre quand je parle <((en riant))c'est nul>
- 43 LAU donc là tu parles de ta vie quotidienne actuelle quand tu n'es pas en cours mais quand tu étais en cours est-ce tu étais plus à l'aise à l'oral ou à l'écrit/
- 44 SA aucun des deux(.) en anglais je préférais quand même l'écrit parce que je déteste je déteste parler\
- 45 LAU donc est-ce que c'était le regard des autres qui te dérangeait ou c'était plus pour toi de faire des fautes:
- 46 SA moi j'aime pas déjà faire des fautes\
- 47 LAU ouais\
- 48 SA après c'était peut-être plus le regard des autres parce que ma prof quand elle m'humiliait devant les gens elle disait toujours que j'étais nulle que j'y arriverai pas
- 49 LAU hmm\ est-ce que tu aimais bien les activités de création où il fallait faire un exposé c'est pas vraiment une activité de création mais par exemple des sketches ou des
- 50 SA en espagnol oui en anglais non\

51 LAU donc en fait t'as toujours eu cette différence entre anglais et espagnol t'as toujours été plus à l'aise et pourtant l'espagnol c'est ta deuxième langue

52 SA ouais mais j'ai toujours été plus douée en espagnol

53 LAU ok parce que l'espagnol tu faisais moins d'heures c'est ça par semaine

54 SA ouais donc y'a moins d'heures bah quoique en S c'est pareil deux heures deux heures je crois(.) mais j'ai toujours été plus à l'aise en espagnol qu'en anglais même depuis le collège

55 LAU par rapport au regard des autres maintenant donc tu t'oublies toi tu fais pas rapport à tes camarades euh quand tu prenais la parole est-ce que tu sentais le regard de tes camarades ou un jugement venant du professeur/ est-ce que c'était important ou tu arrivais à passer à travers/ tu peux différencier selon les langues bien sûr

56 SA et bah en fait ça dépend de mon niveau d'étude au lycée et tout non je sentais même en espagnol parce que j'aimais j'aime pas parler parce que j'ai l'impression d'être le centre d'attention de tout le monde après ça a évolué plus j'ai pris confiance en moi et plus j'ai je savais que j'avais des notions qu'avec mes expériences à l'étranger euh je parlais mieux bah après je m'en fichais\

57 LAU oui donc en fait c'est lié à l'âge peut-être(.) plus de recul

58 SA avec l'âge et avec l'expérience je veux dire dès que je suis rentrée du Mexique bah j'aimais pas parler parce que du coup les gens ils me regardaient au lycée genre ah comment elle parle mais du coup je savais que j'avais assez de euh enfin assez de connaissances pour parler pour pas qu'on se moque de moi(.) il faut que je sois sûre de moi avant de parler

59 LAU et par rapport aux activités à l'écrit donc tout ce qui est rédaction est-ce que tu préférais faire ça toute seule ou en groupe/ tu préférais travailler toute seule dans ton coin ou t'aimais bien euh

60 SA bah le truc c'est que nous ça nous a toujours été demandé tout seul

61 LAU ah donc tu n'as jamais tu n'as pas eu d'opportunité de faire des choses en groupe et du coup tu aurais préféré les faire en groupe ou pas/

62 SA moi j'aime bien être en groupe j'aime bien être toute seule aussi

63 LAU il y a des avantages et des inconvénients pour chaque situation

64 SA oui(.) bah en groupe c'est chouette parce qu'on peut avoir une divergence d'opinion et d'idée et du coup on peut rassembler et faire du coup un travail qui est beaucoup plus euh

pertinent et ouvert enfin je veux dire des idées qu'on aurait pas eu ou des arguments qu'on aurait pas eu après c'est toujours difficile de de travailler avec des caractères et des personnalités différentes de la sienne

65 LAU hmm

66 SA bon même si moi j'ai du caractère je sais quand même écouter les autres après c'est plus simple quand t'es tout seul parce que t'as pas la gestion du temps et t'as pas à te demander si l'autre sera d'accord ou pas avec toi tu fais selon ton idée et tu vois si du coup au fond ton travail quand il est noté c'est le tien quoi\

67 LAU ok\ alors ensuite euh tes impressions par rapport à l'estime de soi et à la perception de la compétence est-ce que tu sais ce que c'est la perception de la compétence ou est-ce que tu veux que je t'explique\

68 SA vas-y explique

69 LAU c'est savoir si tu es capable ou non de faire les choses tu sais quand par exemple on te propose une activité est-ce que tu te dis tout de suite oh c'est pas possible je vais pas y arriver ou ça va ou alors oh je vais essayer on verra (.) c'est ça est-ce que toi tu te sens capable de le faire

70 SA ah ok

71 LAU pour toi est-ce qu'un élève peut avoir une bonne estime de lui-même et de sa compétence en cours de langue s'il se trouve en difficulté en classe/

72 SA non\

73 LAU pourquoi/

74 SA bah parce que dès qu'il est en difficulté soit la prof fin je sais pas soit elle l'oublie du coup il est complètement oublié donc il va pas progresser elle le met dans un coin et puis elle sait qu'il est nul soit elle le met en avant mais (..) bah au collège au lycée le mettre en avant ça le rend mal à l'aise quoi et du coup il se ridiculise parce qu'il à l'impression de pas réussir autant que les autres d'être juste la proie aux moqueries même si c'est pour aider je sais pas\

75 LAU ok de toute façon c'est personnel chacun répond ce qu'il veut\ euh est-ce que pour toi avoir une bonne estime de soi implique systématiquement une bonne confiance en soi/

76 SA oui\

77 LAU ok (.) tu veux développer ou pas/

78 SA je sais pas je sais que moi euh: j'ai une meilleure estime de moi quand j'ai confiance en moi et quand je sais (.) en fait il faut que je sois sûre de mes capacités et alors là bah je m'en fiche

79 LAU ok(.) selon toi un élève peut-il réussir l'apprentissage d'une langue s'il n'a pas une bonne estime de lui-même et de ses capacités/ ça va un peu dans le même sens(.) tu sais des fois il y a des élèves ils sont toujours en train de dire je n'y arrive pas c'est trop dur et ils obtiennent des supers notes

80 SA bah soit c'est parce qu'ils ont vraiment l'impression qu'ils vont pas y arriver mais en fait ils ont les capacités soit c'est juste parce qu'ils font genre

81 LAU ok\ est-ce qu'il y a une différence entre estime de soi globale donc de la vie de tous les jours et estime de soi scolaire/

82 SA oui je pense parce que: on peut euh fin(.) on peut vraiment avoir confiance en soi dans la vie de tous les jours pour faire tous les actes pour être au travail et tout alors qu'on pouvait très bien avoir souffert de son lycée ou de sa fac non la fac non et euh d'avoir souffert de l'école avant

83 LAU donc en fait c'est une question de recul dans ce que tu me dis

84 SA oui on prend confiance en nous avec le recul avec le travail avec l'expérience avec euh je sais pas les stages par exemple c'est plus de la pratique du concret et du coup c'est plus aussi notre capacité à nous de réagir qui est mis en action que le fait de savoir je sais pas tous les cours(..) mettre en application quoi

85 LAU ok\ par rapport à ta propre expérience donc ce que tu as vécu euh si tu pouvais me dire quelques facteurs qui ont favorisé ton estime de toi en classe de langue quels seraient-ils/ ce qui t'as permis de réussir ou ce qui aurait pu t'aider à réussir davantage en classe de langue

86 SA moi ce qui m'a permis de réussir c'est la fac peut-être parce que j'étais bien entourée parce qu'on me connaissait pas donc du coup je pouvais repartir de zéro entre guillemets\

87 LAU parce qu'avant t'étais toujours avec les mêmes élèves/

88 SA non je les connaissais pas non plus quand je suis rentrée du Mexique mais la prof je la connaissais elle m'aimait pas

89 LAU donc en fait tu te sentais euh t'avais l'impression de stagner parce que tu pensais que la prof elle allait pas forcément t'aider à évoluer

90 SA de toute façon elle m'aidait pas à évoluer du coup (...) mais je pense que si ouais un nouvel environnement ça peut aider d'être d'être:: de connaître d'être dans sa classe et d'avoir confiance dans bon peut-être pas tout le monde mais de savoir que t'as un groupe d'amis qui te soutient et qu'à confiance en toi

91 LAU donc comment ton estime de toi à l'école a-t-il évolué/ tu as parlé de l'âge des expériences

92 SAhmm après par rapport aussi à ce qu'on fait je veux dire plus on avance plus on plus on fait plus on a des matières à l'école qui sont à rapport avec ce qu'on veut faire nous c'est pas général

