



HAL
open science

Une note de comportement en C.E. : pour quoi faire ?

Cécile Pierron-Mahias

► **To cite this version:**

Cécile Pierron-Mahias. Une note de comportement en C.E. : pour quoi faire?. Education. 2013. dumas-00957858

HAL Id: dumas-00957858

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00957858>

Submitted on 14 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de Recherche de 2ème année
Année universitaire 2012-2013

Une note de comportement en C.E. : pour quoi faire ?

Cécile Pierron-Mahias

Recherche réalisée sous la direction de
Christian Reynaud (LIRDEF)
Assesseur : Christian Reynaud
Président du jury : Michel Ramos

Soutenu le 4 juillet 2013

Sommaire

<i>Résumé</i>	5
<i>Mots-clefs</i>	5
<i>Remerciements</i>	6
Introduction	7
1. Un contexte : de la "classe Palais de Justice" à la "classe Découverte de Soi"	11
1.1 "Classe Palais de Justice"	11
1.1.1 Définition du Palais de Justice.....	11
1.1.2 Évocation de cinq situations concrètes pour illustrer ce que je qualifie de "classe Palais de Justice"	11
1.1.3 Limites de cette pratique de "classe Palais de Justice".....	13
1.1.4 De la théorie du multi-agenda de l'enseignant.....	13
1.2 "Classe Découverte de Soi"	14
1.2.1 Définition de la Découverte de Soi.....	14
1.2.2 Importance de la Découverte de Soi dès le C.E.1(7 ans).....	14
1.2.3 Évocation de dix situations concrètes pour illustrer ce que je qualifie de "classe Découverte de Soi"	16
1.2.4 Bien-être de l'enseignant et de ses élèves en "classe Découverte de Soi".....	20
2. Une note du comportement : de la problématique au dispositif de base.....	21
2.1 Problématique.....	21
2.2 Dispositif de base.....	21
3. Objectifs de cette note éphémère du comportement : une note vivante ou une note qui n'en est pas une !.....	24
3.1 Le langage intérieur, l'alphabétisation émotionnelle.....	24
3.2 Une note qui n'est pas une note !	25
3.3 « Évaluer sans décourager ».....	26
3.4 Cibler sans gangrener.....	27
3.5 Le triptyque de la note de comportement.....	27
4. Une hypothèse.....	28
5. Cadrage théorique	28
5.1 Origine historique de notre société pessimiste.....	28
5.1.1 De la force idéologique à la perception négative de l'erreur.....	29
5.1.2 Les sciences humaines du XX ^{ème} siècle sous l'influence du contexte historique des deux guerres mondiales.....	30
5.1.3 Le poids des médias.....	30
5.2 Avancée des connaissances en neurosciences.....	31
5.2.1 Lien entre émotions et apprentissages.....	31
5.2.2 Les trois systèmes de motivation : S.M.1, S.M.2 et S.M.1p.....	33
5.3 A propos de l'effet Pygmalion.....	34
5.4 De l'importance d'une relation éducative positive, optimiste.....	35
5.4.1 Définition de l'estime de soi.....	35
5.4.2 Pour renforcer l'estime de soi en classe.....	36

5.5 L'empathie ou la bonté humaine.....	36
5.5.1 Définition de l'empathie.....	36
5.5.2 Effets de l'empathie : de l'estime de soi à la non-violence jusqu'à la motivation grâce à une « alphabétisation émotionnelle » - Théorie de Favre.....	37
5.5.3 La psychologie positive par l'optiréalisme : Théorie de Lecomte.....	38
5.5.4 Nouvelles missions de l'École.....	38
6. Méthodologie : démarche expérimentale.....	39
6.1 Présentation des deux groupes d'étude.....	39
6.2 Protocole expérimental.....	40
6.2.1 Étape de présentation.....	42
6.2.2 Étape de familiarisation au questionnaire.....	42
6.2.3 Étape de passation du questionnaire.....	43
7. Résultats et analyses de début février.....	44
7.1 Résultats quantitatifs de début février.....	44
7.1.1 S.M. 1p, S.M. 1 et S.M.2 indépendamment.....	44
7.1.2 Analyse intermédiaire.....	44
7.1.3 S.M. 1p, S.M. 1 et S.M.2 selon le genre de l'individu.....	45
7.1.4 Analyse Factorielle de Correspondances Multiples (A.F.C.M).....	46
7.1.5 Analyse quantitative.....	50
7.2 Résultats qualitatifs de début février.....	50
7.2.1 De « Je ne me sens pas gêné... » (S.M.2) à « Je suis gêné vis à vis de mes camarades » (S.M.1).....	50
7.2.2 Analyse.....	51
7.2.3 « Je respecte les règle de vie de la classe pour avoir une bonne note de comportement » (S.M.1).....	51
7.2.4 Analyse.....	52
7.2.5 Question ouverte sur la note de comportement.....	53
7.3 Conclusions intermédiaires.....	54
8. Résultats et analyses de mi-mai.....	55
8.1 Résultats quantitatifs de mi-mai.....	55
8.1.1 S.M. 1p, S.M. 1 et S.M.2 indépendamment, à la mi-mai.....	55
8.1.2 Analyse intermédiaire.....	56
8.1.3 S.M. 1p, S.M. 1 et S.M.2 selon le genre de l'individu.....	56
8.2 Analyse Factorielle de Correspondances Multiples (A.F.C.M).....	57
9. Comparaisons test/posttest.....	59
9.1 Analyse statistique comparative autour des A.F.C.M.....	59
9.2 Analyse quantitative comparative.....	60
9.2.1 Analyse intermédiaire.....	61
9.2.2 Analyse quantitative : Conclusions.....	62
9.3 Analyse qualitative comparative.....	63
9.3.1 « Je ne me sens pas gêné... » ou « Je me sens gêné vis à vis de moi-même » (S.M.2).....	63
9.3.2 Analyse.....	64
9.3.3 « Je respecte les règle de vie de la classe pour être heureux » (S.M.2).....	64
9.3.4 Analyse.....	65
9.3.5 Question ouverte sur la note de comportement.....	66
9.4 Conclusions.....	68

10. Discussions : intérêts de cette recherche et propositions.....	68
10.1 Intérêt professionnel.....	68
10.2 Intérêt social.....	68
10.3 Intérêt pour la Recherche.....	69
10.4 Propositions de prolongements.....	69
11. Conclusion.....	70
12. Bibliographie.....	72
13. Annexes.....	75
Annexe 1 : Un poème qui m'inspire dans mes relations aux élèves.	
Annexe 2 : Charte de vie.	
Annexe 3 : Questionnaire élève avec le prétest ou familiarisation au questionnaire.	
Annexe 4 : Questionnaire version chercheurs.	
Annexe 5 : Recueil de données - février.	
Annexe 6 : Dominante du système de motivation par élève - février.	
Annexe 7 : Février - groupe expérimental/groupe témoin - (scores classés par ordre croissant).	
Annexe 8 : Comparaisons garçons/filles-février (scores en %, par ordre croissant).	
Annexe 9 : Recueil de données - mai.	
Annexe 10 : Dominante du système de motivation par élève - mai.	
Annexe 11 : Mai - groupe expérimental/groupe témoin - (scores classés par ordre croissant).	
Annexe 12 : Comparaisons garçons/filles -mai (scores en %, par ordre croissant).	
Annexe 13 : Codification des élèves pour le test et le posttest.	
Annexe 14 : Comparaisons des scores en S.M.1p test/posttest (%).	
Annexe 15 : Comparaisons des scores en S.M.1 test/posttest (%).	
Annexe 16 : Comparaisons des scores en S.M.2 test/posttest (%).	
Annexe 17 : Reproduction originale des réflexions des enfants par rapport à la note de comportement.	

Résumé :

Un des objectifs de l'École est de mettre l'enfant en éveil dans un cadre institutionnel rassurant et paisible. Le défi est donc le suivant : Comment passer des lois collectives externes indispensables à tout acte d'enseignement, à la mise en place de structures individuelles internes qui facilitent et optimisent l'apprentissage dans une dynamique de Découverte de Soi ?

Or, qui dit "lois" suggère l'austérité, l'intransigeance du Palais de Justice.

Les recherches en neurosciences ont mis en évidence l'impact des neurotransmetteurs sur l'état émotionnel de l'apprenant. D'ailleurs, Favre (2007), spécialiste en neurosciences et chercheur en sciences de l'éducation, a démontré l'existence de trois systèmes de motivation conduisant l'Enfant d'un système de dépendance vers un système d'autonomie.

D'où cette recherche qui a souhaité étudier l'effet d'une note de comportement dans une classe de C.E.1 sur les systèmes de motivation.

Théories et pratique ont-elles trouvé un cheminement cohérent ?

Mots -clefs :

*note de comportement

*motivation

*neurotransmetteurs

*cadre externe

*cadre interne

*bienveillance

Je tiens à remercier très sincèrement plusieurs personnes qui m'ont beaucoup inspirée pour arriver à ce travail de recherche passionnant.

A Christian Reynaud, un immense merci pour sa disponibilité, son aide précieuse, sa patience, son écoute bienveillante, toutes ses qualités professionnelles et humaines qui m'ont permis d'avancer pas à pas, jour après jour, dans la rigueur et l'épanouissement de cette recherche inoubliable. Ses bons vœux se sont réalisés puisque j'ai sincèrement ressenti de « petits bonheurs » tous les jours de cette merveilleuse année.

A Daniel Favre, merci pour ses livres porteurs d'espoir et ces moments forts et magiques auxquels j'ai eu l'honneur d'être conviée lors d'échanges entre chercheurs.

A Michel Ramos et à l'ensemble des professeurs du master : merci pour leurs enseignements de qualité et leur écoute.

A Liliane Tacchini, enseignante émérite et passionnée à la retraite, un très grand merci pour son tendre accompagnement et son expérience exemplaire : que d'enfants et d'élèves dont j'ai fait partie ont pu construire leur force intérieure grâce à elle.

A mes parents chéris, à ma sœur adorée et ses amours, à mes trois anges Eric, Mélodie et Marie, merci pour leur amour et leur patience.

A mon papa, merci de m'avoir lancée dans ce master qui m'a tant apporté.

A Jean-Claude, merci pour son fidèle soutien et son indéfectible affection.

A tous mes élèves depuis le début de ma carrière, merci pour les moments de richesses partagées.

A Laurence, ma collègue de C.E.1, merci de m'avoir accordé sa confiance en acceptant la participation de sa classe à ma recherche.

Aux enseignants lumineux qui m'ont tant inspirée et fait grandir, merci.

A l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue pour me permettre de m'épanouir et de me dépasser dans ce merveilleux métier et dans ma vie, mille mercis.

INTRODUCTION

Dans notre société française, nous baignons tous dans les notations depuis les premières minutes de la vie où le bébé est déjà évalué, noté sur 10 autour du fameux test d'APGAR avec déjà toute l'angoisse mêlée de fierté des jeunes parents. Puis le petit enfant, dès l'école maternelle, se trouve évalué dans sa manière d'agir et d'interagir, de se socialiser, d'entrer dans le langage, de tenir son crayon... Les notes à l'école élémentaire, puis au collège, se poursuivent et avec elles leur lot de jugements et d'impacts sur chaque individu en devenir, considéré très tôt comme "bon", "moyen" ou "mauvais" voire "insuffisant". L'apprenant peut ressentir le système de notation comme un outil de pouvoir exercé par l'enseignant afin de le "contrôler". Ployant sous toutes ces notes, ou points rouges, oranges, verts, le jeune enfant en construction finit, soit par coller à ces jugements quitte à perdre confiance en lui, soit par les banaliser et ne plus y prêter attention. Il risque alors de se détourner de son entrée dans la société, de se "marginaliser" avec tous les écueils possibles, dont la violence et l'échec scolaire.

Ce problème a été récemment soulevé et étudié par plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation dont Favre et son équipe. Comme il l'explique, il ne s'agit pas de faire un procès sociétal, ni d'accuser des coupables, ni même de supprimer les notes (Favre, 2010). Il s'agit de prendre conscience que notre société des Droits de l'Homme et du Citoyen, depuis la révolution idéologique de mai 1968, veut plus de démocratie et de solidarité. A partir de cet important mouvement social en 1968, les représentations de l'"autorité autoritariste" (Robbes, 2010) ont volé en éclat avec l'émergence d'une "libéralisation des mœurs" autour de slogans comme "Il est interdit d'interdire". Cependant, dans notre société déstabilisée, alors que certains adultes sont tombés dans les pièges d'une "autorité évacuée", d'autres ont renforcé une "autorité autoritariste". Celle-ci remonte à l'Antiquité romaine. L'"autorité autoritariste" se situe dans une relation de domination de l'adulte, tout comme le Pater Familias (père de famille) avait droit de vie ou de mort sur ses enfants par la Patria Potestas (puissance paternelle) (Robbes, 2010). Alors que l'"autorité autoritariste" s'impose par les punitions, les humiliations et l'exclusion, l'"autorité évacuée" repose sur une autre forme de prise de pouvoir à savoir l'abandon du sujet à la soumission affective. Mais cette autorité démissionnaire qui veut gagner l'amour des enfants par le laisser-faire sans limite ne fait que nier l'enfant qui grandit (Robbes, 2010).

C'est ainsi que depuis une dizaine d'années les chercheurs en sciences de l'éducation comme Robbes, Meirieu, Ginot et Favre s'accordent à tenter de rétablir un équilibre nécessaire en prouvant

que l'enfant ne peut s'épanouir qu'accompagné d'un cadre structurant et bienveillant avec un enseignant exerçant une « autorité éducative ». En utilisant la négociation et les « cadres » co-construits (Ginet, 2002), l'« autorité éducative » (Robbes, 2010) permet peu à peu l'accès à l'autonomie. Certes, ce processus éducatif structuré est difficile à mettre en œuvre au quotidien, mais il permet à l'enfant de grandir. Car grandir, c'est se modifier. L'enseignant, dans la bienveillance, se doit d'apporter à l'enfant un cadre stable et souple à la fois, avec des règles et des limites. Alors ce dernier a toutes les chances de s'épanouir.

L'école est obligatoire : sa vocation civilisatrice représente déjà une forme de "Violence Institutionnelle" (Tancrez, 2010). Or, aimer l'école protège contre la violence. Toutefois l'école semble être en souffrance pour remplir sa mission d'intégration sociale : avant, la réussite scolaire était garante d'un accès à un emploi reconnu et bien rémunéré. A présent, rien n'est plus sûr...

Notre société compétitive souvent stressante et stigmatisante est en train d'amorcer une remise en question, par l'intermédiaire de son École. Actuellement, un grand débat sur l'École est en marche comme l'a déclaré le ministre de l'Éducation Nationale, monsieur Peillon, le 26 mai 2012 lors d'un congrès des parents d'élèves en Vendée : « Il nous faut un beau et grand débat sur l'école, il faut donner aux français le temps de nourrir leur conviction, de forger leur jugement ». Dans sa « Lettre à tous les personnels de l'Éducation Nationale » du 26 juin 2012, monsieur Peillon précise dans son quinzième point l'importance de garantir « la sérénité [...] dans les établissements afin de créer un climat favorable aux apprentissages ». Il a conscience de la pression qui anime les enseignants « pour instruire, éduquer, servir une certaine idée de la France, de la République et de l'Humanité ». Dans son seizième point, le ministre rappelle que

l'autorité comme la confiance ne se décrète pas. Elle se construit grâce à des qualités morales et intellectuelles reconnues et sur l'exemplarité de celui qui détient cette autorité. Elle suppose que l'exigence de respect soit partagée [...dans le ...] respect des élèves, respect des lois.

Notre société proscrit la violence et souhaite donner une place à chacun. Dans le cadre du suivi des élèves depuis l'école jusqu'à la fin du collège et conformément au décret du Socle Commun des Connaissances et des Compétences de 2006 (en lien avec le Bulletin Officiel du 19 juin 2008 concernant les programmes), l'enfant doit forger ses connaissances et ses compétences autour de sept piliers fondamentaux (didactiques et humanistes). Le pilier 5 insiste sur l'acquisition d'une culture humaniste afin de faire accéder le jeune en construction à son identité et à une altérité ainsi qu'à une formation du jugement, du goût et de sa sensibilité. Ce pilier doit permettre à l'enfant d'enrichir sa perception du réel en connexion avec les différents apprentissages. Le pilier 6 concerne

les compétences sociales et civiques. Quant au pilier 7, il vise l'accès à l'autonomie du jeune apprenant. Le but de l'école de nos jours est bien d'amener les élèves non seulement à acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être regroupés dans le Socle Commun, mais aussi à trouver du plaisir dans les apprentissages et dans sa rencontre avec l'Autre. L'école aujourd'hui a une difficile mais belle mission : former des citoyens autonomes et responsables et « ne laisser aucun élève au bord de la route » (B.O. N°13 du 29/03/2012).

L'école est un lieu de vie, où vivre ensemble n'est pas toujours simple. De plus, la conception traditionnelle de l'École pourrait ressembler à un tribunal où les jugements de tous ordres (comportementaux et scolaires) seraient ressentis par les élèves comme « affaiblissants » (Favre-2007). Dans cette conception, la classe peut être perçue comme un "Palais de Justice " où "moi enfant", "je" suis, tour à tour, coupable ou victime.

J'ai toujours été sensible à ce malaise ressenti par l'Enfant, en lien avec ma propre histoire d'élève d'abord (j'ai eu moi-même à souffrir en tant qu'élève d'enseignants dévalorisants et au contraire j'ai rencontré des enseignants valorisants). Cette attention portée à ce que peut ressentir l'Enfant tient aussi sûrement à mes études en psychologie, à mes lectures, à mes dix-sept ans d'enseignement. Mais cette préoccupation rejoint avant tout la conception historique de l'enseignement où l'erreur était diabolisée, transformée en faute avec, à la clef, des châtiments (corporels, humiliations, pensum, punitions, exclusions). D'où ma volonté, au fur et à mesure de l'avancée dans ma carrière, de transformer la "classe Palais de Justice" en "classe Découverte de Soi" autour de toutes les valeurs et de toutes les forces qui sont en chacun de nous.

Ainsi débutaient mes premières interrogations : comment mettre en harmonie les programmations et connaissances scolaires pour que l'enfant conserve l'estime de soi avec une sécurité affective et une non-violence ? Comment aider le jeune enfant à entrer dans son métier d'élève en douceur mais avec des règles structurantes ? J'ai alors, peu à peu, par tâtonnement, mis en place dans ma classe un système de notation du comportement un peu particulier sur lequel je reviendrai plus en détail ultérieurement.

En m'inspirant de la charte des Droits de l'Enfant de novembre 1989, je me suis demandée pourquoi ne pas instaurer à l'intérieur de la classe une charte de l'Élève en situation d'apprentissage, en référence à une méthodologie canadienne des années 1970, la méthodologie du sablier, pédagogie institutionnelle, qui autorise l'enfant "à ne pas savoir, à ne pas comprendre et à oublier" ?

Ainsi en donnant ces droits fondamentaux à mes élèves, je me suis sentie libérée de tout l'«arsenal» traditionnel de stigmatisation. En référence à Rosenberg dans sa recherche sur la Communication Non Violente, j'ai recours au «langage du cœur», l'empathie pour pratiquer la déculpabilisation. « Lorsque vous êtes en empathie, vous ne dirigez pas, vous suivez » (Rosenberg, 2006 p.72). Cet auteur appelle d'ailleurs le langage du cœur "le langage girafe", car « de tous les animaux terrestres, ce sont les girafes qui ont le plus grand cœur » physiquement.(2006 p.14). Ce "langage girafe" est « la capacité à nous exprimer à tout moment à partir de notre cœur », par opposition au "langage chacal" qui réprimande, domine, culpabilise (Rosenberg, 2006 p.14) [Poème Annexe1].

Je suis convaincue de l'enjeu éthique de notre métier face à nos élèves. Je garde un souvenir marquant de ma première classe de C.M.2 à Créteil (lors de mon premier stage en responsabilité d'un mois) dans un quartier pauvre avec des enfants en apparente révolte contre le système scolaire : j'ai débuté ce stage en tremblant de peur face à toutes les représentations négatives que je me faisais et que certains futurs collègues me véhiculaient : « T'as pas de chance de commencer dans cette zone... ». Même la collègue titulaire m'avait inquiétée : « Je laisse cette classe et je pars en stage avec plaisir. Bon courage ! Ne te laisse pas faire... ». Mais je me suis très vite rendue compte qu'avec du respect et de la bienveillance (sans punition, sans violence), ces enfants m'ont portée tout en se mettant à travailler de leur mieux et avec plaisir : j'ai quitté ces élèves avec une émotion partagée et leur reconnaissance m'a beaucoup apportée pour la suite de ma carrière.

Souhaitant travailler dans cette recherche autour de la motivation avec l'accès au bonheur de nos jeunes élèves, aidée et guidée par mon directeur de mémoire monsieur Christian Reynaud, ma problématisation centrale s'est alors orientée vers la transformation de la "classe Palais de Justice" en "classe Découverte de Soi". Pour cela, j'ai dû passer tout d'abord par une phase d'observation minutieuse de ma pratique afin de définir la "classe Palais de Justice" et la "classe Découverte de Soi". Or, malgré une éthique forte m'animant, en m'observant et grâce à ce travail de recherche, force est de constater que la réalité des relations humaines est bien plus complexe.

Mais avant tout, voici les principales étapes de ce mémoire. Des premières évocations de situations découlera une problématique, à savoir dans quelle mesure peut-on, à travers une note de comportement en C.E.1, induire une "classe Découverte de Soi" ? Une fois la problématique définie, il sera indispensable de détailler le dispositif de base. Il sera alors nécessaire de préciser les objectifs pré-sentis d'une telle notation du comportement et donc de formuler une hypothèse.

Il faudra ensuite déterminer un cadrage théorique sur lequel cette recherche reposera. Il conviendra alors d'établir une méthodologie expérimentale. De là, sera réalisé un recueil comparatif de données en deux temps. Pour finir, l'analyse de ces données permettra de valider ou d'invalider l'hypothèse de recherche et donc d'apporter des éléments de réponse à la problématique.

1. UN CONTEXTE : DE LA "CLASSE PALAIS DE JUSTICE" A LA "CLASSE DECOUVERTE DE SOI"

1.1 "Classe Palais de Justice"

1.1.1 Définition du Palais de Justice : Le Palais de Justice où l'on juge en déterminant des châtements, symbolise la toute-puissance. Déjà au Moyen-Age, la Justice et la vengeance étaient très proches, liées à la "justice divine" proclamée par l'Église. D'où la diffusion de pensées négatives, de peurs et de fautes pour mieux contrôler le peuple (Lebigre, 1995).

La "classe Palais de Justice" représenterait donc l'"autorité autoritariste" qui s'appuie sur des pressions (avec un rapport hiérarchique de domination/soumission).

1.1.2 Évocation de cinq situations concrètes pour illustrer ce que je qualifie de "classe Palais de Justice" : Dès le mois de novembre, suite à mes premières lectures et grâce à mes contacts réguliers avec monsieur Reynaud, j'ai commencé par m'observer en prenant des notes chaque fois que je me sentais bien ou mal dans ma pratique de classe au niveau du C.E.1. Quand je me sentais mal, cela correspondait chaque fois à une situation de "classe Palais de Justice" où moi le "Maître" j'étais réduit à jouer le rôle du "Magister" qui rend la justice ou qui fait régner la crainte. Le Magister en latin étant celui qui enseigne ou celui qui dirige. J'ai recueilli ainsi un certain nombre de données. Voici cinq évocations de situations concrètes et non-exhaustives que j'ai relevées en observation directe de ma pratique :

*Le mal-être personnel : Quand j'ai eu des conflits avec ma propre fille juste avant d'entrer en classe ou lorsque j'ai peu dormi dans la nuit, j'ai pu observer que systématiquement mon comportement d'accueil de mes élèves en a été entaché. Notamment, un matin à 9 heures, j'ai accueilli froidement deux de mes élèves qui revenaient en classe après une semaine de maladie. J'ai agi en "Magister" à l'intérieur d'un "Palais de Justice" en demandant de manière très injonctive et sans aucun sourire de ma part le certificat médical de leur absence. Ce jour-là, j'ai fonctionné essentiellement en maître en posture de contrôle, avec beaucoup d'irritabilité de ma part.

*La pression des collègues : Suite à une contrariété avec un de mes collègues, qui m'avait fait une réflexion désobligeante dans la salle des maîtres pendant la récréation, je me suis retrouvée comme polluée mentalement en classe et malgré mes efforts pour faire comme si de rien n'était, je me suis rendu compte que je manifestais beaucoup de mauvaise humeur. La classe était alors "Palais de Justice" où seul le "Maître" avait le droit d'être désagréable, voire de juger négativement ses élèves.

*Les pressions par rapport à l'environnement et pression du timing : Au début d'une double activité hebdomadaire d' E.P.S. en natation et en patinage artistique, planifiée sur plusieurs semaines, j'ai vécu lors de la première semaine un grand stress quant à mes soucis de répartition de mes progressions des programmes concernant les différentes matières à enseigner. La classe est devenue ainsi "Palais de Justice" avec des pressions en chaîne transmises à mes élèves de type menaces comme : « Dépêchez-vous, on est en retard ! Si vous mettez tout ce temps, je vais devoir annuler la séance de natation... ».

*Autour des pressions des supports didactiques : pression du timing, pression inconsciente des parents et "auto-pression" : J'ai réalisé que face à la lourdeur fréquente de la gestion du fichier de mathématiques notamment, je me suis mise une pression en imaginant l'interprétation des parents si le fichier n'était pas bouclé. Ainsi lorsque les notions sont trop lourdes sur le fichier, les élèves peinent à avancer et face au timing débordant sur d'autres activités, mes réactions deviennent vives, moins empathiques, plus directives, plus tranchantes aussi. Je fais ainsi vivre à mes élèves une "classe Palais de Justice" avec des réflexions négatives du type : « Mais est-ce que vous m'écoutez quand je donne une consigne ? Je ne vais pas redonner la consigne à chacun ! » sur un ton de reproche, voire de moquerie.

*Organisation pédagogique difficile : Ma classe devient aussi "Palais de Justice" lorsque j'ai du mal à intervenir individuellement auprès de mes 25 élèves. Gérer la pédagogie différenciée dans un grand groupe hétérogène peut vite tourner en "Palais de Justice" ! Par exemple, lors d'une séance d'expression écrite, je me suis laissé submerger par trop d'aide individuelle si bien que je me suis vite retrouvée avec beaucoup trop d'enfants autour de moi pour intervenir sur leur second jet d'écriture. Un enfant s'agitait à sa place, certainement en lien avec cette séance qui devenait trop longue. Je l'ai fait venir à mon bureau et sur un ton de reproche et humiliant, j'ai dit en regardant sa feuille de brouillon : « C'est tout ce que tu as écrit depuis tout à l'heure, alors que tu gigotes dans tous les sens ? ». Un autre enfant n'y arrivait pas, car il n'avait même pas compris la consigne de base, j'ai alors pris un ton de reproche et je me suis exclamée : « X, allô ici la Terre ! ».

Selon moi, dans ces moments de "classe Palais de Justice", les jugements négatifs ne devraient être adressés qu'à moi-même enseignante et à ma peur de manquer de contrôle sur tout. Ces cinq situations peuvent être regroupées en fonction de leurs causes en trois catégories : la fatigue nerveuse ou le stress de l'enseignant, la lourdeur de certains supports didactiques et la gestion de la différenciation pédagogique à l'intérieur d'un grand groupe.

1.1.3 Limites de cette pratique de "classe Palais de Justice" : Cette étape de l'observation de ma pratique me renvoie à l'article de Dubet en 2006 qui cite un extrait de l'ouvrage de Merle : souvent « les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas ». Mais plus grave encore, il existe « mille manières d'humilier les élèves » et elles « sont d'autant plus douloureuses que le monde scolaire les ignore » souvent (Merle, 2005 p.167). Ces attitudes qui tendent à blesser les élèves sont banalisées et même « l'humiliation paraît bien plus innocente, aveugle à elle-même » (Merle, 2005 p.167). Elle rejoint « une tradition pédagogique où les cancrès et les pauvres étaient exposés à une honte scolaire redoublant souvent une honte sociale » (Merle, 2005 p.167). L'auteur rappelle que déjà en 1887, le ministère appelait les enseignants à ne pas user de mauvais traitements envers leurs élèves. Et pourtant, le constat est inquiétant : « tout se passe comme si l'école échappait aux formes élémentaires de la démocratie et du droit des individus qu'elle a cependant pour devoir d'inculquer aux élèves » (Merle, 2005-p.168). Rien d'étonnant à ce que l'enseignant entraîne, sans même le vouloir sciemment, une spirale de la violence dans laquelle les élèves réagiront tôt ou tard de manière passive ou active... Ce n'est donc une situation ni épanouissante pour les enfants, ni même pour l'adulte.

Ainsi plus largement, derrière les tentatives de changement de notre école, les résistances sont fortes dans les mentalités. Il est urgent de repenser la relation de l'enseignant à ses élèves. Une nouvelle question se pose alors : l'enseignant acceptera-t-il de descendre de son "estrade" du siècle dernier et arrivera-t-il à se placer du point de vue des enfants, apprenants si fragiles ?

1.1.4 De la théorie du multi-agenda de l'enseignant : Grâce à mes études cette année à l'I.U.F.M. lors de ce master 2, j'ai pu prendre conscience du poids du "Multi-agenda" qui repose sur l'enseignant. Cette recherche sur le "Multi-agenda" a été menée par Bucheton et Soulé en 2009, enseignants chercheurs au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (L.I.R.D.E.F.) au niveau de l'I.U.F.M. de Montpellier. Le "Multi-agenda" regroupe l'ensemble des multiples tâches (programmées comme imprévues) que l'enseignant doit gérer en même temps et qui rendent ce métier si passionnant et loin d'être routinier, grâce à ses relations humaines toujours en construction et en reconstruction avec des remises en question, des

réajustements constants. Le "Multi-agenda" de l'enseignant est très complexe. Il tourne bien sûr autour de l'objet du savoir institutionnel qui doit être géré avec quatre autres grands domaines simultanément, sans compter tous les enjeux inconscients qui se surajoutent à ces tâches multiples. Tout s'élabore dans des conflits de logique (processus de résistances plus ou moins conscients) chez l'enseignant lui-même, comme chez chacun des apprenants. Ainsi je me suis remise en question sans culpabilisation et j'ai tenté d'observer ce qui se passait quand ma "classe Palais de Justice" se transformait en "classe Découverte de Soi".

1.2 "Classe Découverte de Soi"

1.2.1 Définition de la Découverte de Soi : La Découverte de Soi, c'est mieux se connaître et s'accepter dans ses réussites comme dans ses difficultés. C'est accéder au courage de surmonter ses difficultés relationnelles et d'apprentissage tout en conservant son estime de soi et en s'ouvrant aux autres. Elle est donc un paramètre humaniste fondamental transdisciplinaire, en perpétuel mouvement (de *movere* en latin qui est à l'origine de la motivation) et en relation aux autres.

Martinot, dans son article, distingue en psychologie sociale la connaissance de soi de l'estime de soi (2001). La connaissance de soi a une dimension cognitive regroupant différentes conceptions de soi, pas forcément exactes. Grâce à plusieurs recherches sur les préjugés, dont celles de Bandura (2003), on sait que tout individu tend à se percevoir comme une personne de valeur, quitte à sélectionner, voire supprimer certaines informations menaçantes pour son estime de soi. C'est ce qu'il appelle "la perception d'auto-efficacité". Le sentiment d'"auto-efficacité", base de la motivation, est la croyance en sa propre capacité à produire ou non une tâche. Ainsi, Martinot souligne-t-elle l'importance de cette connaissance de soi : « Illusoires ou réelles, ces conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance [...] ou [...] une efficacité accrue » (Martinot, 2001 p.485).

L'estime de soi a une dimension plus affective d'évaluation du soi amenant l'individu à s'aimer (ou non), contribuant dès lors à un bien-être psychologique et physique.

1.2.2 Importance de la Découverte de Soi dès le C.E.1 (7ans) : La connaissance de soi est en lien essentiellement avec la réussite scolaire qui contribue au maintien d'une bonne estime de soi. Pour le jeune élève de 7 ans, cette connaissance de soi est en pleine construction.

Dans les années 1970, Piaget a étudié le développement cognitif de l'enfant. Psychologue et scientifique, Piaget s'est spécialisé en épistémologie génétique qui est une science expérimentale du

développement de l'enfant basée sur une philosophie du progrès, le constructivisme (Ottavi, 2009). A 7-8 ans, l'enfant atteint le premier niveau du stade des opérations « concrètes », ce qui correspond à « un tournant décisif dans la construction des instruments de connaissance » (Piaget, 1970 p.34). Il en conclut qu'un enfant ne commencerait à être capable de prendre en compte le point de vue d'autrui qu'à partir de 7 ans : âge charnière avant lequel l'enfant ne serait que dans l'égoïsme. On sait à présent que l'enfant peut entrer en empathie avec autrui bien avant de développer une réflexion élaborée, comme l'a expérimenté Lecomte (2012).

Dans son ouvrage, en 2007, Favre fait le constat suivant : le petit enfant (entre 3 et 5 ans) est curieux d'apprendre. Il se comporte en véritable « explorateur né ». L'enfant jusqu'à l'âge de 6 ans coopère volontiers aux tâches proposées en classe, sans même être affecté par l'échec qu'il perçoit encore comme dynamisant et non handicapant : il est encore dans le plaisir d'apprendre. Or, dès l'âge de 7 ans, l'enfant peut montrer des signes de découragement, de doute, de démotivation en référence avec une dévalorisation de l'estime de soi dont il prend conscience. Et ce phénomène de motivation intrinsèque peut diminuer voire disparaître au niveau du collège : souvent, les quelques adolescents encore motivés ne le sont plus que par la note, en relation aux valeurs implicites de notre société. Leur besoin de notes, dans notre société dichotomique du "bien" ou du "mal", renforce une relation de dépendance extrinsèque (externe) qui peut entraîner une chute des performances à plus ou moins long terme. En étudiant l'incidence de difficultés scolaires répétées sur des adolescents, Martinot (2001) a prouvé que ces échecs atteignent leur estime de soi. Les adolescents finissent par entrer dans une spirale infernale de l'échec en réduisant leurs efforts. Ils adoptent alors plusieurs stratégies négatives pour protéger leur estime de soi en danger : ils ne portent plus aucun regard constructif sur l'erreur ; ils peuvent s'abriter derrière un « auto-handicap » tel qu'être "nul"; ils peuvent passer par l'indifférence, la démotivation allant jusqu'au rejet scolaire, voire jusqu'à la violence.