93 LAU oui tu choisis ta voie donc tu cibles davantage

94 SAoui voilà des choses que t'aimes

95 LAU oui par logique les activités qui te sont proposées te correspondent plus effectivement\

96 SAhmm

97 LAU et est-ce que tu as observé malgré tout une évolution de ton aisance en langue de façon générale/

98 SAoui mais parce que je suis partie à l'étranger et que j'ai appris par moi-même en me mettant en me jetant dans le bain

99 LAU donc ton estime de toi elle a plus évolué en partant c'est ça/

100 SA ouais

101 LAU tu serais restée à l'école tu euh

102 SA j'aurais non

103 LAU tu penses que tu serais rester au même stade

104 SA sûrement\

105 LAU ok merci

Entretien 2 : Anna – 32 minutes

- 1 LAU alors est-ce que tu pourrais te présenter brièvement euh ton origine ton parcours universitaire euh les langues: que tu sais parler ou pour lesquelles tu as des notions peu importe ton niveau et euh:: ton statut est-ce que tu es étudiante ou travailleur
- 2 AN alors je m'appelle Anna j'ai 23 ans je suis encore étudiante même si c'est bientôt la fin euh normalement je vais soutenir mon mémoire: en fin d'année prochaine(.) donc: je fais des études de FLE je suis donc en deuxième année j'ai validé ma première année de il y a deux ans parce que l'année dernière j'ai fait un stage long euh donc aux États-Unis dans une école d'immersion française(.) alors les langues que je parle euh ma langue maternelle c'est le français euh que j'ai appris euh à parler depuis bébé ensuite j'ai ma LV1 c'est l'anglais et ma: LV2 c'est l'espagnol et j'ai un p'tit peu de notions de russe parce que j'ai appris euh à l'université en licence\
- 3 LAU ah et qu'est-ce que tu as fait comme études en licence/
- 4 AN oui alors euh j'étais en langues étrangères appliquées euh donc j'ai fait ma licence en trois ans avec euh ma dernière année que j'i faite aux Etats-Unis(.) et donc euh langues

étrangères appliquées en anglais espagnol et russe du coup\

- 5 LAU d'accord donc tu as toujours baigné euh dans les langues
- 6 AN euh oui j'ai toujours euh:: en fait j'ai toujours aimé apprendre de nouvelles langues euh parce que je trouve au début je trouvais que c'était exotique <((en riant))> euh ça: j'avais l'impression de parler des langages secrets ça c'est quand j'étais plus jeune et puis après quand j'ai commencé à voyager j'ai vraiment vu euh l'intérêt des langues pour pouvoir communiquer avec les autres et puis euh:: être confrontée à d'autres cultures parce que les langues c'est toujours vecteur d'autres cultures d'autres traditions d'autres modes de vie et c'est ça qui m'intéresse en fait\
- 7 LAU hmm est-ce que tu pourrais me dire quand est-ce que tu as commencé toutes ces langues étrangères/
- 8 AN euh bah: l'anglais j'ai commencé euh en primaire donc euh en CE1 j'avais de l'initiation à l'anglais mais c'était que une heure par euh semaine les samedis matin si je me souviens bien et euh c'était vraiment des notions de base on a dû apprendre les couleurs les les animaux on chantait c'était pas vraiment euh de

l'anglais euh:: très approfondi mais c'était déjà un premier contact et euh je me souviens que déjà j'aimais beaucoup donc le euh en CE1 et puis bah après j'ai continué l'anglais un peu plus parce qu'au collège j'étais euh je faisais partie de la section européenne donc on avait des heures d'anglais supplémentaires je pourrais pas te dire combien en plus mais euh:: ouais la section européenne ça m'a vraiment donné le goût d'apprendre encore plus parce qu'on avait euh un module: un module: histoire attends(.) culture et histoire an anglophone donc on étudiait pas la langue que pour la langue on étudiait la langue pour tout l'aspect culturel autour quoi\ ça c'était vraiment bien\ et puis après la section européen je l'ai continué au lycée et là y'a une autre dimension qui s'est ajoutée la dimension du voyage parce qu'on est parti euh en Norvège et donc même si c'est pas un pays anglophone les norvégiens parlent anglais donc c'était notre moyen de communication donc là ça n'a fait que confirmer mon intérêt pour les langues euh

9 LAU et pour l'espagnol/

10 AN ah oui l'espagnol euh j'ai commencé donc en je sais plus si en quatrième je crois pour la LV2 le choix de la LV2 donc bah c'était la mode la tendance pour l'espagnol et puis je me sentais pas d'apprendre l'allemand(.)

donc j'ai suivi mes camarades <((en riant))> et euh j'ai choisi l'espagnol et ça m'a plu hein j'ai j'ai eu ma prof euh ma première prof m'a vraiment donné l'envie d'apprendre l'espagnol et bon j'ai eu plus de mal je crois

11 LAU ah oui t'as eu plus de mal que l'anglais/

12 AN ouais j'ai eu plus de mal avec euh la conjugaison notamment euh pff ça partait dans tous les sens euh j'avais l'impression que il y avait toujours des terminaisons différentes des irrégularités donc oui j'ai eu plus de mal que l'anglais\ l'anglais ça coulait de source et c'était pas très très difficile(.) et le russe donc j'ai appris euh au en licence en première année de licence c'était une option et je voulais: voilà je voulais apprendre une troisième langue donc je me suis dit le russe pourquoi pas je me suis dit euh le chinois euh pff j'ai l'impression que tout le monde apprend le chinois donc euh j'ai préféré m'orienter vers une autre langue rare et j'ai choisi le russe(.) et là ça a été encore différent parce que y'avait tout un alphabet à apprendre comme c'est pas les mêmes lettres c'est l'alphabet cyrillique je me suis dit bon aller euh c'est parti/ bon après on avait que: deux heures par semaine de russe donc euh c'est pas grand chose mais en première initiation c'était bien\

- 13 LAU donc en fait toutes tes langues tu les as apprises dans quel contexte
- 14 AN du coup j'ai appris majoritairement euh à l'école donc primaire collège lycée université et puis j'ai d'autres langues euh::(.) avec lesquelles j'ai été en contact par exemple: le roumain j'ai une partie de ma famille qui est d'origine roumaine donc bah je pourrais pas dire que je peux parler roumain mais j'ai des notions je comprends quelques mots donc là je pense qu'on peut parler de contexte familial et puis après y'a toutes les langues euh:: après c'est pas des langues euh je peux pas les parler mais j'ai des notions en italien aussi parce que je suis partie à l'étranger pour mes études et donc j'étais en contacts avec des étudiants internationaux donc même si notre langue de communication a souvent été l'anglais à force d'être avec d'autres étrangers je me suis familiarisée
- 15 LAU ah oui donc tu as fait des mobilités à l'étranger
- 16 AN euh oui donc j'ai fait donc ma dernière année de licence aux Etats-Unis pour ma dernière année de LEA aux Affaires et au Commerce et j'ai fait un stage dans une école d'immersion française et espagnol donc là j'ai été encore confrontée à d'autres cultures notamment mexicaine parce que c'était dans le sud des USA donc il y avait vraiment toute cette population hispanophone et puis bah en plus les Etats-Unis y'a beaucoup de populations migrantes ça a été très intéressant et puis euh la Norvège l'Allemagne aussi au collège: dans une famille vietnamienne ça a été assez difficile pour le coup parce que j'étais pas prête psychologiquement <((en riant))>
- 17 LAU donc est-ce que euh l'apprentissage de toutes ces langues il a été choisi ou est-ce qu'on te l'a imposé/
- 18 AN bah euh je pense que j'ai toujours choisi les langues que je voulais étudier euh l'anglais c'est sûr que bon déjà c'était obligatoire mais euh j'ai vraiment apprécié apprendre l'anglais et l'espagnol c'était aussi un choix même si ça a été un choix orienté bah un peu une influence de groupe je voulais suivre mes amis donc je me suis dit bon on y va pour l'espagnol(.) et puis bah le russe c'était aussi une décision personnelle\
- 19 LAU comment est-ce que t'as vécu de façon globale hein tes expériences d'apprentissage en langue/
- 20 AN bah ce que je disais tout à l'heure c'est que franchement je pense avoir été assez

chanceuse dans mes apprentissages en langue j'ai pas eu de gros problèmes ou de grosses remises en question ou euh j'ai vraiment j'ai j'aime vraiment les langues je trouve que c'est une chance incroyable de pouvoir parler plusieurs langues parce qu'on peut communiquer et euh ouais c'est la clef pour une communication quoi si on parle pas on reste bloqué c'est vraiment crucial de pouvoir parler les langues quoi\

21 LAU oui c'est vrai et en cours de langue qu'est-ce que tu appréciais le plus faire ou quelle activité te mettait le plus à l'aise/

22 AN moi j'aimais bien les cours euh en fait je crois que ça dépend de l'âge parce que quand j'étais en primaire j'aimais beaucoup euh chanter <((en riant))> parce que déjà on faisait presque que ça on chantait donc j'étais pas mal à l'aise de chanter parce que je me rendais pas compte de mon accent ou que je prononçais mal ou euh quant t'es enfant t'as pas ce cette conscience de euh cette conscience de toi en fait donc t'as moins honte de ce que tu fais ou de ce que tu dis(.) après ça s'est un plus prononcé au collège et au lycée où là t'es plus dans le jugement de toi tu te dis oh qu'est-ce qu'ils vont penser les autres si je parle mal et si je fais un accent trop prononcé est-ce qu'on va se moquer de moi donc on est toujours dans la réflexion on est toujours

en train moi j'étais toujours en train de faire attention à pas être assez et à pas être trop dan euh dans le trop bien parler <((en soupirant)) oh la la>(.) mais par rapport aux activités je crois que j'étais plus confiante à l'écrit parce que j'avais pas à parler euh je faisais mon truc pour moi et euh y'avait que la prof qui savait au final ou qui rendait compte de mon niveau j'avais pas le jugement des autres sur moi

23 LAU donc c'est les autres qui t'inquiétaient/

24 AN bah oui j'ai toujours eu ce problème enfin je sais pas si c'est un problème mais euh j'ai toujours fait attention à ce que les autres disaient de moi ou euh pensaient de moi et encore plus en cours de langue parce que les cours de langue normalement t'es censée parler donc c'était toujours ça(.) donc ouais l'écrit ça m'allait bien et puis euh je pense que j'étais assez imaginative ou créative donc j'avais pas de souci euh particulier pour pouvoir écrire(.) là je pense plus à l'anglais mais euh en espagnol je pense que c'était pareil bon j'avais plus de mal pour le vocabulaire mais euh

25 LAU mais alors pourquoi tu penses que tu avais plus de facilités en anglais/

26 AN alors je pense que c'est les séries et les films que j'ai commencé à regarder en VO euh

euh très tôt dans mes apprentissages euh: ouais je pense que c'est ça qui m'a le plus aidé et pour le vocabulaire pour le rythme les accents les prononciations ouais j'étais plus en confiance en anglais\ l'espagnol euh après j'ai j'ai j'ai évolué dans mon niveau tout ça mais j'ai toujours eu pas plus de mal mais moins forte en espagnol qu'en anglais\

27 LAU ok(.) et alors en classe de langue du coup tu me dis euh que t'avais toujours peur du regard des autres quand tu parlais mais alors lors d'une prise de parole euh est-ce que t'arrivais à faire abstraction des professeurs de tes camarades ou est-ce que vraiment t'arrivais pas à t'en sortir et le regard était vraiment perturbant\

28 AN euh je pense qu'avec le temps j'ai appris à mieux gérer cette angoisse liée aux autres euh parce que de toute façon quand t'arrives à l'université et que tu as à faire des exposés et des présentations orales devant plusieurs dizaines de personnes t'as pas le choix faut se faire violence il faut trouver des techniques presque de théâtre pour pouvoir prendre la parole devant un groupe de personnes que ce soit en français ou en langue étrangère mais euh ouais je me rappelle qu'au lycée je me mettais dans des états j'étais très très stressée et mais par contre quand j'étais devant la classe

j'arrivais à prendre confiance en moi et euh je me disais bon bah de toute façon t'as préparé maintenant faut montrer ce que t'as fait et puis voilà\

29 LAU ah ouais donc en fait il suffit que tu te dises oui c'est bon j'ai préparé pour euh pour y arriver quoi

30 AN après je sais pas si j'y arrivais systématiquement mais ça me déstressait quoi j'me j'essayais de me calmer comme ça

31 LAU et en classe de langue est-ce que tu te compares à tes camarades/

32 AN euh je pense que beaucoup d'élèves se comparent à leurs camarades parce que je pense que c'est humain de faire ça de voir à peu près où on se situe enfin moi je faisais pas mal ça je sais pas si c'est bien mais je me demandais toujours si les autres avaient réussi pareil que moi ou si quand j'avais échoué j'étais la seule à avoir échoué ou si j'avais vraiment bien réussi donc ouais je me comparais à mes camarades pour voir où je me situais quoi dans la classe

33 LAU et du coup est-ce que t'en tirais des bénéfices des désavantages de te comparer pour après/

34 AN bah: après quand tu as une bonne note et que les autres ont pas forcément réussi c'est toujours gratifiant tu te dis ah ouais c'est cool j'ai réussi hum apparemment c'était dur et j'ai réussi après euh quand t'es déçu de ton évaluation ou de ta performance et bah sur le moment j'étais triste mais euh mais en fait ça me servait un peu d'électrochoc et je me disais non allez la prochaine fois ça va aller mieux tu vas y arriver après ça c'est pour les langues hein parce que pour le reste non hein les maths non non pas du tout <((en riant))>

35 LAU aujourd'hui comment est-ce que t'évaluerais ton niveau ou tes niveaux dans toutes les langues/

36 AN l'anglais je pense que par mes expériences et par mon niveau académique mais surtout par mes expériences je pense euh je dirais que:: j'ai je peux être associée à un locuteur bilingue fluent comme on dit en anglais euh et ça j'ai passé des tests de niveaux pour euh parce que justement quand tu pour les Etats-Unis notamment t'as des tests de niveaux des certifications en langue à passer et euh ouais les résultats disent C2 donc ça équivaut à un niveau bilingue(.) l'espagnol bon là j'ai pas mal perdu parce que j'ai pas trop trop pratiqué j'ai beaucoup écouté mais l'oral l'expression orale c'est encore fin j'ai

perdu beaucoup beaucoup depuis la licence(.) donc euh ouais je dirais intermédiaire intermédiaire plus <((en riant))> le russe(.) bah là euh ouais euh le russe j'ai un petit peu tout perdu\ je pense que je j'arriverais à lire j'arrive à lire encore euh mais y'a beaucoup de vocabulaire que j'ai perdu mais peut-être qu'en me replongeant dedans j'arriverais à(.) j'arriverais à m'en ressortir quoi

37 LAU et par rapport je t'ai pas posé la question mais quand t'étais en classe euh est-ce que tu préférerais les activités individuelles ou les activités de groupe/

38 AN moi je pense que fin c'est pas que je pense je préférerais les activités euh individuelles euh j'aimais bien les activités en groupe aussi mais pour moi je voyais pas la: en fait je me rends compte que je marchais beaucoup avec les notes et les résultats et je me disais en groupe y'a toujours un risque que y'ait la moitié du groupe ou une personne qui fasse le bazar et que ça nous fasse échouer et euh ce qui était différent avec les activités individuelles parce que tu comptes que sur toi et bah si tu réussis c'est grâce à toi et si tu te plantes et bah t'es toute seule dans ton échec et euh tu peux t'en prendre qu'à toi-même quoi\ et je pense que c'est moins dur de:: t'as pas à te dire si c'est moi qui fait planter le groupe

ou si c'est de pas arriver à faire ce qu'on veut faire c'est ça le problème du groupe mais après le point positif du groupe c'est que y'a beaucoup plus d'échanges beaucoup plus d'idées qui circulent et tu penses à des choses en groupes auxquelles t'aurais pas pensé toute seule c'est sûr mais c'est vrai que les activités individuelles j'arrivais mieux\(.) et puis y'a les groupes y'a toujours un leader qui se met en place et ça m'énervait

39 LAU bon alors maintenant on va passer à des questions générales et euh fin sur l'estime de soi et la perception de la compétence(.) est-ce que tu sais ce que c'est ces deux notions

40 AN euh ouais je pense bah l'estime de soi c'est comment on se perçoit et la perception de la compétence c'est je sais pas est-ce que on peut euh arriver à faire une activité ou un devoir ou

41 LAU oui voilà c'est ça en gros de toute façon si tu ne comprends pas les questions euh je pourrai te le reformuler\ alors pour toi est-ce qu'un élève il peut avoir une bonne estime de lui-même et de sa compétence en langue s'il est en difficulté en classe de langue

42 AN euh non je pense pas je pense que euh l'estime qu'il a de lui-même et de sa compétence elle est influencée par ses résultats ou sa réussite(.) s'il n'y arrive pas forcément je pense que son estime va baisser euh de façon logique je pense