Cette contamination progressive des jeunes enfants face au poids de l'erreur est un véritable phénomène sociétal observé scientifiquement. Lors d'une étude comparative des enfants de C.P. par rapport aux enfants de C.E.1 concernant leur rapport à l'erreur, Favre (2007) obtient des résultats sans appel : alors qu'en C.P. les enfants ne ressentent aucun malaise, ni culpabilisation face à l'erreur, le rapport est inversé en C.E.1. Les enfants de C.E.1 perdent le sourire et essaient de se justifier face à l'erreur jusqu'à accuser leur environnement de les avoir dérangés. Dès l'âge du C.E.1, les enfants perdent confiance, ne croient plus en eux ! « C'est pas ma faute ». Ils ont du mal à accepter l'erreur et sont sensibles au regard des autres. La classe de C.E.1 correspond donc à un âge

d'une grande fragilité dans la "Découverte de Soi". La recherche sera également intéressante à ce niveau.

1.2.3 Évocation de dix situations concrètes pour illustrer ce que je qualifie de "classe Découverte de Soi" : J'ai relevé durant deux mois les moments où je me suis sentie bien dans ma classe et où j'ai ressenti mes élèves heureux. Je constate à la relecture de mes prises de notes que j'ai vécu beaucoup plus de moments épanouissants avec mes élèves que de moments "Palais de Justice". Cette "classe Découverte de Soi" apparaît dès que l'enseignant agit en guide, en facilitateur, en régulateur et non plus en "Magister".

*Accueil des enfants le matin avec rituels : moments d'échanges joyeux et dynamisants, de communication durant les quinze premières minutes. Les enfants peuvent s'exprimer, présenter un document particulier, ou encore exposer une recherche personnelle autour d'un thème déjà abordé en Découverte du Monde. Ces moments d'expression orale spontanée et non imposée par l'enseignant constituent des moments de Découverte de soi. Mais la tâche est ardue car il faut intéresser ses camarades. L'enfant doit alors développer des stratégies de communication orale : parler fort, apprendre à s'exprimer pour se faire comprendre, surmonter le regard de ses pairs. L'enfant apprend à communiquer, à dépasser sa timidité. La posture du maître est alors une posture de lâcher-prise mais aussi d'accompagnement en cas de difficultés face au grand groupe.

*Moments où les enfants étendent leurs connaissances à résonance humaniste : cela se produit lors de moments de lecture expressive où l'enfant apprend à lire "comme un journaliste du journal télévisé" afin d'accéder à une oralisation anticipation d'un haut niveau en lien avec l'accès au sens. Ce sont de jeunes lecteurs : une phrase est écrite au tableau (sachant que les difficultés augmentent au fur et à mesure de l'année) ; chacun la lit au moins une fois silencieusement, puis on relève les indices qui vont permettre une bonne élocution (comme les groupes de souffle, les liaisons) : je les souligne, je crée des artefacts qui vont aider les enfants dans leur lecture. Je leur lis une fois, pour leur montrer ce vers quoi ils peuvent arriver. Puis le sens est explicité au maximum par les élèves. Ensuite, les enfants qui le souhaitent viennent lire la phrase en essayant de regarder le plus possible le groupe-classe comme le journaliste durant le journal télévisé. Ce travail basé sur le volontariat entraîne une réelle émulation chez les enfants de tout niveau scolaire. L'écoute positive de tous est mise au service de chacun. Là encore, l'enfant s'essaie, il prend le risque de se tromper en public, il progresse sans dévalorisation avec l'autosatisfaction de son courage, de son dépassement de soi et de ses efforts.

*Moments de mise en commun après une recherche en groupes : ce sont des moments riches où chacun à son rythme apprend à se questionner, apprend par imprégnation, apprend à s'exprimer devant le groupe. Tous les apports des élèves sont accueillis et valorisés. L'erreur est déculpabilisée sous le regard bienveillant de l'enseignant. « Tiens, ce que tu dis là est intéressant... » et j'essaie de relancer la réflexion de l'élève lui-même et des élèves ensemble sans stigmatisation. Puis arrivera le moment d'institutionnalisation où je donnerai les savoirs en tenant compte de leurs recherches. L'enfant se trouve bien là dans une "classe découverte de soi".

*Moments de Travaux Dirigés (T.D.) : ils ont pour but de faire accéder l'élève à la compréhension d'une notion nouvelle. La progression suit le schéma suivant en trois étapes:

- exercices collectifs oraux,
- puis exercices semi-collectifs écrits sur le cahier d'essais avec correction immédiate et collective,
- enfin travail individuel toujours sur le cahier d'essais avec autoévaluation.

J'aide, je guide pas à pas, je ré-explique ou je fais reformuler par d'autres élèves, sans juger négativement, en encourageant mon groupe-classe : « Je sais que c'est dur : vous allez y arriver ». Les enfants avancent vers la compréhension chacun à son rythme. Je suis donc en situation d'accompagnement dans le côté à côté. Les élèves sont très dynamiques et souhaitent souvent prolonger ces moments. Il faut préciser que lors de l'autocorrection, au fur et à mesure des réussites, les enfants redoublent de plaisir en inscrivant sur leur cahier d'essais des « j » de « juste » ou des « j » de « joie ». Les erreurs sont expliquées, corrigées par l'enfant qui est authentique et ne cherche pas à tricher. Je reprends à chaque correction dans cette phase fragile d'apprentissage la base du savoir concerné. Cette pratique de pédagogie spiralaire permet de renforcer l'accès au sens qui demande un temps différent pour chacun. Ces moments d'apprentissage sont riches et enthousiasmants. L'élève est en situation de fragilité et il ne faut surtout pas entraîner une démotivation, un découragement. L'enfant se trouve sur le chemin d'une confiance équilibrée en lui : il est entraîné à discerner en lui-même ce qu'il a compris et ce qu'il n'a pas compris. D'autre part, il conserve l'estime de soi car il sait qu'il est dans le provisoire.

*Moments de créativité où l'objet du savoir a une résonance humaniste que ce soit en éducation artistique et culturelle, en atelier d'écriture comme le conte collectif ou en expression théâtrale. Ce sont des moments Découverte de Soi, à travers des situations cognitives et ludiques en passant par le mime, le schéma corporel.

*Moments de bonheur partagé lors de constats ponctuels de progrès significatifs chez un élève. Le vendredi après-midi, je rends les dictées à mes élèves pour une correction individuelle où chacun constate ses erreurs et les explique. Un vendredi du mois de décembre, ma petite élève, la plus en difficulté en orthographe et suivie en orthophonie, s'est retrouvée face à sa dictée à corriger qui contenait pour la première fois beaucoup moins d'erreurs de sons qu'auparavant. Son bonheur d'avoir réussi à se dépasser grâce à tous ses efforts, fut partagé par tout le groupe-classe et par l'enseignant.

*Moments de recherche active de mots en français par rapport à un phonème particulier, en situation de cueillette de mots afin de sérier tous ses graphèmes possibles. Sous forme de dictée à l'adulte, les mots sont d'abord inscrits au tableau, puis les graphèmes sont notés sur des affichages permanents en classe. Tous les élèves participent activement à ces recherches quasi-quotidiennes qui viennent enrichir non seulement leur savoir-lire, mais aussi leur orthographe tout comme leur lexique. Chaque enfant est valorisé lors de sa ou de ses propositions. Au cours de la dernière semaine avant les vacances de Noël, j'ai été agréablement surprise par un élève en grande difficulté scolaire, qui m'a dit en pleine après-midi : « J'ai trouvé un nouveau costume du [G] maîtresse : gg dans « agglomération » ; je l'ai vu à la patinoire ce matin ! ». Un autre de mes élèves se plaît à rechercher dans différents supports (journaux, livres, dictionnaire) les graphies qu'il note sur des petits bouts de papier et qu'il sème chez lui sur son bureau, dans des livres... En accédant à cette curiosité de découvrir, à une motivation donc et en apprenant par imprégnation, les élèves se situent bien dans une "classe Découverte de Soi".

*Moments enrichissants en échanges et en Découverte de Soi également en mathématiques lors de manipulations en groupes, de calcul mental ou lors de la lecture-compréhension de problèmes. Chaque élève peut faire part de ses stratégies d'accès au sens et de prises d'indices tout en argumentant. Les enfants avancent petit à petit vers la compréhension dans la réflexion et l'appropriation d'outils : ils sont actifs. L'enseignant guide et transmet des méthodes rigoureuses.

Chacun pourra, en son temps, conceptualiser la situation problème ou la situation calcul mental sans stress face à ces exercices déstabilisants.

*Moments ponctuels de travail et d'autoévaluation autour de notre Charte de Vie : je détaillerai ce travail un plus tard, lorsque j'évoquerai l'origine de la mise en place de cette note de comportement. Or je peux d'ores et déjà évoquer un moment qui transforme la "classe en Découverte de Soi" autour de cette Charte de Vie : c'est un moment d'autoévaluation qui se fait régulièrement. Son objectif ne réside surtout pas dans le contrôle et le jugement du maître, mais dans la proposition, pour chaque élève, d'outils indicateurs et régulateurs de son propre comportement. Ce moment de retour sur soi, peut permettre une auto-régulation des comportements de l'enfant en classe. On est bien là une fois de plus dans une "classe Découverte de Soi".

*Moments de résolution de conflits entre enfants : je tente de régler chaque conflit au plus vite pour ne pas laisser le temps dégrader les relations au risque de ne laisser que des rancœurs. J'écarte les enfants concernés du groupe-classe afin d'éviter de polluer les émotions et les angoisses de chacun. Je me place alors entre les enfants en conflit et je garde un contact visuel avec chacun. Je leur demande de s'exprimer sur ce qui s'est passé et sur ce qu'ils ont ressenti. Je tente de reformuler leur malaise sans jugement de valeur qui atteindrait leur estime de soi. Puis je les encourage à s'excuser en posant une question ouverte : « Alors finalement, vous avez eu du chagrin tous les deux, vous avez eu du mal à vous comprendre. C'est dommage. Qu'est-ce que vous pourriez faire pour arranger cela ? ». Lorsque les enfants se sont excusés l'un auprès de l'autre, je leur demande d'exprimer ce qu'ils ressentent alors. Tandis qu'ils expriment facilement leur mal-être, les enfants ont souvent du mal à verbaliser ces sentiments de bien-être. Alors je les aide à trouver des mots : « Vous vous sentez mieux maintenant n'est-ce pas ? Vous n'avez pas l'impression que votre cœur semble plus léger, que vous êtes comme plus légers, plus heureux ? ».

Cette "alphabétisation émotionnelle" (Favre-2007) leur fait afficher un grand sourire, puis je leur demande de se serrer la main et ils entrent en classe. Chacun reprend alors ses activités scolaires dans l'apaisement.

S'il y a eu des problèmes de violence physique (voire verbale), je peux demander à l'enfant qui s'est laissé déborder par sa violence, de réaliser un temps de pensum (copie de 5 à 10 fois d'un article extrait de la Charte de Vie). Ce rappel à la loi a pour but de décentrer l'enfant de son « ego » en pensant à ce qu'il a causé comme torts. Cela lui montre qu'il n'est pas le centre du monde, qu'il a des règles à respecter dans ce partage de la vie en société, qu'il doit prendre conscience que l'Autre existe. Ce rappel à la loi sera suivi d'excuses afin de retrouver un chemin vers l'Autre dans

l'empathie. Ces moments où l'individu apprend à s'excuser et à pardonner rentrent également dans le cadre de la "classe Découverte de Soi". Il n'y a pas de vainqueur, ni de vaincu et chacun a le droit d'exprimer ses émotions comme une expression qui rend plus fort et non comme une expression de faiblesse.

Ces dix situations peuvent être regroupées en fonction de leurs causes en trois catégories: l'enrichissement des connaissances intellectuelles et humanistes des élèves par leur participation active, la pratique d'accompagnement de l'enseignant par le "côte à côte", la pratique de l'auto-évaluation avec échanges constructifs et régulateurs sans jugement enfermant.

1.2.4 Bien-être de l'enseignant et de ses élèves en "classe Découverte de Soi" :

Donc, si j'analyse en fonction des cinq postures d'étayage (d'aide) de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009), la classe se transforme en "classe Découverte de Soi" lorsque le maître est en posture soit de lâcher-prise, soit d'enseignement lié à de l'accompagnement. L'enseignant est alors en posture de "guide".

La "classe Découverte de Soi" est ainsi plus centrée sur l'enfant avec tout un épanouissement réciproque. Par contraste, la "classe Palais de Justice" semble tourner autour de l'enseignant qui contrôle et rend la Justice seul, sans aucun appel, sans aucune ouverture, ni pour les élèves, ni pour lui-même d'ailleurs. Pour étayer mes observations, il convient de citer le résumé de l'ouvrage de Freiberg :

Les classes centrées sur la personne permettent de meilleurs résultats, l'environnement scolaire est plus positif et les relations élève-professeur sont plus fortes que dans des classes traditionnelles ou centrées sur le professeur (2012).

L'auteur évoque l'intérêt dynamisant de cette classe centrée sur la personne, que je nomme "classe Découverte de Soi", à travers un climat positif ainsi qu'une autodiscipline de l'élève.

D'autre part, la "classe Découverte de Soi" prend son temps dans la créativité et la communication. Comme l'écrivait déjà Rousseau au XVIII^{ème} siècle dans *L'Emile ou De l'éducation*, « La plus utile règle de toute l'éducation ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (1762) pour en gagner par la suite lorsque le jeune enfant sera en confiance.

2. UNE NOTE DU COMPORTEMENT : DE LA PROBLEMATIQUE AU DISPOSITIF DE BASE

2.1 Problématique

Au cours de ma carrière, j'ai été amenée à m'interroger sur les différentes approches susceptibles d'aider l'enfant à affronter ces deux variables que sont l'erreur et la réussite. Si la réussite crée un sentiment d'enthousiasme et de bonheur, comment faire en sorte que l'erreur soit vécue non comme une incapacité dévalorisante mais au contraire comme une étape, un indicateur de tous les possibles ? Parallèlement, j'ai pensé que pour rendre l'élève réceptif aux apprentissages de la classe, il fallait qu'il soit préalablement attentif, à l'écoute. Il fallait donc susciter un calme intérieur.

Or, n'est-ce pas une vue de l'esprit que d'imaginer le calme intérieur chez un jeune enfant (de 7 ans) « multi-sollicité » voire même souvent court-circuité par l'agitation du monde contemporain ? Il me paraissait donc évident de trouver une parade non-violente pour aider l'enfant à s'apaiser.

Ma problématique est alors d'intervenir sur le comportement : Comment exploiter un dispositif de notation du comportement afin qu'il n' « affaiblisse » (Favre, 2007) pas les élèves ? En quoi une note du comportement renouvelée chaque matin peut-elle améliorer l'estime de soi ? Autrement dit la question de recherche se pose ainsi : Comment une note de comportement éphémère et secrète pourrait participer à la transformation de la classe en "classe Découverte de Soi" ?

2.2 Dispositif de base

Il est à préciser que l'instauration d'un contrat moral de notation du comportement arrive vers la fin du mois de septembre, après un travail préliminaire réfléchi et mûri avec les enfants sur « Comment être heureux ensemble dans la classe ? » qui aboutit à l'élaboration de « Notre Charte de Vie ». Cette Charte de Vie a été validée sous sa forme finale grâce à un travail en français (mais pas seulement...) effectué par les enfants. Ce travail a été clairement explicité aux élèves : « Quand on dit "ne...pas ", c'est un peu ennuyeux, on n'a pas envie d'obéir. Nous allons transformer tous vos articles de manière à dire "oui !". Ce sera plus plaisant. » Il est à noter que chacun a pu s'exprimer dans l'enrichissement des uns et des autres. Il n'y a pas de jugement négatif : il y a possibilité d'échanger, d'opérer des choix dans le respect et la dignité de chacun, dans la solidarité, dans la prise de conscience des droits et des devoirs tout en favorisant l'éclosion des différences.

Comme le souligne Tancrez (2010), dès que les enfants échangent, ils se construisent comme "sujets acteurs" au sein du groupe. Ils écoutent, s'expriment sous le regard bienveillant, discret et confiant de l'enseignant qui guide sans porter de jugement. Les élèves sont motivés : ils font l'effort de chercher et ils éprouvent du plaisir à trouver ensemble. Ainsi, ce travail réflexif et collectif a consisté à passer de la forme négative des articles spontanément et fréquemment employés par les enfants, à leur forme affirmative à visée plus positive. Par exemple : « Ne pas taper nos camarades, ne pas insulter » est devenu « Je respecte mes camarades » ; « Ne pas courir en classe » est devenu « Je me déplace en silence et sans déranger mes camarades qui travaillent... » ; « Ne pas copier nos camarades... » a été transformé par « Je travaille avec sérieux. Je fais de mon mieux et je m'applique » [Charte de Vie de la classe cette année : Annexe 2].