43 LAU d'ac d'accord ok\ est-ce que pour toi avoir une bonne estime de soi implique systématiquement une bonne confiance en soi/

44 AN euh ah c'est bizarre cette question euh je pense que avoir confiance en soi aidera forcément à avoir une bonne estime de soi(.) euh:(.) parce que si si on a pas du tout d'estime pour soi-même euh de toute façon je pense que sans estime on a rien d'autre je pense que ça l'estime de soi entraîne forcément enfin une bonne estime de soi entraîne forcément une bonne confiance en soi parce qu'on a un point de vue positif sur sa personne et ses capacités\ si on a pas d'estime bah on a rien on se voit pas positivement

45 LAU ok(.) selon toi est-ce qu'un élève peut réussir son apprentissage d'une langue s'il n'a pas une bonne estime de lui-même et de ses capacités/

46 AN attends laisse-moi réfléchir(.) je pense que euh y'a des élèves je pense que y'en a partout des élèves comme ça qui euh disent

souvent oh non je vais pas y arriver être toujours en train de râler en train de se plaindre que c'est trop dur que c'est pas de leur niveau et au final c'est eux qui ont peut-être pas les meilleures notes mais qui ont des bonnes notes et qui y arrive systématiquement euh après je pense que ce genre d'élèves(.) je sais pas si c'est parce qu'ils croient vraiment pas en eux ou si c'est parce qu'ils prétendent ne pas y arriver pour euh peut-être se protéger au cas où ils échouent vraiment euh de dire je vous l'avais dit que j'allais pas réussir mais euh je pense que beaucoup de ceux qui disent ça n'ont pas vraiment confiance en eux ni de leurs capacités\ oui donc je pense que les élèves qui n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes ni de leurs capacités peuvent malgré tout réussir en langue quoi\

47 LAU est-ce que pour toi y'a une différence entre estime de soi dans la vie de tous les jours et l'estime de soi scolaire/

48 AN euh ouais(.) parce que je prends l'exemple mon propre exemple de ce que je j'ai vécu c'est euh des fois même si on a une bonne estime de soi dans la vie de tous les jours pour certaines actions dans lesquelles on est en confiance et qu'on sait qu'on va y arriver et bah à l'école c'est complètement différent et vice-versa on peut être très à l'aise à l'école et une fois dans la vie

quotidienne on peut complètement perdre ses moyens je pense que c'est vraiment différent\ on peut réagir différemment à l'école et dans la vie quotidienne euh d'ailleurs ça me fait penser aux gens qui sont très très à l'aise dans la théorie à l'école et lorsqu'ils sont dans la pratique et le vrai ils y arrivent pas je sais pas si c'est en lien mais voilà\

49 LAU non mais ok j'enregistre(.) maintenant par rapport à ta propre expérience d'apprentissage est-ce que tu pourrais penser à des facteurs qui favorisent l'estime de soi en classe de langue donc si tu as bénéficié de facteurs ou si tu peux penser à des facteurs qui t'auraient plus aidé dans les langues quels seraient-ils\

50 AN euh je pense qu'un des facteurs le plus significatif pour les langues c'est l'encouragement du prof et euh les activités qui sont proposées euh je pense que si le prof fait toujours la même chose ou euh ou en fait fait un cours limite magistral surtout au collège ou au lycée quand pff t'es un peu forcé d'apprendre des langues étrangères et que tu as le prof en face qui se croit dans un amphî d'université c'est pas évident pour les élèves parce qu'on a pas encore la maturité je pense pour euh pour s'adapter autant et puis au lycée ou au collège c'est pas des très grosses classes

y'a encore possibilité de proposer des activités pas tout le temps mais de proposer des activités ludiques pff hmm ludiques attrayantes je sais pas quel adjectif utiliser mais euh pas toujours des exercices sur manuel ou des exercices de grammaire il y a vraiment moyen de proposer des activités de temps en temps qui sortent de l'ordinaire quoi\

51 LAU comment ça de l'ordinaire/

52 AN bah de varier entre des activités orales écrites: de création de lecture euh ouais qui favorisent l'imagination parce que je pense que quand t'es jeune t'as beaucoup d'imagination et tu pourrais avoir beaucoup de choses à dire(.) je pense que ça dépend vraiment de la nature de l'activité\ et c'est pour ça que je dis que j'a eu de la chance dans mes apprentissages en langue parce que j'ai toujours eu des profs qui étaient créatifs et qui étaient euh il y avait vraiment une diversité d'activités qu'ils proposaient à chaque fois et c'était vachement intéressant\ ensuite il faut faire beaucoup d'oral aussi donc oui tu peux ne pas très bien parler et bah il faut arriver à se dire on s'en fiche quoi l'important c'est de parler parce que moins tu parles et moins ton niveau progresse quoi(.) c'est vraiment l'oral en France on privilégie beaucoup l'écrit et je pense que c'est une

erreur après ça change mais euh ouais l'oral\

53 LAU et: est-ce que tu penses à autre chose/

54 AN (.) après favorisant l'estime de soi la dynamique du groupe-classe en fait mais ça je pense que c'est le rôle du prof aussi bon tout est le rôle du prof <((en riant))> mais en même c'est vrai c'est celui qui est un peu le chef d'orchestre dans la classe et euh la bonne ambiance la compréhension des uns et des autres le respect ça c'est des facteurs super importants pour qu'il y ait une bonne cohésion pour un apprentissage surtout en langue si euh si personne ne parle dans la classe si euh y'a des tensions je pense que ça va impacter forcément l'enseignement

55 LAU est-ce que euh ok par rapport à ton expérience linguistique comment ton estime de soi en contexte d'apprentissage a-t-il évolué

56 AN alors je pense que bah ouais c'est par rapport à l'âge euh parce que on a pas la même perception de notre personne et de nos compétences à 6 ans qu'à 23 ans <((en riant))> ouais l'âge parce qu'on prend plus de recul ce qui peut être bien et moins bien parce qu'en grandissant on a plus conscience de nos erreurs euh on devient on s'auto-juge

en fait déjà on a le regard des autres et en plus par-dessus on a notre propre regard donc c'est pas forcément évident mais euh je pense que mon estime de moi elle a évolué par rapport aussi à mes expériences et mes voyages j'ai vu des personnes qui avaient un accent lié à leur pays d'origine et qui s'en fichaient et qui arrivaient quand même à se faire comprendre je pense que c'est ça aussi c'est du moment qu'on se fasse comprendre qu'on dise ce qu'on a à dire et que l'idée passe euh je pense que c'est ça en fait l'important dans les langues c'est pas d'avoir un super accent ou d'avoir oui une bonne prononciation pour que les mots soient compris mais(.) l'accent on s'en fiche\

57 LAU ok(.) donc ça c'est pour toutes les langues tu dirais/

58 AN ouais je pense que c'est pour toutes les langues ouais c'est ça l'idée principale c'est se faire comprendre\

59 LAU ok d'accord(.) merci

Entretien 3 : Victoire – 25 minutes

1 LAU alors est-ce que tu pourrais te présenter brièvement donc ton âge euh tes études ton parcours universitaire ou scolaire

2 VIC Victoire\ 26 ans\ j'ai fait l'école d'infirmière à Angers diplômée depuis 1 an\

3 LAU au lycée quel parcours est-ce que tu as fait

4 VIC euh filière générale euh: en économique et social\

5 LAU donc tu avais des cours de langue/

6 VIC oui

7 LAU euh quelles langues est-ce que tu as apprises jusqu'ici/

8 VIC l'anglais et l'espagnol et j'ai fait une ou deux années de latin au collège mais euh: rien de

9 LAU donc tu es d'origine française

10 VIC oui

11 LAU donc ta langue première c'est le français euh dans quel contexte as-tu appris ces langues est-ce que c'est uniquement à

l'école est-ce que tu as appris par toi-même est-ce que

12 VIC oui uniquement à l'école

13 LAU est-ce que tu as fait des mobilités à l'étranger/

14 VIC oui je suis partie en voyage en Angleterre avec le collègue euh: j'ai eu l'occasion de partir au Portugal par mes moyens personnels en faisant un échange avec des portugais euh et puis je suis allée en Espagne en voyage personnel pour des vacances\

15 LAU donc pendant ces vacances ces mobilités t'as quand même été en contact avec d'autres langues

16 VIC oui

17 LAU donc là le portugais et l'espagnol (.) est-ce que tu dirais que de ces mobilités tu as conservés quelques mots de vocabulaire ou:

18 VIC un p'tit peu mais ne pratiquant pas quotidiennement ou même régulièrement on perd vite

19 LAU d'accord(.) par rapport aux langues que tu considères hm dans lesquelles tu as encore des notions et tu pourrais avoir une conversation de base euh est-ce que ça a été

- un apprentissage choisi est-ce qu'on t'a imposé ces langues ou est-ce que tu as choisi toi-même
- 20 VIC bah on m'a forcé quelque part euh parce qu'il faut choisir des langues quand on arrive à l'école mais après c'est moi qui ai choisi les langues par exemple j'ai choisi l'espagnol au lieu de l'allemand
- 21 LAU et pourquoi/
- 22 VIC parce que ma mère parlait un peu espagnol et puis hmm et puis je connaissais personne qui parlait l'allemand voilà(.) l'espagnol c'était plus peut-être un peu plus inné comme choix que l'allemand mais j'ai pas de raison particulière à part ça
- 23 LAU est-ce que tu as choisi espagnol parce que tes amis avaient choisi espagnol/
- 24 VIC je me souviens plus vu que c'était au collège je me souviens plus
- 25 LAU globalement est-ce que tu te sentais à l'aise en classe de langue est-ce que pour toi apprendre des langues euh c'était euh positif est-ce que tu te sentais à l'aise selon la langue/
- 26 VIC j'aimais bien aller en cours de langue euh:
- 27 LAU après tu peux différencier si tu as eu plusieurs expériences
- 28 VIC j'aimais bien aller en cours de langue non à tous les niveaux euh(.) j'avais juste des difficultés particulières à l'oral alors que les langues c'est plus de l'oral en lien avec euh: la timidité le mal-être euh le malaise de parler devant tout le monde dans une classe\ et après à l'écrit j'étais plutôt(.) pas mauvaise\
- 29 LAU tu dirais que c'était dû à un manque de confiance en toi/
- 30 VIC oui
- 31 LAU et quand tu parles du regard des autres est-ce que c'était majoritairement à cause de ça que tu te sentais mal à l'aise ou c'est parce que toi-même tu te posais des limites ou: pourquoi tu te sentais mal à l'aise tu penses maintenant avec le recul/
- 32 VIC je pense pas que c'était lié aux profs: c'était oui je pense que c'était le regard des autres surtout au collège ou au lycée mais même après je pense que c'est plus ça le regard des autres puisqu'à l'écrit j'étais pas trop mauvaise donc je pense que j'avais quand même les bases

- 33 LAU oui(.) donc tu te sentais plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral
- 34 VIC oui
- 35 LAU ok\ est-ce que t'aimais créer euh est-ce que t'aimais faire des activités qui étaient en rapport avec la création et l'imagination que ce soit à l'écrit ou à l'oral/
- 36 VIC non <((en riant))>
- 37 LAU <((en riant))> pourquoi/
- 38 VIC parce que je suis pas créative et je suis pas du tout imaginative non plus <((en riant))>
- 39 LAU ok et euh est-ce que tu préférerais je sais pas si on peut parler de préférence mais est-ce que tu te sentais à l'aise dans aussi bien dans des travaux individuels que dans es travaux de groupe/
- 40 VIC hmm dans mes souvenirs j'étais plus à l'aise en individuel qu'en groupe
- 41 LAU pourquoi/
- 42 VIC parce que je suis timide(.) non parce que c'est pas évident forcément de travailler en groupe surtout avec des personnes avec qui on a pas spécialement d'affinité à la base
- 43 LAU et si tu avais le choix de choisir tes camarades de travail/
- 44 VIC oui bah oui forcément c'est mieux c'est plus sympa l'ambiance est meilleure
- 45 LAU ouais(.) donc l'avantage c'est de travailler en groupe c'est que tu as une meilleure ambiance
- 46 VIC oui et puis on peut échanger sur certaines questions qu'on pourrait avoir
- 47 LAU que tu pourrais pas avoir en étant toute seule du coup
- 48 VIC oui
- 49 LAU pourquoi préférerais-tu travailler toute seule du coup/
- 50 VIC (.)
- 51 LAU pourquoi euh quels avantages de travailler individuellement pour toi par rapport au travail de groupe
- 52 VIC bah on est tranquille bah en travail de groupe il faut aussi savoir compter sur les autres un minimum alors que tout seul on compte sur soi-même et bon on est déjà plus sûr de ce qu'on peut rendre

- 53 LAU ok je te demande parce que tout le monde n'a pas forcément la même réponse(.) maintenant sur le regard des autres en classe de langue est-ce que tu faisais systématiquement attention au regard des regards des autres ou c'était uniquement pour certaines langues ou dans certaines situations/
- 54 VIC non systématiquement
- 55 LAU dans toutes les langues/
- 56 VIC hmm
- 57 LAU et concernant tes études d'infirmière est-ce que tu avais aussi des cours de langue/
- 58 VIC euh oui pendant mes trois années d'études j'ai eu des cours d'anglais mais euh c'était pas comme les cours d'avant
- 59 LAU c'était plus des cours d'anglais euh
- 60 VIC c'était euh différent
- 61 LAU ce n'était plus comme les cours d'anglais que tu avais pu vivre auparavant/
- 62 VIC c'était de l'anglais euh médical et paramédical essentiellement
- 63 LAU oui donc c'était spécifique(.) maintenant je vais te poser des questions sur comment toi tu t'évalues comment tu évalues ton niveau(.) donc rétrospectivement comment est-ce que tu évaluerais ton niveau en anglais et en espagnol vu que ce sont tes langues étrangères principales/
- 64 VIC je dirais que je suis peut-être un peu meilleure en anglais qu'en espagnol
- 65 LAU ouais
- 66 VIC l'espagnol j'avais euh pfff l'espagnol je saurais pas tenir une conversation peut-être que j'aurais plus de facilité à à lire un texte par contre mais je suis pas sûre
- 67 LAU quand tu étais à l'étranger et que tu devais communiquer tu le faisais en quelle langue/ avec les étrangers avec les locaux
- 68 VIC euh en anglais
- 69 LAU et tu y arrivais/
- 70 VIC plus ou moins\
- 71 LAU t'arrivais à te faire comprendre/
- 72 VIC ouais oui\

73 LAU euh par rapport à l'estime de soi et à la perception de la compétence est-ce que tu sais ce que sais la perception de la compétence/

74 VIC non

75 LAU c'est euh par exemple on se dit en contexte scolaire ah ça j'y arriverai jamais c'est trop dur j'ai pas le niveau avant même d'avoir fait l'activité

76 VIC ok

77 LAU est-ce que pour toi un élève peut avoir une bonne estime de lui-même et de sa compétence en langue s'il est en difficulté/

78 VIC non je dirais que non(.) bah s'il est en difficulté euh s'il a de réelles difficultés avérées et qu'il galère en cours euh je pense pas qu'il ait une perception positive de sa compétence

79 LAU d'accord\ alors donc du coup est-ce que tu dirais qu'avoir une bonne estime de soi implique systématiquement une bonne confiance en soi/ est-ce que pour toi bonne estime de soi-même va systématiquement s'accorder avec confiance en soi ou ça peut être dissocié/

80 VIC je pense que ça va généralement ensemble

81 LAU ok\ selon toi est-ce qu'un élève il peut réussir son apprentissage en langue s'il n'a pas une bonne estime de lui-même et de ses capacités/

82 VIC moui(.) oui c'est sûr\

83 LAU pourquoi/

84 VIC y'a toujours des élèves qui réussissent en langue alors qu'ils pensent qu'ils sont nuls\

85 LAU ok(.) est-ce qu'il y a une différence entre estime de soi quotidienne et estime de soi dans la classe/

86 VIC oui

87 LAU est-ce que c'était ton cas/

88 VIC non c'était pas forcément mon cas mais je pense qu'il peut y avoir une différence

89 LAU En classe de langues est-ce qu'il y a eu des facteurs qui ont ou qui auraient pu favoriser ton estime de toi/

90 VIC euh bah concernant les professeurs qu'ils soient à l'écoute

91 LAU ouais

- 92 VIC euh qui repère un peu dans la classe les personnes qu'ont plus de difficultés que d'autres et qui: et qui soient peut-être un peu plus tolérants envers ceux qui ont des difficultés et qui participent(.) plus de tolérance
- 93 LAU de la part des profs/
- 94 VIC ouais pour ces personnes là qui ont des difficultés et qui essaient de surmonter ces difficultés là
- 95 LAU hmm
- 96 VIC voilà\
- 97 LAU d'autres facteurs/
- 98 VIC non globalement c'est tout
- 99 LAU ça revient que sur les profs
- 100 VIC oui c'est vrai pas mal sur les profs
- 101 LAU donc dans tes différentes classes de langue tu as rencontré aussi bien des profs qui n'ont pas appliqué ces techniques là comme tu as rencontré des profs qui les ont appliqué/
- 102 VIC oui c'est ça que ce soit en anglais ou en espagnol\
- 103 LAU est-ce que tu dirais qu'au fil de ta scolarité l'estime de toi en langue a évolué/ positivement ou négativement ou alors pas du tout ou
- 104 VIC euh: négativement <((en riant))>
- 105 LAU l'estime de toi hein pas ton niveau
- 106 VIC (.)
- 107 LAU est-ce que tu es tolérante avec toi-même ou est-ce que tu es dure tu te dis non bah je suis nulle je suis nulle quoi\
- 108 VIC bah euh oui alors mon estime de moi euh il n'a pas évolué particulièrement mais euh:: oui non ça n'a pas évolué ni en bien ni en moins bien\
- 109 LAU t'as pas honte de parler en langue étrangère par exemple/
- 110 VIC bah en sachant que je le pratique de moins en moins c'est de plus en plus difficile de le parler
- 111 LAU d'accord\
- 112 VIC ça va pas en s'améliorant quoi\