Après analyse et en faisant des liens avec mes lectures récentes, je peux raccrocher modestement cette pratique à Rosenberg qui pratique et forme à des techniques de Communication non violente basée sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et respectueuse depuis les années 1960. Dans son dernier livre (2006), l'auteur explique que si l'on impose à l'Autre une interdiction de manière négative du type : « Ne fais pas ça... », on entraîne deux types de réactions négatives : soit il s'exécutera en apparence, mais nous le fera payer par la suite, soit il ne fera que renforcer cet interdit. De plus, l'auteur insiste sur l'importance du message « JE » qui personnalise et valorise l'implication réfléchie et volontaire de la personne contrairement au message « TU » qui culpabilise souvent et réduit l'individu à être un simple exécutant.

D'autre part, pour établir un lien avec les recherches de Favre(2007 et 2010), poser un cadre de valeurs collectives permet de viser la coopération des élèves et non leur affaiblissement. La Charte de Vie, régulièrement revisitée par le groupe-classe sans culpabilisation, pourra donc favoriser tous les comportements associés à ces valeurs de solidarité à savoir :

- *l'apprentissage de la gestion des déstabilisations cognitives et affectives,

- *la décontamination de l'erreur,

- *l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie,

- *l'association entre la transmission des savoirs et la socialisation des élèves,

- *l'exercice reconnu par les élèves d'une autorité : l'autorité éducative de l'enseignant ne reposant pas sur un rapport de force du type « domination/soumission » (Favre, 2007).

Il convient de préciser qu'une note du comportement permet également à l'enfant d'être face à des limites : il réalise que ses comportements ne sont pas tous acceptables, même s'ils sont pardonnables.

Accepter « inconditionnellement la personne, [...cela...] ne signifie pas que l'on accepte inconditionnellement ses comportements » (Lecomte, 2012 p.16).

Une fois ce cadre structurant posé au travers de notre Charte de Vie, j'ai souhaité adoucir le passage de l'agitation péri-scolaire de l'enfant (stress multiples : du « lever tôt », des impératifs horaires de la famille le matin, des excitations et/ou conflits des retrouvailles dans la cour avec ses pairs...) au calme nécessaire de l'enfant en situation classe. J'ai alors instauré dès les premières minutes de notre matinée ensemble, un accueil bienveillant susceptible de sanctuariser la classe en tant que monde particulier où il se passe des choses importantes. D'ailleurs, Jubin a réalisé une recherche sur ce moment fondamental d'accueil des élèves qui sert de transition entre le monde extérieur et le monde intérieur, entre la cité et la classe, entre la cour et la classe. Dans son article, Jubin prouve l'importance de l'accueil dans le calme afin de transmettre de la valeur au lieu classe. C'est tout d'abord un rappel en douceur de la règle institutionnelle à savoir que dans ce lieu, nous sommes là pour travailler. Au niveau socialisation, c'est aussi un moyen de pratiquer un moment d'échanges de politesse en sachant dire "Bonjour". C'est également un moment qui montre aux enfants que chacun a sa place, chacun d'entre eux est important.

Pour ma part, j'ai ritualisé cet accueil par une phrase à vocation optimiste : « Bonjour les enfants ! J'ai une bonne nouvelle à vous annoncer : vous avez tous 20 en comportement ! ». Dès le début, j'ai pu constater, à mon grand étonnement, que cette annonce avait un effet d'apaisement immédiat. Les activités proprement scolaires de la classe se mettent en place dans un climat détendu et avec des élèves mobilisés, investis, qui se mettent vite au travail dans le calme.

Avec ce système de notation, mon souci constant n'est pas d'"affaiblir" l'Enfant, mais au contraire de le rendre observateur et acteur de son propre mode de fonctionnement, afin de lui permettre de se découvrir dans l'estime de soi.

Ainsi, cette note de comportement se devait de n'être qu'éphémère et secrète. En effet, elle n'est inscrite nulle part, ne paraît sur aucun document officiel, n'est jamais communiquée aux familles par l'enseignant.

Comment faire vivre cette note tout au long de la journée sachant que l'agitation et la chute de l'attention peuvent renaître à tout moment, malgré des activités variées et des pédagogies coopératives ? A ce moment-là, je signale à l'enfant concerné qu'il vient de perdre 1 point, c'est à dire que sa note de comportement tombe à 19. Et les activités reprennent aussitôt sans reproche, ni

autre remarque (sauf en cas de mise en danger de l'enfant lui-même ou d'autrui). Tout au long de la journée, chaque fois qu'il est nécessaire, l'enfant qui dérange ses camarades est "re-mobilisé" sur son propre comportement. A la fin de la journée, avant de se quitter, chacun est invité à donner sa note de comportement en autoévaluation, sans jugement négatif, ni de l'enseignant, ni des camarades de la classe, sachant que le lendemain matin, toute la classe a à nouveau 20 en comportement. Les erreurs de la veille sont donc oubliées : tout est pardonné, dédramatisé.

3. OBJECTIFS DE CETTE NOTE EPHEMERE DU COMPORTEMENT : UNE NOTE VIVANTE OU UNE NOTE QUI N'EN EST PAS UNE !

3.1 Le langage intérieur, l'alphabétisation émotionnelle

Cette note éphémère permet chaque fin de journée un retour sur soi non culpabilisant, sans débordement émotionnel : l'enfant adopte une attitude réflexive, un « langage intérieur ». D'après les recherches de Favre, le « langage intérieur » permet au niveau neuronal, un traitement cognitif non-dogmatique de l'information. Ce circuit plus long favorise peu à peu l'accès à une prise de distance, à un meilleur contrôle de ses réactions qui rend l'individu plus fort face aux situations de frustration. Le jeune enfant peut donc s'essayer à développer son savoir-faire démocratique qui agit puissamment en prévention de la violence. Il développe par la même occasion sa prise d'autonomie. L'élève se situerait donc plus au niveau du Système de Motivation « S.M.2 » (Motivation d'Innovation) en lien encore avec le Système de Motivation « S.M.1 » (Motivation de Sécurisation indispensable au jeune enfant) incarné par un enseignant bienveillant (Favre, 2007).

Ce qui semble se jouer autour de cette note éphémère s'apparente à l'Espérance et à l'Estime de Soi. L'enfant expérimente dans la fulgurance la notion de perfectibilité, de frustration provisoire, de non-stigmatisation et de non-exclusion. Il expérimente ainsi que : « Si Je change, alors le monde change aussi ». L'enfant découvre un monde non angoissant, dynamisant et créatif.

L'objectif principal de cette note éphémère est de faire que l'Enfant développe en lui quelques règles de vie intérieure qui ne soient pas contraignantes, afin qu'il trouve en lui des outils de valorisation pour s'apaiser et grandir. Il devient ainsi le propre observateur de ses actions, de ses comportements. Tout en lui donnant le temps, l'adulte accepte l'Enfant tel qu'il est, avec empathie et dans l'intimité de la classe.

Cette note du comportement éphémère et secrète se trouve être également en accord avec les conclusions des recherches de Martinot (2001). En effet, celle-ci a relevé l'efficacité de deux actions conjointes et régulières de la part de l'enseignant pour rétablir l'estime de soi chez l'enfant. L'enseignant doit :

- créer un lien éducatif optimiste, positif,
- et communiquer régulièrement à l'enfant une rétroaction la plus objective possible sur ses performances et sur son comportement.

3.2 Une note qui n'est pas une note !

La note de comportement n'a donc rien d'une note ! En effet, sans aucune trace écrite ni dans la classe, ni sur un livret de notes, sans aucun retour aux familles par l'Institution, il n'y a pas la stigmatisation de la note chiffrée "normative" ! De plus cette note démarre du maximum (20), diminue éventuellement point par point dans la journée pour revenir au maximum (20) dès le lendemain matin. C'est une note vivante, qui avance et qui fait avancer à petits pas !

Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation de son propre développement, de son comportement social qui est mis en œuvre dans l'auto-construction de chaque élève : « Je sais que je peux maîtriser mon comportement, donc je sais que je pourrai maîtriser ma vie, même plus tard ». Chacun, au quotidien, expérimente ainsi qu'il est l'Acteur de sa vie dans un cheminement personnel.

Cette note de comportement éphémère et secrète a l'apparence d'une "note chiffrée " mais ce n'en est pas une ! En réalité c'est un "outil ", une "échelle" de valeur telle que les échelles mesurant soit la douleur en médecine, soit la puissance des tremblements de terre ! Ainsi l'enfant est entraîné quotidiennement à "prendre la mesure" et à auto-évaluer son comportement à la suite duquel il peut mettre en place de nouvelles stratégies comportementales pour faire varier l'"échelle" dès le lendemain. La note de comportement devant la variabilité de cette échelle doit être entourée d'empathie et de consolation. Cette échelle permet d'alerter l'enfant. Ainsi l'enfant reste dans la décision, dans la dynamique : il devient maître de ses choix. Comme le dirait l'empereur Auguste dans Cinna de Corneille, lorsqu'il ressort plein de bonté et de pardon dans son combat héroïque contre lui-même : « Je suis maître de moi comme de l'univers. Je le suis, je le veux » (p.108). L'enfant à l'image de ce débat cornélien peut expérimenter chaque jour l'accès à ses émotions de mieux en mieux contrôlées, grâce à cette note de comportement. Voilà en quoi cette échelle conduit à une "classe Découverte de Soi".

L'efficacité du système réside dans le fait que cette note ne doit être qu'une alarme et non pas une arme ! Le maître, demeurant le maître du jeu, ne doit pas sanctionner abusivement ! Il lui faut garder en tête qu'il est face à des enfants en pleine construction traversés par des moments de difficultés. Ses interventions, ses « moins un » doivent suivre certes un cadre mais dans la souplesse. L'enfant ne doit pas se sentir menacer par l'adulte. Car si l'on fait fonctionner cette note comme une arme, alors l'effet sera sûrement terrible sur nos élèves. Les réactions négatives en réponse à cette "autorité autoritariste" ne tarderont pas avec une classe qui risque de se démobiliser face au désespoir de la note de comportement.

3.3 « Évaluer sans décourager »

Chouinard soulève le douloureux problème de l'évaluation à l'école qui fonctionne très tôt comme de multiples "miroirs" créant chez certains enfants une grave baisse de l'estime de soi (2002). Cette dévalorisation a des conséquences négatives sur la motivation scolaire enfermant l'enfant dans une stratégie d'évitement ou de "chercheur de bonne réponse" sans aucune implication de sa part et cela afin de préserver son estime de soi. Malheureusement ces comportements le conduisent peu à peu vers l'échec scolaire. Souvent, « La démarche de l'enseignant porte sur les apprentissages de ses élèves alors que celle de l'élève porte plutôt sur lui-même et sur la valeur de l'école » (Chouinard, 2002 p.5).

Comme le signale Chouinard, « il est [grand] temps d'évaluer sans décourager » (Chouinard, 2002 p.12). Car les récentes recherches prouvent que « ...plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe » (Chouinard, 2002 p.9).

Ainsi le climat de coopération dans une classe est bien plus porteur que celui de compétition. La coopération induit un climat d'accès à la réussite pour tous, avec des enfants apaisés qui trouvent en l'école un lieu de joie, de plaisir pour apprendre. Ce chercheur montre qu'il vaut mieux évaluer positivement les capacités de l'élève en valorisant ses chances de réussite. « ...le fait de recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves non seulement leurs difficultés, mais aussi leurs progrès aide ces derniers à associer l'évaluation à des émotions positives » (Chouinard, 2002 p.8).

Cette espérance aboutit à un dépassement de soi, où l'erreur n'est plus vécue comme un échec, mais comme un tremplin vers l'apprentissage et la maîtrise d'un concept. C'est bien ce que cette note de comportement dans son processus éphémère et secret cherche à atteindre :

...donner le droit de se reprendre (...) suggère que les difficultés et les erreurs font partie du processus d'apprentissage [de son métier d'élève en relation à autrui] et contribue à soutenir des attentes positives de succès tout en évitant de placer l'élève dans un cul-de-sac (Chouinard, 2002 p.8).

Cette méthode d'évaluation du comportement recentre l'élève en douceur sur ses efforts. L'enfant est encouragé et non désespéré, non stigmatisé. Le pardon permet à l'enfant de repartir, de bouger, d'avancer vers sa motivation (du latin « movere »).

3.4 Cibler sans gangrener

D'autre part, le meneur de jeu, en disant « C'est dommage, tu as moins un », ne rajoute pas de commentaires désagréables. Car il ne faut pas oublier la puissance des mots qui peuvent entraîner des maux vis à vis de soi ou des autres. C'est en cela également que réside la fulgurance de cette note de comportement. Nous nous situons dans l'économie de commentaires déplaisants qui créent un mécontentement non seulement des deux côtés (maître-élève) mais aussi une pollution mentale atteignant forcément les autres élèves. On évite ainsi un climat de classe délétère, d'angoisse pour tous. C'est une façon aussi de respecter les autres enfants de la classe dans cette "classe Découverte de Soi". La note de comportement agit en alarme qui cible comme un laser chirurgical une dérive précise et ponctuelle d'un élève en épargnant tous les autres enfants alentour. Les autres élèves ne seront pas "gangrenés" : aucun enfant ne doit se sentir en danger dans ce mode de fonctionnement.

Il s'agit donc bien tout au long du chemin éducatif de faire oublier aux élèves le pouvoir externe, pour leur donner des outils afin de se gouverner eux-mêmes : cette note de comportement veut leur donner le pouvoir interne. Face à ce transfert de pouvoir externe vers un pouvoir interne, l'adulte doit accompagner l'enfant en " éveilleur de conscience". Dans le champ philosophique, « la "conscience morale" [est] définissable comme la compréhension et la prise en charge par l'individu des tenants et aboutissants de ses actes pour la collectivité. » (d'après la source de l'encyclopédie en ligne wikipédia). La vie de la classe s'organise dans le Respect de Tous autour de cette prise de conscience de perfectibilité, de provisoire, d'acceptation de l'erreur et d'estime de soi. L'enfant peut avoir confiance en ses propres progrès (comportementaux comme scolaires) aussi infimes soient-ils.

3.5 Le triptyque de la note de comportement

Cette note de comportement agit dans trois directions :

- *sur l'élève en tant qu'alarme provisoire,
- *sur l'enseignant lui-même qui conserve son énergie positive, sa créativité sans épuisement nerveux de sa part,
- *sur le groupe-classe entier par phénomène de catharsis entraînant l'apaisement du groupe et son dynamisme. La catharsis est un terme médical amené au départ par Aristote mais

interprété ensuite comme purification morale, épuration des passions. Il s'agit d'une libération des pulsions et angoisses en les vivant à travers les situations représentées sous ses yeux (comme par le biais du théâtre...). La catharsis représente donc « la transformation de l'émotion en pensée » (d'après la source de l'encyclopédie en ligne wikipédia). Lorsque le groupe-classe est témoin d'un signal d'alarme, un « moins un », pour l'un de ses membres, il n'est pas inquiet. Il est lui-même alerté d'un comportement inacceptable pour le bien de chacun, mais sans perdre sa confiance en l'adulte.

4. UNE HYPOTHESE

Ainsi, je pose une hypothèse : Cette note du comportement renouvelée chaque matin peut participer au renforcement du système de motivation d'innovation, lié à l'estime de soi.

5. CADRAGE THEORIQUE

Les réflexions de ce mémoire s'articulent autour de 4 axes essentiels. Dans un premier temps, pour instaurer une "classe Découverte de Soi", il convient de lutter contre une pollution mentale de la culture du pessimisme dans notre société. Pour sortir de tout conditionnement, il faut avoir un regard éclairé sur ce dysfonctionnement sociétal. Dans un second temps, il s'agit de tenir compte des avancées dans la recherche en neurosciences afin de mieux saisir les liens indéfectibles entre "la raison et la passion", entre le cognitif et l'émotionnel. Dans un troisième temps, toute relation éducative qui tend vers une Découverte de Soi, se doit de prendre garde de l'effet Pygmalion qui peut vite basculer vers une « Prophétie » (Rosenthal et Jacobson, 1971) écartant l'élève de son accès à l'autonomie en l'entraînant vers une « motivation de sécurité parasitée » (Favre, 2007 et 2010). Enfin, ma réflexion sera centrée autour des théories qui portent sur l'importance d'une relation éducative positive, optimiste avec notamment les dernières recherches de Favre et de Lecomte qui posent les nouvelles missions de l'École.

5.1 Origine historique de notre société pessimiste

Selon Favre, neurobiologiste et professeur-chercheur en sciences de l'éducation, notre société occidentale est dépressive depuis deux cents ans, reposant sur le négativisme et l'exclusion. De plus, depuis quarante années, notre société s'enfonce dans une crise d'adolescence se créant des besoins égocentriques juvéniles dans l'immédiateté du "tout, tout de suite". D'où les termes d'«adulescence» ou d' « adolescentrique » pour qualifier notre société (Anatrella, 2003).