Entretien 4 : Mélissa – 31 minutes

1 LAU est-ce que tu pourrais présenter ton parcours scolaire: donc lycée et université qu'est-ce que tu as fait/

2 MEL alors du coup j'ai commencé j'ai fait euh un bac L au lycée et ensuite euh comme j'adorais les langues j'ai je me suis tournée vers une formation LEA donc j'ai fait pendant euh pendant bah trois ans licence LEA anglais-espagnol et euh: j'ai fait option allemand en plus euh pendant un an fin pendant trois ans en tout au lycée plus première année de fac et euh et après voilà c'est parti dans les masters je sais pas si c'est utile que je

3 LAU si si

4 MEL bah du coup j'ai fait master LEA donc j'ai continué

5 LAU ouais

6 MEL sur ma lancée euh pour euh partir à Londres tout simplement

7 LAU elle a duré combien de temps ta mobilité à Londres/

8 MEL pardon/

9 LAU combien de temps ta mobilité à Londres/

10 MEL euh: j'ai fait euh huit mois en tout fin c'était un an quoi une année universitaire euh donc de septembre à mai grosso modo et du coup euh: pareil c'était les mêmes options anglais espagnol là-bas j'ai aussi bossé l'italien et euh quand je suis revenue j'ai pas pu valider ce master parce que j'étais pas partie trois mois dans un pays hispanique comme: l'obtention du master le souhaitait le préconisait donc euh j'l'avais prévu et je suis partie sur un autre master donc là je suis actuellement en master 2 euh du master valorisation économique de la culture et ma spécialité c'est les arts de la France\

11 LAU est-ce que dans ce master là actuellement est-ce que tu suis des cours de langue ou tu as arrêté les langues/

12 MEL j'en ai suivi ouais donc anglais espagnol

13 LAU ouais

14 MEL parce qu'on était obligé il fallait continuer notre LV1 et notre LV2 euh j'ai pas pu continuer l'allemand tout simplement parce que je l'ai arrêté en première année de fac et j'avais un niveau trop bas pour le reprendre là en master de même que

l'italien j'ai pas repris parce que mon niveau était trop bas en fait j'en ai fait qu'un niveau en Angleterre donc c'était assez compliqué euh mais oui du coup j'avais anglais espagnol à un rythme euh pourri <((en riant))> j'avais quoi j'avais euh deux heures quarante d'anglais et une heure vingt d'espagnol par semaine et euh c'est uniquement du coup pour le M1 c'est uniquement de septembre à décembre et pareil pour le M2 après c'est vraiment sur un semestre et euh le deuxième semestre en M2 on est en stage et le deuxième semestre en M1 on a que deux mois de cours donc ils ont préféré ça ce qui est totalement débile d'ailleurs

15 LAU oui donc t'as complètement changé de rythme entre ta licence avec les langues et le master/

16 MEL oui exactement c'est ça

17 LAU ok donc là à l'heure actuelle que tu parles tu peux parler combien de langues/

18 MEL une seule

19 LAU qui est

20 MEL anglais et encore pas couramment <((enriant))>

21 LAU non mais euh t'arriverais à mener une conversation quand même/

22 MEL en anglais oui mais pas en espagnol\

23 LAU plus en espagnol/

24 MEL non

25 LAU ok(.) euh dans quel contexte est-ce que tu as appris ces langues tu parles du contexte scolaire mais est-ce que euh donc tu parlais de l'allemand l'allemand c'était à l'université et l'italien/

26 MEL euh l'italien c'était à l'université aussi en M2\

27 LAU ok\

28 MEL mais l'allemand par contre c'était j'étais j'ai commencé en seconde donc j'ai fait tout le lycée trois années et en fait non j'ai dis trois ans tout à l'heure mais c'est quatre ans d'allemand et donc trois années au lycée et la première année en licence

29 LAU et quand t'étais en mobilité à Londres par exemple est-ce que t'as été en contact avec d'autres langues que tu ne sais pas forcément parler mais que:

30 MEL oui beaucoup avec un coréenne et une russe qui étaient mes amies euh aussi euh une norvégienne

31 LAU ouais

32 MEL donc bon du coup j'ai pu apprendre quelques mots de certaines de ces langues et euh ce qui est assez drôle aussi c'est que bon j'étais coloc avec une américaine même si bon ils parlent anglais euh le vocabulaire est assez différent donc c'était marrant à voir

33 LAU et est-ce que euh:: comme tu connaissais pas forcément d'avance ces langues est-ce que quand tu as été en contact avec elles tu t'es sentie à l'aise/ est-ce que tu as été déstabilisée par le fait que tu comprenais absolument rien/

34 MEL bah non c'est plus rigolo j'trouve fin j'ai pas été déstabilisée c'était pas dans un côté négatif c'était bah oui t'es paumée quoi mais c'est rigolo mais moi j'ai toujours adoré entendre les autres parler

35 LAU oui c'est ça t'as jamais été déstabilisée par l'apprentissage d'une langue/

36 MEL ah non\

37 LAU ça t'a jamais rebuté tu t'es pas dit d'avance ça va être trop dur/

38 MEL non pas du tout justement j'ai toujours été très curieuse quand j'entendais mes potes parler euh euh du coup quand j'étais à Londres c'était principalement à Londres euh j'avais trop envie d'en apprendre davantage sur leurs langues donc non non pas du tout\

39 LAU alors de manière globale comment est-ce que tu définis tes apprentissages en langue est-ce que t'as toujours aimé ça ou est-ce que ça a été dur au début ou:

40 MEL j'ai toujours euh(.) d'abord en anglais moi l'anglais c'est ma passion j'adore ça après j'ai jamais eu un niveau de ouf dans le sens où je sais pas ça doit pas être euh automatique

41 LAU hmm

42 MEL fin je sais qu'en licence j'avais mes copains de licence

43 LAU tu penses que c'est plus de travail pour toi que pour les autres personnes/

44 MEL ouais voilà et euh je me souviens qu'en fait euh en anglais notamment en licence mes

copains je trouvais qu'ils y arrivaient un petit mieux que moi

45 LAU ouais

46 MEL je me souviens d'un pote qui bossait très peu et qui y arrivait beaucoup

47 LAU c'était frustrant/

48 MEL oui exactement <((en riant))> et du coup après voilà fin l'anglais même si j'ai jamais eu je me souviens que par exemple en grammaire anglaise je galérais vraiment euh euh à la fac et même en anglais d'ailleurs à l'épreuve du bac j'ai eu une note nulle j'avais eu onze

49 LAU c'est la théorie à ce niveau là

50 MEL et euh pourtant j'avais toujours même là à l'heure actuelle l'anglais c'est ma passion je me verrais pas ne pas ne pas lire des articles en anglais ne pas écouter des films en anglais des séries euh donc voilà(.) l'espagnol l'espagnol j'ai adoré ça fin j'ai adoré au collège au lycée aussi et puis arrivée à la fac euh pfff je sais pas j'ai peut-être une prof qui m'en a un p'tit peu dégoûté et au bout d'un moment j'ai plus eu envie de l'apprendre même si bon j'étais je bossais quand même dessus euh mais je pense que je sais même plus qui

exactement mais je pense qu'il y a une prof qui a fait QUE effectivement j'ai eu un peu moins d'intérêt mais euh après je suis quand même curieuse mais là à l'heure actuelle mon niveau c'est vraiment euh:: c'est vraiment la catastrophe j'ai vraiment tout perdu

51 LAU hmm

52 MEL et euh en allemand bah en allemand c'est assez drôle parce qu'en allemand j'ai commencé à apprendre l'allemand parce que j'étais fan d'un groupe allemand Tokyo Hotel quand j'étais au collège et du coup je m'étais toujours dit quand seconde j'apprendrai l'allemand et ça a été euh une super expérience parce que j'étais on était pas nombreux dans la classe à faire allemand mais j'étais j'étais une très bonne élève et je m'entendais très très bien avec ma prof et du coup ça faisait que l'apprentissage de la langue c'était vraiment mais devenu une passion j'adorais ça

53 LAU ouais

54 MEL et j'ai eu une énorme désillusion en arrivant à la fac parce que euh y'avait personne dans ma promo qui faisait allemand en LV3 du coup j'étais la seule donc ils m'ont calée dans une classe: LEA anglais-allemand du coup j'avais pas du tout le

niveau clairement donc on m'a déplacé avec des LLCE allemand qui avaient neuf ans d'expérience à côté de moi qui en avait que trois donc c'était un peu la cata et du coup ça m'a fait arrêter l'allemand tout simplement et euh j'étais dégoûtée là c'était vraiment la fin le pire quoi cette langue j'aurais trop aimé continuer et enfin l'italien l'italien c'est par curiosité je pouvais faire cette option dans mes cours à Londres donc je me suis dit allez pourquoi pas et j'ai a(.)do(.)ré malheureusement j'ai pas pu continuer dans mon nouveau master mais euh mais euh je pense éventuellement bon un peu plus tard là mais quand j'aurai un travail pourquoi pas recommencer l'apprentissage de la langue je sais pas sur internet ou

55 LAU j'ai l'impression que quand tu parles de tes choix de langues que tu as toujours été influencée par un truc pas scolaire par exemple l'allemand c'était Tokyo Hotel et je suis sûre que l'anglais tu as été aussi influencée par les séries tout ça

56 MEL oui aussi ouais

57 LAU maintenant en cours est-ce que tu te souciais du regard des autres en cours de langue/

58 MEL ouais

59 LAU est-ce que ça pouvait être un frein pour toi/

60 MEL ouais quand même(.) bah le regard des autres euh au lycée pas du tout au lycée euh

61 LAU tu t'en fichais/

62 MEL je m'en fichais complètement mais en fait ça a rien à voir avec les langues c'est de manière générale c'est juste qu'au lycée j'ai je sais pas pourquoi j'étais comme ça j'en avais rien à faire du regard

63 LAU t'arrivais à faire abstraction/

64 MEL oui exactement mais dans tous les types de matières(.) et quand je suis arrivée à la fac je me suis rendue compte que j'ai commencée à rien que fin rien à voir mais euh au niveau des oraux j'ai commencé à stresser quelque chose que je faisais pas du tout avant j'ai toujours été très très à l'aise en oral\

65 LAU le challenge ou euh XXX

66 MEL ouais peut-être le monde autour de moi ça changeait c'était des nouvelles têtes et euh et oui j'me c'est pas que je me souciais du regard des autres fin dans le sens où pff je sais pas comment expliquer j'étais pas non plus euh j'ai jamais bossé pour les autres ou

quoi que ce soit mais quand je me trompais je me disais ah merde ça m'embête

67 LAU est-ce que ce serait pas par rapport à l'enjeu parce que

68 MEL aussi peut-être ouais je pense que oui je pense qu'il y a un lien mais oui c'est vrai que si quand même je me souciais entre guillemets du regard des autres même si je trouve que c'est assez général euh après c'est mon côté anxieux qui ressort

69 LAU et est-ce que ça te stoppait malgré tout de t'exprimer en langue étrangère/

70 MEL ah non pas du tout(.) après euh dans ma filière en LEA là où j'étais à aucun moment on a on a été confronté on a dû parler anglais on parlait très peu les langues étrangères parce qu'on était un groupe d'amis déjà d'une plus dans le cercle amical(.) on était un groupe d'amis et euh c'est pas qu'on se mélangeait pas forcément mais on était tous ensemble c'était cool et euh du coup on allait pas forcément euh vers les étrangers qui n'étaient pas du tout d'ailleurs nombreux en LEA euh donc on a pas fin j'ai jamais eu à parler comme ça avec mes potes pour rigoler et euh pareil sinon quand on parlait les langues étrangères c'était pour des exams ou des oraux donc on se préparait tout le temps

et tout donc oui on a pu parler les langues étrangères mais rien de très ouf comme j'ai pu le faire par exemple quand j'étais à Londres ou comme je le fais maintenant quand je rencontre des étrangers je suis beaucoup plus ouverte qu'avant\

71 LAU ouais ta mobilité t'as permis de

72 MEL ouais

73 LAU d'aller plus vers les autres\ est-ce que tu préférerais les activités à l'écrit ou à l'oral/ ça peut-être les deux ça peut

74 MEL bah en fait c'est paradoxal parce que euh à l'oral j'ai toujours eu un p'tit peu peur du regard des autres mais euh je préfère largement m'exprimer à l'oral qu'à l'écrit\

75 LAU ah oui pourquoi/

76 MEL je trouve que c'est beaucoup plus simple de s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit parce que y'a toujours cette spontanéité qui nous aide à adapter notre langage adapter notre manière d'être et tout qu'à l'écrit c'est compliqué donc je préférerais largement les travaux oraux dans le sens où je trouvais que c'était beaucoup plus simple que les travaux écrits malgré que parfois c'est difficile de parler à l'oral devant plusieurs personnes\

77 LAU et euh travaux de groupe ou individuels/

78 MEL moi j'ai toujours préféré les travaux individuels\

79 LAU oui pourquoi/

80 MEL parce que je fais partie de sans vouloir me vanter ou quoi que ce soit bon après ça dépend de chacun quand y'a un travail de groupe je m'y mets à fond tout de suite on me donne un travail je le fais et je supporte pas être avec des personnes qui ne vont pas dans mon sens après ça c'est de la mauvaise foi aussi de ma part mais voilà c'est comme ça je supporte pas être avec des personnes qui ne vont pas dans mon sens qui ne se bougent pas quand on leur donne un travail et qui attendent que les autres fassent\

81 LAU hmm

82 MEL j'ai toujours fait partie justement des personnes qui faisaient un peu plus enfin à une certaine période peut-être en L1 L2 où j'étais un peu plus volage je faisais moins mais là à l'heure actuelle ça me pfff ça me tuait on avait des travaux à faire là en langue en M1 et M2 et je faisais partie de ceux qui étaient relous parce qu'ils relancent constamment les autres quoi mais d'un côté c'est nécessaire\

83 LAU et en individuel on compte peut-être que sur soit on a pas à toujours dépendre des autres\

84 MEL c'est ça tu peux t'adapter tu peux adapter ton rythme si tu te dis bah voilà je bosserai dimanche dessus tu t'en fiches tu te demandes pas si y'a Pierre Paul ou Jacques qui seront dispo quoi\

85 LAU et est-ce que tu te compares à tes camarades ou est-ce que t'arrives à justement faire abstraction des résultats des autres et être focalisée sur ton truc à toi/

86 MEL alors je suis pas du genre à demander toujours ah il est eu combien je m'en fiche des notes des autres mais oui par contre il suffit que je sais pas on discute avant un oral avant une épreuve avant quoi que ce soit avec des collègues fin des camarades euh et qui me disent ah bah moi j'ai fait ça j'ai fait ça bah là je commence à paniquer oui effectivement je me dis zut euh mais ça c'est toujours lié au fait que j'ai pas confiance en moi après euh: plus en L1 je faisais attention plus en licence parce que j'étais plus dans un groupe et dans un groupe on discute et on faisait tous la même chose au final donc euh oui effectivement je