Ce psychanalyste soulève un paradoxe sociétal entre l'image d'une société qui prône l'autonomie dès l'école maternelle et la réalité d'individus majoritairement dépendants, égocentriques, sans repères dans les valeurs morales et instables affectivement même à l'âge adulte ! Selon Anatrella, l'origine de ce mal, qui ne fait que s'aggraver de nos jours, trouve ses sources en « une éducation centrée [uniquement] sur l'affectif, les plaisirs immédiats et la rupture [ou la "démission"] des parents » en tant que modèles garants de valeurs (2003). Pour corroborer de telles analyses, Lecomte, docteur en psychologie, évoque les multiples origines d'une vision pessimiste de l'être humain dans son dernier ouvrage (2012).

5.1.1 De la force idéologique à la perception négative de l'erreur : Notre société occidentale a longtemps été dominée par une interprétation de la religion chrétienne par l'homme. Cette longue imprégnation idéologique du fameux "péché originel" s'est développée il y a plus de 1500 ans avec des théologiens catholiques comme Saint Augustin. Cette idéologie, s'opposant aux paroles de paix du Christ, entraîna derrière elle des générations et des générations d'hommes culpabilisés par le poids de la "faute" du premier homme. Même chez les philosophes retentit cette vision négative de l'Homme. Montaigne au XVI^{ème} siècle adopte une vision faussement optimiste de l'Homme avec sa conception du « bon sauvage », perverti par la société. Il faut attendre le XVIII^{ème} siècle, le siècle des Lumières, pour voir un philosophe, Rousseau, évoquer la bonté naturelle de l'Homme aimant la justice. Rien d'étonnant à ce que nos mentalités aient encore aujourd'hui des réticences et des résistances à sortir de la culpabilité et de la peur de l'Erreur.

Récemment, Favre (2007) a réalisé une recherche sur les enseignants qui ont baigné dans la notion d'évaluation formative depuis 1990 et qui possèdent, au niveau théorique, une connaissance du rapport à l'erreur déculpabilisante. Or, les résultats sont édifiants : l'erreur des élèves est encore vécue dans 90% des cas comme culpabilisante. 90% des enseignants sont dans l'émotion qui inhibe l'action, en ressentant de la colère ou des craintes face à l'erreur. Parmi eux, certains tentent de se préserver d'un débordement d'émotion en passant par le rire nerveux ou l'expression faussement rassurante du "C'est pas grave...". Seuls 10% des enseignants sont dans l'émotion qui débouche sur l'action, en entraînant l'élève à réfléchir sur le sens de son raisonnement afin de rectifier, se corriger et progresser. Mais, là encore, la culpabilité est bien présente puisqu'il s'agit de réparer.

5.1.2 Les sciences humaines du XX^{ème} siècle sous l'influence du contexte historique des deux guerres mondiales :

*La psychanalyse n'a fait que renforcer cette vision négative de l'être humain en le définissant de « meurtrier héréditaire » pour Freud ou de « criminel en puissance » pour Jung. L'enfant n'est perçu que comme un être égoïste gouverné par ses pulsions, alors que l'adulte est un être naturellement agressif et dont les pulsions sont contrôlées grâce à la société.

*Le béhaviorisme ou le comportementalisme, de Pavlov à Skinner, part du principe que tout comportement ne dépend que d'apprentissage par stimuli répétés. Il n'y a pas de processus mentaux élaborés : les comportements humains ne sont que les résultats de l'influence sociale, de l'extérieur. La vision pessimiste de l'Homme, par ce courant, repose sur la transposition trop rapide des comportements animaux aux comportements humains.

*L'éthologie, avec Ardrey, suit le même cheminement négatif que le béhaviorisme en transférant les comportements des grands singes tueurs sur les comportements de l'Homme.

*L'économie expérimentale, science humaine récente qui remonte aux années 1950, classe l'Homme moderne dans la catégorie de l'"Homo-oeconomicus", être égoïste, menteur, tueur, n'agissant que par intérêt, que par calcul "coût/bénéfices".

*La psychologie cognitive, née dans les années 1950 après le béhaviorisme, voulait étudier les modes de traitements de l'information mais en excluant les émotions.

*Enfin la psychologie actuelle traîne encore cet héritage négatif. Lecomte (2012) l'a constaté mathématiquement au travers d'une étude sur les travaux de psychologie des trente dernières années qui recensent 46000 articles sur la dépression contre 400 seulement sur la joie !

5.1.3 Le poids des médias : qui cultivent la peur, la peur de l'Autre et se focalisent sur les politiques sécuritaires. L'information est volontairement déformée, détournée, orientée pour toucher les angoisses de la population, renforçant ainsi l'individualisme et la violence attendue. Or, Lecomte fait le constat que le monde est rempli de personnes qui viennent en aide aux autres avec empathie, parfois même au péril de leur vie. (Lecomte, 2012 p.14).

5.2 Avancée des connaissances en neurosciences

5.2.1 Lien entre émotions et apprentissages : Les neurosciences ont mis en évidence l'imbrication du cognitif et de l'émotionnel depuis quelques années.

Goleman (1997) explique que le Q.I. (Quotient Intellectuel) ne suffit pas à atteindre la réussite. Il faut aussi et surtout un bon Q.E. (Quotient Émotionnel). Ce Q.E. renvoie à l'aptitude à mieux se connaître pour mieux connaître les autres, en supportant le stress et les frustrations. Notre cerveau qui pèse 1,5 kg a suivi un long développement depuis des millions d'années pour s'adapter peu à peu aux nouvelles conditions de vie et d'interactions. L'intelligence émotionnelle est faite d'aptitudes interpersonnelles essentielles dont on a besoin dans la vie : savoir déchiffrer les signaux non-verbaux, savoir écouter, avoir de l'empathie, saisir les comportements acceptables ou non. Goleman a soulevé le problème de l'éducation des émotions qui reste encore très marginale à l'école. Or un enfant entre 6 et 11 ans assimile le sentiment de sa valeur personnelle à sa réussite ou à son échec scolaire. L'auteur a prouvé que développer l'intelligence émotionnelle améliore les résultats scolaires tout en permettant une meilleure socialisation.

Jensen (2001) récapitule les dernières recherches en psycho-neurophysiologie. Les neurosciences savent que nous n'utilisons que 1/10000 de la capacité estimée de traitement de notre cerveau. Sur 100 milliards de neurones, seuls 1000 à 10000 se « branchent » en établissant des câblages synaptiques. L'auteur explique qu'en augmentant le sentiment de compétence, il y a moins de catécholamine relâchée au niveau du cerveau (neurotransmetteurs liés au stress comme l'adrénaline). Cela permet aux dendrites neuronales de se ramifier, de se développer. Les "neurones dopaminergiques" jouent un rôle fondamental dans les apprentissages.

« La dopamine est un neuromédiateur du plaisir et de la récompense, que le cerveau libère lors d'une expérience [...] "agréable". [Elle est] très utile pour l'apprentissage... » (Source internet : Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale [INSERM], 2013).

Donc les ressentis positifs ont une influence sur la chimie du cerveau et sur l'optimisation des apprentissages.

D'autre part le cerveau produit naturellement des endorphines. Il s'agit de neurotransmetteurs aux propriétés antalgiques. Ces neuromédiateurs fonctionnent comme des "drogues endogènes" liées à des systèmes de récompense. La sérotonine, surnommée "hormone du bonheur", est importante dans la sensation de bien-être. Elle module les émotions. Cependant le stress entraîne une chute de la sérotonine. Or lorsque le taux de sérotonine baisse, les réactions d'agressivité et de violence augmentent.

D'ailleurs, Favre (2007) explique qu'il n'existe pas de « neurones cognitifs » et « affectifs » séparés dans le cerveau ! La plasticité cérébrale est une capacité de notre cerveau à se développer, se réparer, interagir et apprendre durant toute notre vie. Les informations qui arrivent à notre cerveau transitent par deux filtres à la fois cognitifs et émotionnels. Il est à noter que ces circuits des émotions enregistrent et se développent bien avant la naissance et ce jusqu'à 16 ans.

*Le premier filtre entraîne une réponse automatique en lien avec des peurs, des nécessités de fuir ou d'attaquer pour notre sauvegarde. Au niveau de ce filtre, l'individu, selon son éducation, acquiert des réactions émotionnelles, même inconscientes, pour différencier ce qui est sécurisant, de ce qui est dangereux. Lorsqu'il y a perception d'un événement au niveau de l'archéocortex (partie la plus externe du cerveau et la plus ancienne dans le développement de notre espèce), l'information va être très vite traitée dans le centre des perceptions (l'hippocampe) et dans le centre des émotions (les noyaux amygdaliens) pour entraîner une réponse d'agressivité de l'hypothalamus avec attaque ou fuite. L'hypothalamus agit ainsi comme un « chien de garde ».

*Le second filtre entraîne quant à lui une réponse élaborée, raisonnée. Il peut inhiber les peurs acquises. Ce filtre se situe dans le néo-cortex (structure la plus récente dans l'évolution de notre espèce) au niveau des lobes frontaux qui régulent nos réactions acquises grâce à un raisonnement élaboré. Le néo-cortex agit donc comme le « maître » du « chien de garde ». Favre nomme ce second circuit cognitif et émotionnel « source biologique de notre liberté ». Il nous permet d'expérimenter, d'être dans la créativité et la gestion des nécessaires frustrations. En résumé il nous ouvre à la vie en société.

Les neurosciences luttent contre l'idéologie des dons "innés", comme l'indique André dans son ouvrage (2005). L'équipement de départ de l'enfant est infime par rapport à ce que l'éducation qu'il reçoit va lui apporter. Les neurosciences nous prouvent la nécessité d'une éducation aux valeurs, aux limites et à l'empathie pour apprendre à repérer les dangers réels des simples frustrations. L'enfant apprendra alors que ces dernières peuvent être résolues par une intervention non-violente auprès d'autrui ou sur soi. Les neurosciences prennent en compte l'importance de la dimension affective concernant les émotions éprouvées liées à "l'image de soi".

Les enseignants doivent avoir conscience de ces liens physiologiques entre le cognitif et l'affectif, car les neurobiologistes les replacent face à leur responsabilité éthique. L'enseignant a le devoir de mettre en valeur le potentiel humain et non de le limiter ! Il faut aborder l'enfant dans

toutes ses dimensions qu'elles soient corporelles, affectives ou intellectuelles : aucune n'est à négliger. Il faut pouvoir motiver l'être humain à apprendre et donc à grandir vers l'autonomie.

5.2.2 Les trois systèmes de motivation S.M.1, S.M.2 et S.M.1p. :

Plusieurs théoriciens ont déjà traité de la motivation dont Viau (1994 et 2000) et le groupe de recherche de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006). André (2005) a défini le verbe "motiver" comme étant « mouvoir, mettre en mouvement », dans le sens de vaincre l'inertie de départ tout en ayant conscience que ce qui pousse à agir relève de l'émotion, de la « nourriture affective ». Récemment, afin de compléter les courants du béhaviorisme (motivation extrinsèque) et ceux de la psychologie (motivation intrinsèque), Favre (2007) a établi une théorie correspondant à la complexité psychoneurophysiologique humaine, celle des trois systèmes de motivation.

***La motivation de sécurisation (le S.M.1) :** satisfait les besoins biologiques et psychologiques depuis les moments de la petite enfance (dès la "crise de naissance" vers 2 ans quand l'enfant prend conscience qu'il est une personne à part entière avec des plaisirs et des frustrations). La motivation de sécurisation concerne tout ce qui va sécuriser l'enfant dans la stabilité et le connu. Avec ce système de motivation, l'individu est en référence externe, c'est à dire qu'il dépend encore d'un tiers. Il s'agit là d'une étape nécessaire pour avancer vers l'autonomie (vers le Système de Motivation d'Innovation).

***La motivation d'innovation (le S.M.2) :** entraîne un plaisir non immédiat en lien avec un investissement soutenu, avec une innovation. L'individu gagne en autonomie physique, intellectuelle ou affective. Pour apprendre, ce système de motivation est fondamental car il permet d'aller s'enrichir de la rencontre avec les autres, mais aussi de s'enrichir des difficultés rencontrées. Cette motivation est en référence interne, car il n'y a pas d'intermédiaire entre la personne et le plaisir ou la frustration. En classe, ce système de motivation est le plus porteur : il s'observe dans les réactions de l'élève. Quand il montre qu'il est heureux car il a progressé, l'élève se situe dans le plaisir en S.M.2. De même, lorsqu'il montre qu'il est déçu car il a raté, l'élève se situe dans la frustration en S.M.2. Il a conscience de ses difficultés et il a la volonté de les surmonter.

La motivation de sécurisation et la motivation d'innovation ne sont pas opposées, mais complémentaires : en effet, ce n'est que lorsqu'on se sent en sécurité, que l'on peut prendre le risque de l'apprentissage. Pour l'enfant, grandir sur le plan psychologique signifie que la part de S.M.1 diminue au profit du S.M.2. Normalement, cette étape de croissance du S.M.2 évolue petit à petit jusqu'à l'âge adulte avec une étape cruciale à 16 ans: la "crise d'adolescence".

***La motivation de sécurisation parasitée (le S.M.1p) :** entraîne un plaisir uniquement associé à une recherche de dépendance, autrement dit à une addiction. L'enfant n'est qu'en référence externe: il attend la parole du maître (ou la récompense, le "bon point") qui atténue provisoirement sa souffrance, puis il replonge rapidement dans la frustration. Le danger de ce système de motivation, c'est qu'il entraîne un plaisir immédiat quand le maître félicite l'élève, suivi d'un déplaisir lorsque l'enfant n'est plus gratifié. Cette dépendance satisfait momentanément les besoins de sécurisation de l'enfant tout en occasionnant aussi des frustrations. Ainsi cette motivation est parasitée dans le sens où elle limite le développement de l'autonomie et le développement psychologique de la personne. En S.M.1p, l'enfant est dans une situation d'immobilisme. Il refuse d'affronter les apprentissages soit parce qu'il se considère "nul", soit parce qu'il considère les apprentissages comme trop difficiles. Il agit uniquement pour faire plaisir à une tierce personne : il entre alors dans une spirale où ses prédictions se réaliseront tôt ou tard. Le prix à payer, pour des élèves qui se situent dans des motivations en référence externe, est la démotivation pour les apprentissages. Le S.M.1p n'a aucun lien avec le S.M.2. Face à un élève en S.M.1p à qui il manque de l'assurance, l'enseignant ne peut agir en psychologue. L'important, en classe, c'est de ne pas renforcer ce système de motivation parasité (S.M.1p), mais de tenter de renforcer dans une première étape le système de motivation de sécurisation (S.M.1), afin de rassurer l'enfant. Le S.M.1 pourra ouvrir la voie du S.M.2 tôt ou tard.

5.3 A propos de l'effet Pygmalion

Il est évident maintenant que l'affectif et le cognitif interagissent tout au long de la vie de l'être humain. Pour présenter l'effet Pygmalion, voici un rapide rappel du mythe grec de Pygmalion : selon la légende, Pygmalion avait modelé une statue de femme qui, sous ses doigts, devenait chaque jour plus belle. L'amour du sculpteur pour sa statue a fini par lui donner vie.

Rosenthal et Jacobson (1971) suite à une série d'expériences ont apporté un nouvel éclairage en sciences de l'éducation quant à l'effet des préjugés positifs ou négatifs du maître sur son élève agissant telle une « Prophétie ». Le jugement prédéterminé du maître a un impact (par effet « de halo », de placebo) sur l'élève, entraînant une stimulation ou une inhibition de ses progrès. Ainsi, « la Prophétie » du maître peut avoir un effet majeur sur la performance intellectuelle de ses élèves. La conclusion des expériences de Rosenthal et de Jacobson (1971) est que,

grâce à ce qu'il dit, comment et quand il le dit, par les expressions de son visage, par ses gestes et peut être son contact, le Maître a pu communiquer aux enfants [...]qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles. Une telle communication, jointe à une modification possible des techniques pédagogiques, peut avoir contribué à l'apprentissage de l'Enfant en modifiant l'image qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations... (p.253).

De ces études, il importe de retenir que la lutte contre l'échec scolaire ne viendra que d'une ferme certitude que tous les élèves peuvent réussir, dans le respect des différences de chacun. La relation éducative positive favorise l'accès au savoir, savoir-faire et savoir-être en société. Cependant, il convient d'être vigilant afin de ne pas dériver vers une dépendance éducative, c'est à dire vers un système de motivation de sécurisation parasitée (S.M.1p selon la théorie des trois systèmes de motivation de Favre).

L'enseignant doit en être conscient, afin d'accueillir chacun de ses élèves en plein développement, sans préjugés négatifs. Il ne s'agit pas de mettre en cause le pédagogue, mais il s'agit de le sortir de la "Prophétie" qui peut enfermer un enfant et le condamner à vie !

D'où cette recherche qui veut étudier une note du comportement éphémère pour lutter contre la "Prophétie" au sens péjoratif du terme (dans un sens de dépendance sans raisonnement, comme en S.M.1p si l'on revient vers la théorie de Favre).