- pouvais me comparer pas du tout au niveau des notes mais
- 87 LAU y'avait pas forcément les mêmes niveaux entre vous\
- 88 MEL oui bah oui oui mais pas du tout au niveau des notes plus au niveau des compétences et la façon de faire de certains et puis bon je m'inspirais aussi de ces personnes ça fait du bien aussi de s'inspirer de ses camarades après là en langue ces dernières années(.) depuis Londres surtout euh beaucoup moins en fait je:
- 89 LAU et quand tu te comparais enfin quand tu étais dans cette situation en licence est-ce que ça te poussait à essayer de faire mieux ou ça te dépitait et ça te bloquait/
- 90 MEL bah oui ça me dépitait sur le coup parce que euh fin j'avais souvent les plus sales notes de mon groupe d'amis par exemple et oui sur le coup c'est chiant quoi on se dit zut et finalement euh::
- 91 LAU ça t'a un peu poussée/
- 92 MEL oui ça m'a un peu poussée après je sais pas si c'est vraiment la raison fin c'est juste qu'à un moment donné je me suis donné un coup de pied aux fesses mais de manière générale pas seulement au niveau des langues je me
- suis dit allez tu te bouges et oui effectivement ça a porté ses fruits donc je pense que oui ça a eu un effet positif sur moi ouais\
- 93 LAU d'accord\ si tu devais évaluer ton niveau en langue maintenant tu dirais quoi comme niveau/ intermédiaire débutant
- 94 MEL oh là là bah alors là c'est super compliqué euh
- 95 LAU est-ce que tu es capable de tenir une conversation euh plus que générale/
- 96 MEL en anglais carrément en anglais il faut juste que je me remette dans le bain par exemple là j'avais pas parlé anglais depuis pas mal de temps fin en janvier je suis allée voir une copine à Munich et elle est russe donc on parle que anglais toutes les deux et ça faisait pas mal de temps j'ai eu des cours d'anglais entre septembre et janvier mais c'était pas des grandes conversations comme j'avais quand j'étais à l'étranger ou comme j'ai quand je peux être avec un étranger pendant plusieurs jours(.) donc c'est vrai qu'au début ça a été super compliqué euh elle même elle m'a fait la réflexion oula ça fait longtemps que t'as parlé anglais dis donc et au finalement au bout de plusieurs jours bah tu te décoinces et tu arrives à mieux

- t'exprimer après ça c'est quand anglais hein les autres langues clairement c'est impossible euh allemand j'ai tout perdu italien aussi euh donc je peux rien faire clairement je j'ai oublié même les formules
- 97 LAU mais tu entendrais quelques mots tu comprendrais ou pas/
- 98 MEL en allemand pas du tout en italien oui parce que l'italien ça ressemble énormément à l'espagnol et au français c'est un mix des deux\
- 99 LAU hmm
- 100 MEL donc oui je pourrais comprendre mais très rapidement après en espagnol oui je comprends\
- 101 LAU pas le parler mais le comprendre/
- 102 MEL oui voilà pas l'intégralité des phrases hein mais euh mais par contre non incapable de je suis incapable de parler espagnol à l'heure actuelle\
- 103 LAU ok\ par rapport à l'estime de soi et la perception de la compétence qui est si tu estimes que tu es capable de faire une tâche en classe ou pas
- 104 MEL ouais:
- 105 LAU tu vois/ d'avance quoi sans chercher à comprendre euh
- 106 MEL ok\
- 107 LAU est-ce qu'un élève peut avoir une bonne estime de lui-même et de sa compétence en langue s'il se trouve en difficulté dans cette classe de langue/
- 108 MEL bah non\
- 109 LAU ouais/
- 110 MEL bah fin je me dis j'essaie de me mettre à la place si j'avais des difficultés dans une classe de langue si par exemple je suis la plus mauvaise ou quoi que ce soit euh bah ouais c'est difficile après c'est pas impossible c'est juste qu'il faut se remettre en question et se dire bon bah si je fais tel ou tel truc je vais m'améliorer donc
- 111 LAU et donc toi t'aurais été dans ce cas t'aurais pas eu une bonne estime de toi-même/
- 112 MEL bah après j'étais pas la plus nulle ou quoi mais j'ai jamais été la meilleure euh alors oui tu te remets en question effectivement mais alors non tu peux pas dire que t'as pas d'estime de toi c'est pas possible pas aussi fort\

- 113 LAU est-ce que pour toi l'estime de soi va systématiquement avec la bonne confiance en soi/
- 114 MEL ouais pour moi y'a systématiquement un lien\
- 115 LAU est-ce que tu peux réussir dans une langue même si t'es persuadé que t'es nul dans cette langue/
- 116 MEL ah ouais avec la détermination si tu le veux tu peux y arriver pour moi(.) quand on veut on peut\
- 117 LAU maintenant par rapport à ta propre expérience est-ce que tu peux penser à des facteurs qui t'ont aidé à réussir en classe de langue ou à certains qui auraient pu t'aider/
- 118 MEL alors en LEA euh moi c'est d'abord mes amis qui m'ont donné un p'tit coup de pied aux fesses à un moment donné parce j'ai raté mon premier semestre(.) mes potes me disaient bah oh là là bah MEL ils étaient pas non plus en train de me faire la morale mais j'ai deux de mes copines surtout qui me disaient euh que euh qui me faisaient comprendre tout du moins que si je voulais y'arriver il fallait que je me bouge (.) donc d'une mes amis la famille aussi bon ça forcément hein la famille qui te dit
- toujours si tu veux y arriver tu bosses tu dois tout faire pour
- 119 LAU hmm
- 120 MEL et euh sinon euh bah en anglais je dirais euh ma passion pour la langue en fait à côté des cours j'ai toujours été intéressée par les articles j'ai toujours lu des trucs j'ai toujours regardé des séries ou même bah la musique fin on est entouré de musique anglaise maintenant clairement et oui après en espagnol italien allemand euh bah en allemand clairement c'était le groupe dont j'étais fan j'écoutais leur musique j'apprenais leurs paroles je traduais leurs chansons donc j'étais à fond euh italien espagnol après baf après c'est parce que j'ai vraiment une passion des langues en fait fin j'ai toujours voulu je me dis que pour moi les langues c'est très important
- 121 LAU c'est inné pour toi enfin tu as toujours eu ça/
- 122 MEL ouais c'est méga important\
- 123 LAU donc en fait tous tes facteurs sont liés à ton environnement euh hors scolaire j'ai remarqué\
- 124 MEL ouais/

125 LAU tu dis pas c'est certains profs qui m'ont donné le goût ou

126 MEL ah non: ouais non ouais c'est toujours l'extérieur\

127 LAU ok(.) et donc dernière question est-ce que ton aisance et ton estime de toi ont évolué au fil des années ou est-ce que rien n'a changé(.) en langue/

128 MEL en langue\

129 LAU positivement ou négativement ou peut-être pas évolué

130 MEL au lycée c'était complètement différent je je j'avais vraiment l'impression que en fait je me fichais mais complètement de tout donc j'avais une estime de moi je pense une bonne estime de moi même si voilà je reviens toujours au fait que j'ai pas du tout confiance en moi après euh en licence

131 LAU après y'a estime de soi globale et estime de soi scolaire\

132 MEL non moi ça a toujours été moyen dans les deux cas\

133 LAU ouais/

134 MEL euh après est-ce qu'elle a évolué euh::(.)

135 LAU tu as peut-être pris du recul

136 MEL franchement non je pense pas ça a toujours stagné ça a jamais été ouf j'ai jamais eu une confiance en moi sur-développée et je ne me suis jamais non plus complètement remise en question en me disant oh la la c'est vraiment nul ou quoi que ce soit oui je sais que j'ai pas un niveau de ouf parfois quand je parle en anglais l'autre jour quand j'étais avec un ami il m'a demandé que je lui donne des cours pour qu'il parle à sa copine new-yorkaise je lui ai dit clairement que je pouvais pas parce que je n'ai pas le niveau pour ça

137 LAU hmm

138 MEL je me sens pas de donner des cours mais j'aime bien parler anglais je me sens capable de lui donner quand même un p'tit coup de main\

139 LAU d'accord\ merci\

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 : Schéma des liens entre concept de soi et estime de soi (d'après Duclos).....	16
Illustration 2 : Corrélations entre le niveau de compétence dans les domaines importants et l'estime de soi globale (d'après Harter).....	17
Illustration 3 : Conception multidimensionnelle du sentiment de compétence (d'après Harter).....	25
Illustration 4 : Modèle multidimensionnel hiérarchique du concept de soi (d'après Shavelson, Hubner & Stanton).....	28
Illustration 5 : Échelle de l'estime de soi de Rosenberg.....	45

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le canevas de l'entretien.....	48
Tableau 2 : Le regard des autres en classe.....	56
Tableau 3 : Jugement et comparaison aux autres.....	58
Tableau 4 : Situations mesurant l'estime de soi 1/2.....	61
Tableau 5 : Situations mesurant l'estime de soi 2/2.....	62
Tableau 6 : Échelle de l'estime de soi en classe de langue.....	63
Tableau 7 : Conséquences sur l'apprentissage linguistique.....	65
Tableau 8 : Extrait du questionnaire 1/2.....	68
Tableau 9 : Extrait du questionnaire 2/2.....	68
Tableau 10 : Haute estime de soi et bonne perception de la compétence comme conditions sine qua non.....	70
Tableau 11 : Synchronisme entre estime de soi et perception de la compétence.....	72
Tableau 12 : Statut du professeur en classe de langue.....	75