5.4 De l' importance d'une relation éducative positive, optimiste

Depuis quelques années et grâce à l'évolution des recherches en neurosciences, plusieurs chercheurs de divers horizons (psychologues, chercheurs en sciences de l'éducation, psychosociologues, neurobiologistes...) ont étudié les facteurs favorisant la réussite scolaire comme la connaissance de soi et l'estime de soi. Dans son article, Martinot (2001) explique l'importance d'améliorer l'estime de soi chez l'élève.

5.4.1 Définition de l'estime de soi : Favre dans son ouvrage de 2007 rappelle la définition de l'estime de soi comme étant « la conscience de la valeur du moi » (Favre, 2007 p.112). Autrement dit, en psychologie, l'estime de soi correspond au rapport entre ce qu'est réellement l'individu et ce qu'il veut être, son idéal. Une faible estime de soi correspond à un écart important entre le soi réel et l'idéal de soi. Les conséquences en sont : dévalorisation, hypersensibilité aux critiques, perfectionnisme, indécision par peur de l'erreur. Inversement, une forte estime de soi correspond à un faible écart entre le soi réel et l'idéal de soi.

L'estime de soi évolue durant la vie : elle « s'entretient et se répare ». (André et Lelord, 2001). Les enfants au contact d'un environnement sécurisant auront une meilleure estime d'eux. D'où le poids du regard d'autrui qui peut être constructif ou destructeur au niveau de la personnalité. (Source internet: <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Estime-de-soi>)

5.4.2 Pour renforcer l'estime de soi en classe : Afin d'améliorer l'estime de soi, Martinot a prouvé que l'enseignant doit procéder à la fois à une rétroaction objective des comportements de l'enfant et de ses performances scolaires. En même temps, il doit maintenir un lien positif résolument « optimiste d'acceptation et de confiance dans la personne de l'élève. » (Purkey et Novak, 1996 in [Martinot 2001 p.498]). Ce lien fondamental de l'enseignant vers son élève peut se nommer aussi relation éducative.

« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même... » (Postic, 1982 in [Senore, 2003 p.1]). Pour une relation éducative positive, Senore explique la nécessité d'une double alliance entre l'enseignant et l'apprenant : une alliance cognitive bien sûr et une alliance identitaire. L'alliance cognitive a trait à un accompagnement dynamisant de l'élève par l'enseignant sur le chemin des savoirs. L'alliance identitaire concerne l'enfant. Selon l'auteur, cette alliance identitaire englobe trois aspects : l'individuation, le désencombrement et la «futurisation» (Senore, 2003 p.3).

"L'individuation" donne le droit à l'enfant d'exister dans toutes ses particularités (dont la timidité, le manque de contrôle parfois lié à son immaturité, ses peurs, son manque de confiance en soi).

Le "désencombrement" permet à l'élève de quitter sa position de victimisation face à une écoute bienveillante de l'adulte.

Quant à la « futurisation », c'est l'enseignant qui accorde à l'enfant un regard d'espérance sur son devenir en construction. Comme le confirme Tancrez dans son ouvrage (2010), nos relations avec nos élèves se font dans le présent, le "ici et maintenant" et s'inspirent des "espérances humaines".

« L'éducation, c'est l'homme toujours inachevé qui devient. [...Elle] anticipe l'à-venir de l'enfant...» en l'introduisant pas à pas « ...dans la communauté humaine » (Tancrez 2010 p.23).

5.5 L' empathie ou la bonté humaine

5.5.1 Définition de l'empathie : Selon Favre, l'empathie est « la capacité [...] de se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même.» (Favre, 2007 p113). Grâce à ses recherches en psychoneurophysiologie, il est possible d'affirmer que plus un enfant manifeste de l'empathie, moins il est violent. Lecomte (2012), grâce à ses recherches étendues dans divers champs d'études, précise que l'empathie est de l'ordre de l'émotion. Il a été prouvé que l'empathie est présente déjà chez le très jeune bébé (en psychologie de l'enfant). Selon l'auteur, la bonté humaine est un « hymne à la liberté » car nous avons le choix d'

agir ou non dans la bienveillance. La bonté humaine est « une façon de considérer favorablement autrui, d'éprouver des émotions positives à son égard et d'agir dans son intérêt » (Lecomte, 2012 p.14). Les deux chercheurs se trouvent en accord pour considérer que l'éducation devra accompagner et développer cette disposition naturelle.

5.5.2 Effets de l'empathie : de l'estime de soi à la non-violence jusqu'à la motivation grâce à une « alphabétisation émotionnelle » - Théorie de Favre : Dans son ouvrage « Transformer la violence des élèves » (2007), Favre, grâce à ses multiples formations en neurosciences et en sciences de l'éducation, expérimente de nouvelles valeurs humanistes à transmettre à l'école dont le langage intérieur et l'empathie. Tout cela peut se réaliser à condition que les enseignants aient le « courage » de cultiver l'empathie afin de renforcer l'estime de soi chez leurs élèves. Il s'agit pour l'enseignant de réaliser une véritable « alphabétisation émotionnelle ». Ce chercheur montre que pour intérioriser les règles de vie en société dans le respect et la non-violence, pour se « trans-former », il faut avant tout faire la paix avec soi-même, avec ses frustrations. Il est nécessaire également de pouvoir développer son langage intérieur, pour se découvrir. Alors pourra se tisser un lien avec autrui qui permettra à l'enfant de sortir de son "ego" dans l'empathie, en devenant attentif aux autres. Favre explique qu'au niveau neurologique, développer le langage intérieur favorise l'accès au circuit cérébral « long », ce qui est primordial pour adopter une attitude réflexive et empathique. Par ce circuit neuronal « long », l'individu prend le temps de réfléchir sur ses comportements à adopter selon les situations tout en acquérant des gestes altruistes. C'est un traitement non-dogmatique de l'information qui s'opère, qui s'apprend et qui s'encourage. Les outils à transmettre et à développer sont entre-autres les recours à l'explicitation, les prises de distance, la tolérance à la critique, l'acceptation et l'expression des émotions. Par le développement d'attitudes cognitives et affectives, l'enfant adoptera ainsi des comportements moins automatiques, moins impulsifs. Par opposition, Favre montre que l'absence ou la pauvreté du langage intérieur entraîne un traitement de l'information trop rapide via un circuit neuronal « court » avec toutes les réactions impulsives et inappropriées à la clé.

Par le développement d'un langage intérieur et dans un cadre sécurisant aux côtés d'un enseignant empathique, bienveillant, l'enfant se construit ainsi un lieu de contrôle interne en se sentant chaque jour un peu plus fort face aux situations de frustration maîtrisées. L'enfant gravit alors les marches de l'autonomie. Il s'agit bien là de développer un savoir-faire démocratique pour prévenir la violence contre soi et contre autrui et pour entraîner une motivation d'innovation face aux apprentissages scolaires.

5.5.3 La psychologie positive par l'optiréalisme : Théorie de Lecomte :

La psychologie positive est l'étude des conditions qui entraînent le bien-être des élèves sans être naïf, sans nier les problèmes : elle permet d'ouvrir des possibilités de vie enrichissante. Elle sollicite une vision de l'être humain particulière, ni pessimiste, ni trop optimiste, mais optimiste et réaliste : il s'agit de « l'optiréalisme » (Lecomte, 2012). Les optiréalistes sont passionnés de justice, de liberté et d'espoir . Voici quelques grands optiréalistes qui ont marqué l'histoire : Jean Jaurès, Martin Luther King, Nelson Mandela. La gentillesse, la politesse, l'altruisme sont communicatifs. Bandura parle à ce propos d'« apprentissage social en modelage » qui dépasse la simple imitation. Ces comportements de générosité permettent de faire évoluer l'estime de soi, l'image que l'on a de soi-même. Les interactions qui en découlent sont puissantes puisqu'elles se forment dans la coopération et la confiance, plutôt que dans la compétition ou dans la domination.

Mettre en valeur le meilleur de l'être humain est fondamental. De nos jours les chercheurs, grâce aux nouvelles données neuroscientifiques, s'accordent à privilégier la pensée positive en sachant, que plus on attend le meilleur de soi-même et d'autrui, plus ce meilleur a des chances de s'exprimer. C'est ce que l'on peut déduire de l'affirmation de Jacques Lecomte : « ...plus l'on mise sur l'aptitude à la bonté, plus celle-ci a des chances de se manifester » (Lecomte, 2012 p.171).

5.5.4 Nouvelles missions de l'École : Dans son ouvrage *Cessons de démotiver les élèves* (2010), Favre définit les nouvelles missions de l'enseignant qui devraient être plus centrées autour d'une approche éducative, éthique et émotionnelle. Favre donne dix-huit clés pour aider les enseignants à transformer l'École. Le maître doit devenir un « synchroniseur émotionnel », dans le sens où il est garant de l'émotion, en favorisant l'« alphabétisation émotionnelle ». Il autorise l'expression de ce sentiment mais empêche son débordement. Une des nouvelles missions de l'École se situe au niveau de la formation de citoyens qui en étant plus proches de leurs émotions, tout en sachant les contrôler, seront beaucoup moins manipulables (Favre, 2010 p.18). Tout doit être mis en œuvre pour éduquer à l'affirmation de soi non-violente, à l'empathie et au renoncement à la manipulation. Le chercheur se plaît à répéter qu' « Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu... » Aristophane (445 à 386 av.J.C.). Voilà une belle mission « pour les enseignants courageux » (Favre -2007).

Parallèlement, Lecomte (2012) souhaite également l'émergence rapide de nouvelles convictions basées sur une vision humaniste optiréaliste de l'être humain. L'enseignant épris de bienveillance, d'empathie et d'espoir peut véritablement accompagner et optimiser le développement de ses élèves en pleine "construction". Ce chercheur montre l'efficacité d'une justice restauratrice

(opposée à la justice pénale traditionnelle, enfermante, qui punit sans rétablir une vision positive remplie d'espoir de la personne) .

Lecomte conclut que « L'apprentissage coopératif est bien plus efficace que l'apprentissage compétitif, que ce soit en termes de résultats scolaires, d'ambiance dans la classe, de relation maître/élèves... » (Lecomte, 2012 p.304). Il insiste sur l'importance des études qui permettent à tout un chacun d'accéder à l'instruction, à la réflexion pour s'enrichir et s'élever dans l'accomplissement et l'épanouissement personnels. (Lecomte, 2012 p.129). Pour cela, il s'agit bien pour l'enseignant de permettre au jeune en devenir de croire en un soi profondément bon, d'avoir un sentiment de maîtriser ses choix, tout en se sentant utile à la société. En créant une ambiance de classe positive axée sur le respect et l'altruisme, « une spirale vertueuse se met [...] en place : se sentir bien incite à vouloir aider les autres, et aider les autres conduit à se sentir bien » (Lecomte, 2012 p.65).

Quant à l'évaluation, celle-ci doit être moteur et non frein aux apprentissages. Comme le développe André, il faut prioriser l'auto-évaluation, afin d'entamer un cheminement réflexif sur soi qui permet à l'enfant de mieux se connaître, de s'accepter tout en gardant l'espérance de progresser.

Les bons regards d'Adultes, sont ceux qui l'acceptent tel qu'il est, le respectent, l'écoutent puis tout en se montrant exigeants lui communiquent leur confiance qui va lui permettre de s'engager, en l'accompagnant avec patience et humanité, dans l'édification de lui-même et la construction de ses savoirs (André, 2005 p.192).

D'où cette recherche autour d'une note du comportement qui touche à l'estime de soi, à « l'alphabétisation émotionnelle » (Favre, 2007) dans une relation éducative d'empathie. Chaque jour renouvelée et secrète, cette note auto-évaluative se veut résolument discrète par respect pour chaque enfant, personne en devenir, sur le chemin de l'autonomie et dans l'intimité de la classe.

6. METHODOLOGIE : DEMARCHE EXPERIMENTALE

6.1 Présentation des deux groupes d'étude

Il s'agit de comparer les systèmes de motivation de deux classes de C.E.1 d'une même école en incluant une variable temps, puisqu'il y a un recueil de données début février 2013 et un second fin mai 2013. Ce "Test-Posttest" avec un intervalle de quatre mois permettra de révéler soit une évolution, soit une bonne stabilité temporelle au niveau des systèmes de motivation des enfants.

L'avantage d'établir cette étude au sein d' une même école réside dans le fait que l'on travaille sur une "même" population au niveau des répartitions socioculturelles. L'échantillonnage concerne une population de 49 élèves âgés de 7 à 8 ans.

La classe témoin est une classe de C.E.1 de 24 élèves composée de 12 garçons et 12 filles. L'enseignante de cette classe pratique un système d'évaluation du comportement avec remises ponctuelles de bons points et d'images. Les enfants ont un regard sur leur comportement matérialisé par trois fleurs (une verte, une jaune et une rouge). Affichées en classe, l'enseignante peut déplacer d'une fleur à l'autre les étiquettes des prénoms de ses élèves selon leurs agissements: la fleur verte regroupant les enfants ayant un comportement d'élève, la fleur jaune mettant en alerte certains enfants sur leur comportement et la fleur rouge indiquant aux enfants leurs dépassements de limites acceptables au niveau du comportement. Ces évaluations quotidiennes sont relevées et transmises régulièrement aux parents (en fin de semaine). Notons que tous les jours voire tous les deux jours, les enfants sont replacés en fleur verte.

La classe expérimentale est une classe de C.E.1 de 25 élèves composée de 11 garçons et 14 filles. Rappelons que les enfants de cette classe ont une note du comportement sur 20 chaque jour renouvelée et n'apparaissant nulle part : il n'y a aucun retour de cette note de la part de l'enseignante auprès des parents. A chaque manquement à une règle de vie en classe, l'enseignante indique à l'enfant concerné qu'il vient de perdre un point. En fin de journée et avant de quitter la classe, les enfants sont invités à faire le point sur leur note de comportement. Chacun donne sa note à l'enseignante, sachant que le lendemain matin, tout est pardonné : demain est un autre jour sans aucune stigmatisation. Chacun recommence la journée à 20/20. Il s'agit plus d'une autoévaluation de son comportement par l'enfant lui-même, sachant que l'enseignante n'a inscrit nulle part les « -1 » de la journée : les enfants mémorisent leur note de comportement au fur et à mesure du déroulement de la journée. Chaque soir, un tour de table solennel est réalisé : les enfants énoncent chacun leur tour leur note de comportement auprès de l'enseignante dans l'intimité de la classe.

6.2 Protocole expérimental

Après réflexions avec mon directeur de mémoire Christian Reynaud en lien avec le Laboratoire de Recherche , le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (L.I.R.D.E.F.) de Montpellier, nous avons jugé l'utilisation d'un questionnaire psychométrique pertinente. Ces instruments de mesure reposent sur un questionnaire composé d'une série de dix items. A la suite, trois questions avec réponses à choix multiples permettent d'affiner les

résultats quantitatifs et de constater notamment s'il y a échange ou non avec les parents autour de cette note de comportement. Enfin ces instruments de mesure s'achèvent par une question ouverte afin d'apporter du qualitatif à du quantitatif, enrichissant ainsi les résultats du questionnaire (De Singly, 2008). Nous considérons en effet que la motivation est quantifiable mais aussi qualifiable. Ce questionnaire a été créé pour cette expérience avec l'accord du L.I.R.D.E.F. [Annexes 3 et 4]. Il se répartit entre les trois systèmes de motivation de Favre, de la façon suivante :

* trois items (n°1,5,9) visent le Système de Motivation de Sécurisation Parasitée, codifié plus simplement par « S.M.1 p » (Favre, 2007),

* quatre items (n°3,4,6,8) visent le Système de Motivation de Sécurisation, codifié plus simplement par « S.M.1 » (Favre, 2007),

* trois items (N°2,7,10) visent le Système de Motivation d' Innovation, codifié plus simplement par « S.M.2 » (Favre, 2007).

L'enfant interrogé exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Chaque réponse comprend une échelle d'adhésion ou non, allant de « Tout à fait d'accord », « D'accord » à « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord » (++, +, -, - -), symbolisée auprès de ces jeunes enfants par des visages expressifs de type « smileys ». Chaque réponse peut donc osciller entre quatre possibilités. Graduée en quatre points, selon l'échelle de Likert, le calcul du score se comptabilise ainsi :

*"Tout à fait d'accord " → 4 points,

*"D'accord" → 3 points,

*"Pas d'accord" → 2 points,

*"Pas du tout d'accord" → 1 point.

L'échelle permet de nuancer le degré d'accord de l'enfant. Il est à noter que les échelles paires à quatre modalités sont dites « à choix forcé » car l'enfant doit exprimer obligatoirement un avis (De Singly, 2008).

Le questionnaire, remis individuellement, est passé de manière collective dans chaque classe. Il est à chaque fois passé sur deux débuts d'après-midis consécutives. Lorsque le groupe classe témoin m'est confié, ma collègue prend les élèves de la classe expérimentale en décroisement. Un premier recueil de données est effectué début février, un second est réalisé pratiquement 4 mois après, afin de vérifier s'il y a eu évolution avec le temps des systèmes de motivation. C'est le principe du "Test-Posttest". Le temps de passation du test pour chaque classe dure une heure quinze minutes comprenant trois moments : un temps de présentation, un temps de familiarisation au mode de réponse à l'aide de deux items d'entraînement et le temps de passation du questionnaire psychométrique. Pour le Posttest, le temps de passation est ramené à 45 minutes.

En effet, les deux premières étapes de familiarisation ne sont plus nécessaires : un simple rappel suffit au départ. Les enfants se rappellent qu'il faut répondre ce qu'ils pensent vraiment, qu'il n'y a pas une seule "bonne" réponse.

6.2.1 Étape de présentation : Pour la première passation, en amont, une fiche de préparation a été établie afin que je dise la même chose aux deux groupes pour les mener vers la compréhension des sigles. Mon objectif primordial est de ne pas fausser le recueil de données. Avant tout, il importe de rassurer le groupe-classe. Il ne s'agit pas d'une évaluation et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Voici ce que je verbalise auprès des enfants : « Vous allez remplir un questionnaire qui n'est pas noté. Toutes les réponses sont justes. [J'inscris "j " de juste sous chacun des quatre "smileys" que j'ai préalablement dessinés au tableau]. Car ce qui m'intéresse, c'est de savoir ce que chacun de vous pense ». En effet, les enfants de cet âge sont encore dépendants vis à vis de l'adulte aussi bien dans le cadre familial, que dans le péri-scolaire ou dans le cadre scolaire. Donc face à un exercice quel qu'il soit, les enfants de 7 ans appréhendent la réponse fausse et cherchent à satisfaire l'adulte. C'est pourquoi j'ai insisté auprès d'eux sur le fait que toutes les réponses étaient valables et qu'il n'y avait aucune réponse fausse.

S'en suit une phase importante d'explicitation par les enfants des différentes symboliques des "smileys". Cette verbalisation permet aux enfants d'entrer en douceur dans la signification de chaque "smiley". Les enfants arrivent à décrire que « le "smiley" qui rigole est très content », « le "smiley" qui sourit est content », « le "smiley" qui fait la tête n'est pas content » et « le "smiley" qui est triste, on dirait qu'il va pleurer ». Pour chaque smiley à connotation affective, je mets une distance en douceur en introduisant le vocabulaire : « Il est tout à fait d'accord », « il est d'accord », « il n'est pas d'accord », « il n'est pas du tout d'accord ». Puis des exemples concrets sont pris à l'oral comme « J'aime le chocolat noir », « le rugby » ou « la danse ».

Je leur rappelle alors qu'ils sont libres, qu'ils ont le choix et qu'ils peuvent choisir le "bonhomme" qui leur ressemble le plus. Cette phase a pour objectif la permission d'accéder à l'autonomie de la réponse sur la fiche. C'est le droit d'exprimer pour chaque enfant s'il est d'accord ou pas d'accord.

6.2.2 Étape de familiarisation au questionnaire : Il s'agit d'un temps d'entraînement à l'écrit avec accompagnement de l'enseignant [bas de l'annexe3]. Grâce au prétest, l'enfant touche d'abord aux difficultés du repérage dans un tableau à double entrée ainsi que du graphisme délicat à savoir : n'entourer que le smiley qui correspond le plus à son ressenti personnel sans déborder sur une autre case. Enfin, chacun approche le recours nécessaire aux différents sens

selon la réponse choisie, afin d'éviter les contre-sens. Dans une ambiance dynamique, l'enseignant interroge rapidement les enfants : « Toi, tu mets plutôt ça, car tu penses ceci, c'est ça ?... ». Chacun précise, valide ou invalide son choix et les discussions autour du sens peuvent reprendre. Ces deux premières étapes se sont déroulées de manière très dynamisante. Or, je dois avouer que lors des premières passations de début février, cette seconde étape a entraîné chez moi une certaine inquiétude quant à la réalisation de la tâche finale, en constatant tous les conflits cognitifs qui émergeaient chez ces jeunes enfants.

6.2.3 Étape de passation du questionnaire : Mes craintes se sont confirmées avec une passation du questionnaire qui fut plus complexe que ce que je n'avais pensé lors de l'élaboration du protocole. De lourds problèmes de compréhension sont tout de suite apparus dès le premier item pour la majorité de ces jeunes élèves. Des contre-sens ont émergé surtout autour des items 2 et 9.

J' ai dû rapidement changer de stratégie dans un souci d'étayage. J'ai ainsi adopté un rythme d'accompagnement item après item. Il m'a fallu préciser, en interaction avec les enfants et à chaque item, les significations selon chaque sigle. Puis je leur laissais un temps de réflexion pour pouvoir répondre au plus près de leur ressenti. J'allais vers les enfants en demande pour leur faire évoquer leurs pensées et le sens du smiley choisi.

Ce qui montre la difficulté de compréhension des réponses aux items c'est que, face à l'échelle de Likert qui comprend quatre niveaux, les réponses des enfants en février semblent se situer essentiellement dans la dichotomie des extrêmes ("1" ou "4"). Or cela n'est plus vrai à la mi-mai : c'est bien la preuve finalement que ces items expliqués un à un ne posent plus trop de problèmes de compréhension pour de jeunes élèves.

Lors de cette seconde passation du questionnaire, les enfants ne se rappelaient plus des items en détail. Les demandes d'explicitation item après item ont été autorisées pour ce jeune public, afin d'éviter des contre-sens.

7. RESULTATS ET ANALYSES DE DEBUT FEVRIER

7.1 Résultats quantitatifs de début février

7.1.1 S.M.1p, S.M.1 et S.M.2 indépendamment : [Annexes 5 et 6]

En groupe expérimental, sur 25 élèves, 4 élèves dominant plutôt en S.M.1p (dont 1 qui se trouve en équilibre chiffré entre S.M.1p et S.M.1), 3 élèves en S.M.1 et 16 élèves en S.M.2. De plus, 2 élèves comptabilisent les mêmes scores entre S.M.1 et S.M.2, ce qui les fait plutôt pencher vers le S.M.1. En effet, on ne peut se situer sur les deux systèmes de motivation en même temps : quand l'individu tend vers l'innovation, c'est qu'il s'éloigne de la sécurisation selon les recherches de Favre. Ces observations et cette théorie seront renforcées lors de l'analyse statistique à venir : l'Analyse Factorielle de Correspondances Multiples.

En groupe témoin, sur 24 élèves, 3 élèves dominant plutôt en S.M.1p (dont 1 qui se trouve en équilibre chiffré entre S.M.1p et S.M.1), 5 élèves en S.M.1 et 13 élèves en S.M.2. D'autre part, 3 élèves obtiennent les mêmes scores entre S.M.1 et S.M.2, ce qui les fait donc tendre plus vers le S.M.1, déjà démontré pour les individus du groupe expérimental dans le même cas.

7.1.2 Analyse intermédiaire : Au niveau quantitatif, à première vue, l'écart entre les deux groupes ne semble pas significatif mis à part les scores légèrement supérieurs en S.M.1 pour le groupe témoin [Annexe 7].

Cela peut s'expliquer par le fait que dans le groupe témoin l'enseignante est aussi très soucieuse du comportement de ses élèves. Elle se situe au niveau de la prise de conscience du comportement de l'Élève par le visuel avec une trace laissée aux parents. L'enseignante a mis au point une stratégie d'évaluation du comportement sur la semaine avec visualisation d'alerte se présentant sous la forme de trois fleurs affichées en classe : la fleur verte, la fleur jaune et la fleur rouge. Les prénoms des enfants débutent la semaine sur la fleur verte. Au fur et à mesure de leurs manquements, ils peuvent rejoindre la fleur jaune voire rouge. Puis tous les jours ou tous les deux jours, les enfants reviennent tous en fleur verte. On note là un point commun entre les deux classes : évaluation quotidienne du comportement où chaque enfant redémarre la journée avec une image positive de lui-même. En fin de semaine, dans le groupe témoin, un retour sur le cahier du jour est effectué auprès de chaque famille avec la représentation d'une fleur à quatre pétales. Chaque pétale est coloré de vert, de jaune ou de rouge pour retracer le bilan comportemental de l'enfant pour chaque journée de la semaine. En parallèle, il y a remises de bons points et d'images selon le nombre de pétales verts.

7.1.3 S.M.1p, S.M.1 et S.M.2 selon le genre de l'individu : [Annexe 8]

Le groupe témoin est composé de 12 garçons et de 12 filles, c'est à dire une répartition équilibrée entre les deux genres (50% de garçons et 50% de filles). Le groupe expérimental est composé de 11 garçons et de 14 filles, ce qui représente 44% de garçons et 56% de filles.

*En S.M.1p, les garçons des deux groupes obtiennent des scores plus élevés dans l'ensemble par rapport aux filles. On trouve 2 garçons à 100% en groupe témoin, alors qu'en groupe expérimental, les garçons ne dépassent pas les 83%. Mais tandis que les filles du groupe témoin ne dépassent pas 60%, on trouve 3 filles en groupe expérimental bien au-delà : 2 dépassent les 80% et 1 atteint les 100% en S.M.1p.

Est-ce à croire que cette note de comportement pourrait avoir un effet plus pervers sur quelques filles à savoir une dépendance externe entraînant un Système de Motivation de Sécurisation parasitée ?

Ce questionnement peut être tempéré lorsque l'on recoupe ces données quantitatives à d'autres :

- Au niveau quantitatif, l'élève n°16 obtient des scores plus élevés malgré tout en S.M.1 (100%) et en S.M.2 (100% également). Elle n'appartient donc pas au Système de Motivation de Sécurisation parasitée.

- On compte également deux garçons (n°9 et 11) qui dominent en S.M.1p.

- Au total, dans le groupe expérimental, quatre élèves dominent donc en S.M.1p : deux filles (n°18 et 21) et deux garçons (n°9 et 11). Sur le plan environnemental, il est intéressant de relever que ces enfants semblent avoir des attaches culturelles fortes parmi lesquelles ils évoluent dans une relation de soumission à leurs parents. Ces élèves parlent d'ailleurs de la note de comportement avec leurs parents. De plus, ils évoquent souvent en classe leurs diverses origines, la crainte qu'ils ressentent vis à vis de leurs parents en cas de « mauvaises » notes ou d'écriture bâclée... Ces enfants ont une attitude qui ressemble à ce que Favre décrit comme étant sous « l'emprise de programmes étrangers » qui ne leur appartiennent pas. Ces « programmes étrangers » externes à l'enfant lui ont été gravés dans son for intérieur. Or ces motivations externes paralysent les prises de risque de l'élève face aux apprentissages ainsi que le plaisir qui en découle.

« C'est aussi la limite de l'action des enseignants qui ne peuvent pas se substituer à des psychologues » (Favre, 2010 p.41).

Espérons que l'outil "note" de comportement pourra « éduquer » et « restaurer » le S.M.1 chez ces élèves afin d'entamer un cheminement vers le S.M.2. Puissent-ils en ressentir l'épanouissement personnel en devenant, pas à pas, acteurs de leur propre vie.

Il sera intéressant de comparer ces scores avec ceux du mois de mai. En attendant, observons les scores par genre en S.M.1.

*En S.M.1, les garçons comme les filles montrent des scores élevés et homogénéisés en groupe témoin. Or en groupe expérimental, les filles obtiennent des scores bien distincts des garçons et bien plus bas globalement. Les filles du groupe expérimental semblent donc avoir moins besoin de Système de Motivation de Sécurisation que celles du groupe témoin. Est-ce à penser que les filles du groupe expérimental se situeraient globalement plus en S.M.2 ?

*En S.M.2, les garçons du groupe témoin se retrouvent en-dessous des filles. Or en groupe expérimental, on peut observer une homogénéisation : les filles comme les garçons obtiennent des scores élevés en Système de Motivation d'Innovation. 9 filles (36% de la classe ou 64% des filles) du groupe expérimental culminent à 100% contre 6 filles (25% de la classe ou 50% des filles) du groupe témoin.

Même si cette dernière constatation est intéressante, il faut reconnaître que l'analyse variable après variable dans l'indépendance les unes vis à vis des autres n'est pas très parlante. Ainsi, face à ce constat, mon directeur de mémoire, Christian Reynaud, a utilisé un outil statistique permettant d'accéder à une interprétation enrichie des recueils de données : il s'agit de l'Analyse Factorielle de Correspondances avec des données mixtes. Cette analyse travaille sur les variances et non plus seulement sur les moyennes. Il est plus parlant de travailler par variance car cette analyse permet de repérer l'écart par rapport à la moyenne. L'intérêt de la variance réside dans le fait que pour deux échantillons ayant les mêmes moyennes, on observe des écarts différents : on peut ainsi repérer une dispersion autour de la moyenne différente.

7.1.4 Analyse Factorielle de Correspondances Multiples (A.F.C.M) : L'Analyse Factorielle de Correspondances avec des données mixtes est une méthode statistique d'analyse des données issues de tableaux de nombres suite à un questionnaire. Cette analyse transforme le tableau de scores de départ en un graphique en créant un espace incluant toutes les variables ensemble. Son but est de trouver des correspondances entre variables qualitatives et variables quantitatives.

L'Analyse Factorielle de Correspondances Multiples décompose le tableau original en une somme de tableaux ou matrices qui sont chacun le produit de facteurs simples.

L'intérêt, au niveau de l'A.F.C.M, est de mettre en évidence l'inattendu dans les répartitions des variables. Cette analyse sort d'une répartition indépendante et uniforme en permettant des interdépendances entre les multiples dimensions d'un questionnaire. L'Analyse Factorielle de Correspondances Multiples calcule l'écart à l'indépendance tel que :

Matrice de départ - Matrice d'indépendance = Matrice du Reste

L'A.F.C.M, en comparant l'écart entre les moyennes théoriques et les moyennes observées, décrit précisément le lien entre les 3 variables qualitatives.

Dans notre étude, cet outil, l'Analyse Factorielle de Correspondances Multiples, est un test supplémentaire englobant les 13 dimensions ensemble, en correspondance les unes avec les autres. Ces 13 variables nominales sont les suivantes : les 10 items du questionnaire (leurs variances) avec la dimension S.M.1p, la dimension S.M.1 et la dimension S.M.2.

Donc, la matrice des écarts à l'indépendance est décomposée en une somme de 13 matrices pour notre test. Chacune est mise en facteur : produit d'un vecteur ligne par un vecteur colonne.

Il existe ainsi 13 axes pour notre étude. On obtient un nuage de points autour de l'origine. L'A.F.C.M mesure l'intensité des relations aux 3 variables qualitatives. C'est comme si la position d'un point ou d'une variable signifiait son degré d'"attirance" par l'autre variable qualitative.

Le tableau étudié est le tableau des profils des lignes, ce qui permet de représenter dans le même espace à la fois les deux nuages de points associés aux lignes et aux colonnes du tableau de données (source Wikipédia).

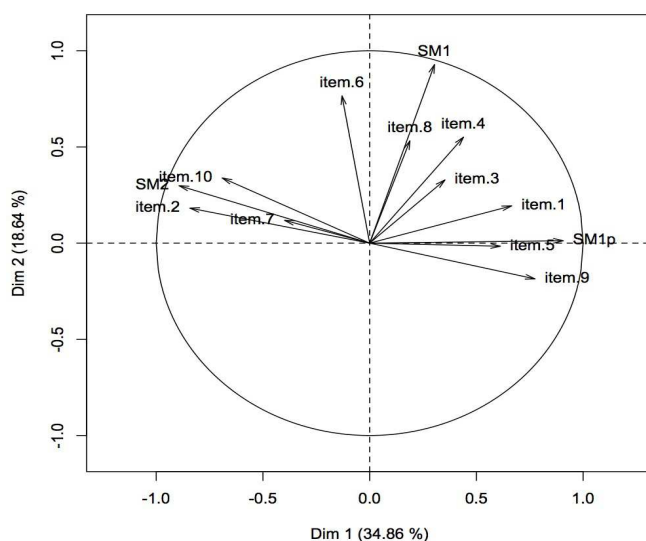
On ne peut représenter que 2 axes à la fois sur une figure plane appelée aussi mapping. Dans notre étude, les axes les plus significatifs, au niveau qualitatif, correspondent à S.M.2 pour l'axe des abscisses (axe négatif vers la gauche), à S.M.1p (axe positif des abscisses vers la droite) et à S.M.1 pour l'axe vertical des ordonnées. Ce sont des axes explicatifs qui sous-tendent le tableau des données de base. Autour de ces axes appelés aussi axes d'inertie, l'A.F.C.M présente une hiérarchisation de l'information contenue dans les données. L'A.F.C.M va croiser les données avec les 3 variables qualitatives : S.M.1p, S.M.1 et S.M.2. Elle étudie donc l'inertie des nuages de points obtenus (à savoir l'"attirance" la plus forte du point par un ou plusieurs Systèmes de Motivation).

Le premier axe d'inertie oppose les points, c'est-à-dire les lignes du tableau ayant les plus grandes distances ou différences. Les deux modalités qui contribuent fortement à la constitution de l'axe 1 sont donc le Système de Motivation de sécurisation parasitée (S.M.1p) et le Système de Motivation d'innovation (S.M.2). Pour le second axe, les modalités qui contribuent le plus à l'inertie sont celles éloignées à l'origine. La distance entre l'origine et un point du nuage est donc d'autant

plus grande que l'écart entre l'effectif théorique et l'effectif observé est important. Les points qui ont ainsi un écart à l'origine sont donc plus significatifs. Il s'agit du Système de Motivation de sécurisation (S.M.1).

Dans une première étape, l'outil statistique décrit ci-dessus a permis de vérifier la cohérence des items du questionnaire proposé aux deux groupes (le groupe expérimental et le groupe témoin). Ainsi sur cette première carte ou mapping (figure 1), on observe une opposition des vecteurs S.M.1p et S.M.2 autour des items concernés. De plus, le vecteur S.M.1 se situe bien à mi-chemin entre S.M.1p et S.M.2. Cette première figure démontre donc la pertinence du test lié à la théorie de Favre (2007).

Il est à remarquer que les pourcentages indiqués sur la figure correspondent à la part de la variance expliquée par l'axe. La variance correspond à la mesure qui caractérise la dispersion du nuage de points. C'est en elle que se situe le moment d'inertie. L'analyse considère l'écart théorique entre chaque variable comme égale à 1 de telle sorte que la variance totale est égale à 13, nombre total de variables. L'axe 1 rend compte de plus du tiers de la variance totale (presque 35%). L'axe 2 rend compte de pratiquement 20% de la variance totale.



Axe 1 négatif : S.M.2 (items 2,7,10)

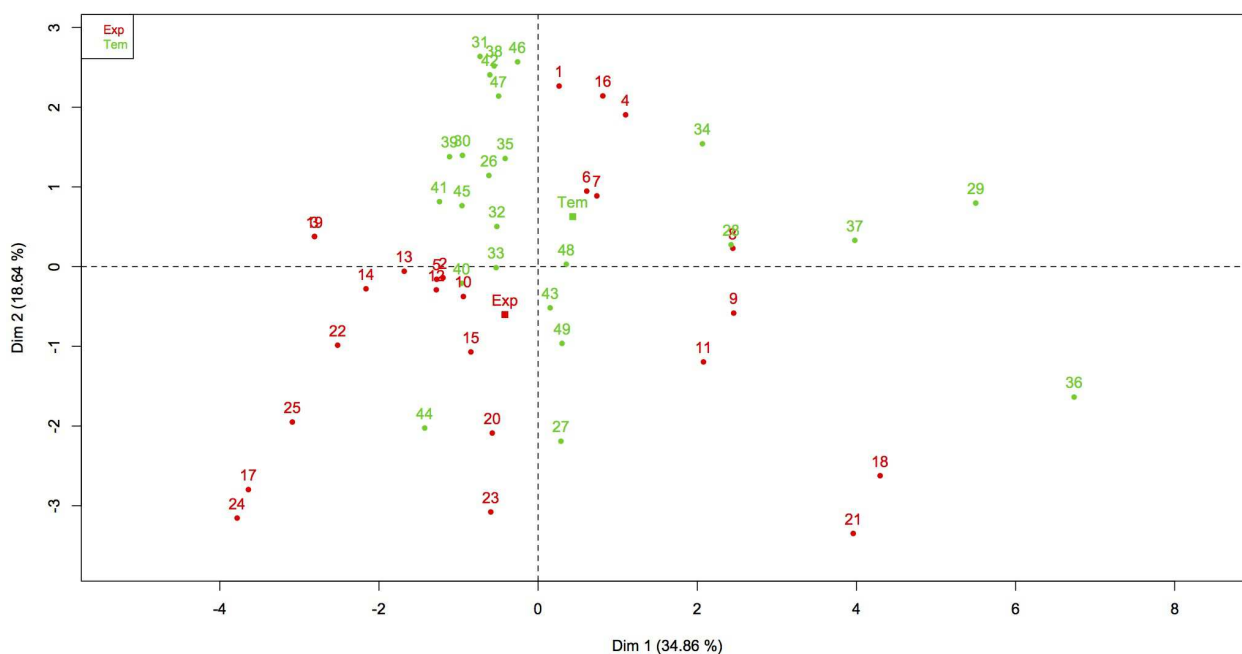
Axe 1 positif : S.M.1p (items 1,5,9)

Axe 2 : S.M.1 (items 3,4,6,8)

Figure 1 : A.F.C.M - Pertinence du questionnaire par rapport aux Systèmes de Motivation (selon la théorie de Favre - 2007).

Dans une seconde étape, le mapping (figure 2) a révélé la position non seulement de chaque élève mais aussi des deux groupes par rapport aux trois vecteurs : S.M.1p, S.M.1 et S.M.2. Le nuage de points fourni par l'analyse correspond à la situation des élèves en fonction des facteurs identifiés : facteur 1 (S.M.2/S.M.1p) et facteur 2 (S.M.1). Ce mapping confirme la position des enfants 18, 21 (deux filles) et 9, 11 (deux garçons) en S.M.1p. Ces élèves ont bien été déjà repérés lors des études précédentes.

Cependant l'Analyse Factorielle de Correspondances avec des Données Mixtes permet d'observer l'"inattendu": le groupe témoin (représenté en vert) se positionne plus en S.M.1 alors que le groupe expérimental (en rouge) se situe plus en S.M.2.



Axe 1 négatif : S.M.2 / Axe 1 positif : S.M.1p

Axe 2 vers le haut : S.M.1 / Axe 2 vers le bas : Non S.M.1

Figure 2 : Février 2013 Groupe Expérimental/ Groupe Témoin. (par A.F.C.M)
[codification correspondance nombre/enfant : Annexe 13]

Si l'on se réfère uniquement à l'axe 1, la répartition S.M.2/S.M.1p entre les deux groupes est à peu près équivalente. La différence de profil de classe va émerger dès que l'on rajoute le facteur 2 (axe de sécurisation, S.M.1). C'est de ce facteur que l'évolution du groupe expérimental se différencie nettement du groupe témoin.

En effet, la majorité du groupe témoin trouve son inertie vers le Système de Motivation de Sécurisation (S.M.1) : 18 élèves au-dessus du seuil 0. Cela traduit un besoin important de sécurisation par la note de comportement pour aborder l'innovation, l'autonomie en classe.

Or, en se penchant sur le groupe expérimental, la majorité des points du nuage sont en inertie vers le Système de Motivation d'Innovation (S.M.2) : 15 élèves ont une construction déjà beaucoup plus élaborée de l'autonomie en classe. 8 élèves se détachent nettement du groupe de condensation du nuage et parmi eux 6 sont en train de sortir du besoin de sécurisation au mois de février.

Cette A.F.C.M. nous montre bien que la sécurisation influe sur l'innovation.

7.1.5 Analyse quantitative :

Ces premiers résultats quantitatifs tendent donc à valider la principale hypothèse de départ : une note de comportement renouvelée chaque matin peut participer au renforcement du système de motivation d'innovation, lié à l'estime de soi.

Or ils posent d'ores et déjà les limites d'une telle pratique à savoir que quelques enfants (4 en groupe expérimental) se situent en dépendance externe à cette note. C'est ce que Favre nomme le système de motivation de sécurisation parasitée. Ce système de motivation est parasité dans le sens où il empêche l'enfant d'évoluer vers son autonomie.

Le posttest sera intéressant dans plus de trois mois pour observer la position de ces enfants. Auront-ils avancé vers une sécurisation (vers le S.M.1) ? Et où en seront les autres ?

7.2 Résultats qualitatifs de début février

Au niveau qualitatif, nous pouvons relever des différences intéressantes entre les deux groupes. Mais le plus passionnant réside dans l'évocation faite par de nombreux enfants volontaires de ce que représente cette note de comportement éphémère et secrète pour eux .

7.2.1 De « Je ne me sens pas gêné... » (S.M.2) à « Je suis gêné vis à vis de mes camarades » (S.M.1) : En se centrant dans un premier temps sur la question à choix multiple « Quand j'ai une note de comportement basse, je me sens gêné(e)... », 7 élèves en groupe expérimental (28%) ne ressentent aucune gêne contre 3 en groupe témoin (12,5%). Cet écart significatif montre plus d'enfants en groupe expérimental fonctionnant en autonomie, c'est-à-dire en S.M.2, selon les recherches de Favre et de son équipe (2007).

Il est à noter qu'il y a une répartition équitable, entre les deux groupes, des enfants qui ressentent une gêne vis à vis d'eux-mêmes (3 contre 3). Cette réponse se rattache également à un système de motivation d'innovation puisque l'enfant prend conscience de ses manquements (S.M.2).

Une nouvelle différence apparaît entre les deux groupes par rapport à la gêne ressentie envers les camarades. 5 élèves en groupe expérimental (20%) ressentent une gêne vis à vis de leurs camarades contre 1 seul élève en groupe témoin (4%). Cette réponse renvoie au S.M.1 qui est le système de motivation de sécurisation encore nécessaire à 7 ans, même s'il doit décroître avec les années pour laisser la place au S.M.2 (Favre, 2007).

Enfin, 5 élèves en groupe expérimental (20%) se sentent gênés vis à vis de la maîtresse contre 6 en groupe témoin (25%). L'écart entre les deux groupes est beaucoup plus important vis à vis de la gêne ressentie envers les parents : 5 élèves en groupe expérimental sont gênés vis à vis de leurs parents (20% de la classe) contre 10 élèves en groupe témoin (41,5% de la classe).

Or cette réponse révèle une forte dépendance externe de l'être, appelée S.M.1p. (Favre, 2007). Il s'agit du système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (Favre, 2010) qui maintient de la dépendance au détriment de l'épanouissement de l'individu. Cela peut conduire à une perte de confiance en soi.

7.2.2 Analyse : Comparativement, plus d'élèves en groupe expérimental se détachent de l'impact de la note de comportement lorsqu'elle baisse. On trouve donc plus d'enfants en S.M.2 dans le groupe expérimental (40% au total contre 25% dans le groupe témoin).

Par ailleurs, plus d'élèves se sentent gênés vis à vis de leurs camarades en groupe expérimental (20% contre 4% en groupe témoin). Cela peut signifier que ces élèves tiennent compte de leurs pairs et se situent en S.M.1.

Enfin, peu d'élèves en groupe expérimental redoutent le regard de leurs parents (20% contre 41,5% en groupe témoin). Or l'enfant qui n'agit que pour faire plaisir à ses parents se positionne en référence externe par rapport à sa motivation. Il n'intègre donc pas le cadre pour lui. Il échappe alors à tout l'épanouissement et à la prise d'autonomie qui découlent de ce "cadre interne".

Pour corroborer cette analyse, une question permet de savoir si les enfants échangent avec leurs parents sur cette note de comportement. Le résultat est intéressant puisqu'en groupe expérimental seuls 52% des élèves (13 sur 25) en parlent avec leurs parents contre 79% en groupe témoin (19 sur 24). Il est vrai qu'en groupe expérimental, il n'y a aucun retour institutionnel de la note de comportement auprès des familles.

7.2.3 « Je respecte les règles de vie de la classe pour avoir une bonne note de comportement » (S.M.1) : Observons à présent la question à choix multiple : « Je respecte les règles de vie de la classe... ».

Concernant le S.M.1p, le score est quasiment identique entre les deux groupes : 4 élèves sur 25 (16%) agissent dans la dépendance externe avec crainte de la punition en groupe expérimental contre 5 sur 24 en groupe témoin (20,8%).

On trouve une différence plus importante au niveau du S.M.1 et du S.M.2 avec un rapport qui s'inverse entre les deux groupes :

- 13 élèves en groupe expérimental (52%) sont en S.M.1 (système de motivation de sécurisation) car ils visent l'obtention d'une bonne note de comportement, contre 6 en groupe témoin (25%).

- 13 élèves en groupe témoin (54%) sont en S.M.2 (système de motivation d'innovation) quant à la volonté d'accéder au bonheur en respectant le cadre de vie de la classe, contre 8 en groupe expérimental (32%).

7.2.4 Analyse : Le groupe expérimental semblerait donc plus dépendant de la note de comportement au niveau de la sécurisation. Cette dominante en S.M.1 pour le groupe expérimental peut s'expliquer par une conscience du code comportemental en classe. Cette adhésion au code pourrait être la preuve d'une volonté de la part de ces jeunes élèves de s'engager sur le chemin de l'intériorisation des valeurs de respect et de dépassement de soi. "Je" suis un être sociable et "je" fais attention à l'Autre même si "j'"ai encore besoin de cette note de comportement chaque jour renouvelée.

Quand l'élève à l'intérieur de ce groupe recherche à avoir une bonne note de comportement, il est dans la dynamique de la note éphémère qui peut l'aider à grandir. Il n'y a pas de définitif. Le "définitif" est exclu de l'"éducatif".

Ainsi cette réponse certes est plus centrée sur le S.M.1 que sur le S.M.2, contrairement au groupe témoin qui est déjà plus en S.M.2. Mais l'on peut affirmer selon les recherches de Favre et de son équipe de chercheurs que le S.M.1 est en lien au S.M.2 puisqu'il se situe en référence externe provisoire pour aller vers une référence interne : le système de motivation de sécurisation est en annonce au système de motivation d'innovation en devenir. « Grandir sur le plan psychologique, c'est lorsque la part de SM1 et de la référence externe diminue au profit du SM2 et de la référence interne » (Favre, 2010 p.38). La seconde passation dans presque quatre mois sera intéressante pour constater si ces enfants ont avancé vers le S.M.2.

Cette première analyse semble être confirmée aux vues des réponses à la dernière question ouverte : « Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ? ».

7.2.5 Question ouverte sur la note de comportement : 1 élève du groupe témoin

s'est exprimé librement sur la note de comportement contre 15 élèves du groupe expérimental. Un tel écart peut signifier que les enfants du groupe expérimental ont envie de s'exprimer par rapport à cette note de comportement. Ils ont majoritairement un avis réflexif sur cette note sans appréhender le regard de l'enseignante qui va les lire. On peut ainsi déjà mettre en lumière une part d'autonomie chez ces jeunes élèves qui assument leurs pensées et leurs différences : ceci est la preuve incontestable d'une avancée certaine de ces élèves vers le système de motivation d'innovation (S.M.2).

*L'élève 45 du groupe témoin écrit qu'elle « aime bien être sur la fleur verte » (élève aux résultats élevés).

*Sept élèves du groupe expérimental (les élèves n°4, 5, 10, 12, 15, 19, 23) expriment qu'ils « aiment » la note de comportement. Deux d'entre-eux montrent qu'ils « aiment les notes de comportement car ils ont des bonnes notes ». L'élève 5 précise qu'il « aime les notes parce qu'il a toujours 20/20 ». L'élève 10 explique qu'il « aime avoir une bonne note qui monte » et qu'il aime « dire des fois l'infini sur l'infini ou un million sur un million à la place de 20/20 ».

*Quatre élèves du groupe expérimental expriment qu'ils « ne sont pas contents » voire qu'ils ont « de la peine quand ils ont une mauvaise note ». (les élèves n°18, 21, 16, 9). Un élève en grande difficulté scolaire voire même en désespérance scolaire, le numéro 9, rajoute qu'il « n'aime pas les notes de comportement ». Or cette réflexion est bien en adéquation avec ce que ressent cet élève qui est en train de s'enfoncer dans un rejet de l'école et de ses pairs. Ses conflits envers ses camarades révèlent un malaise psychologique profond. La psychologue scolaire en est consciente et nous tentons de garder un contact rassurant et efficace face aux réticences de la famille. Mon principal objectif pour cet élève est de conserver un lien éducatif positif, une main tendue. Ses sourires fréquents et ses échanges avec moi me font dire qu'au moins il est bien en classe et que rien n'est perdu : tout est à construire.

Une autre élève (n°16) a dessiné trois cœurs dans sa réflexion : « Ça me fait beaucoup de peine pour moi quand j'ai une mauvaise note ». Cette élève qui a tendance à s'agiter rapidement et qui était annoncée comme "pénible et à cadrer" dans sa scolarité antérieure, s'est bien calmée depuis le début de cette année scolaire. Ces trois cœurs montrent qu'elle ne souffre pas du système de notation du comportement même si elle reconnaît que cela la gêne quand sa note est « mauvaise ». Cette élève a conscience que c'est elle le constructeur de sa vie et elle n'en veut pas au système.

Il importe de signaler que la "mauvaise note" est un concept relatif concernant ce protocole car les

enfants descendaient en début d'année rarement en dessous de 12/20. Et là, en février, les plus mauvaises notes se situent autour de 15/20. On peut constater ainsi qu'ils ont progressé dans leur accès à leur autonomie comportementale, au niveau du S.M.2.

*Une élève du groupe expérimental (n°14), « pense que cette note compte pour ne pas redoubler ». Cette élève, depuis la fin de l'école maternelle, a réussi à rattraper un important retard de langage. Or le passage à l'écrit lui est très difficile depuis le C.P., en lien avec un déficit d'attention. Élève en difficulté scolaire, il est à noter qu'elle progresse à son niveau dans une dynamique positive et courageuse. Sa remarque intéressante nous dévoile que cette élève semble avoir saisi le sens du cadre interne que représente la note de comportement : le calme et l'écoute attentive en classe sont nécessaires à une capacité à mieux intégrer les explications pédagogiques.

*Enfin trois élèves apportent une analyse complémentaire peut-être plus mûre. Parmi ces trois élèves, deux ont des résultats scolaires élevés et un s'agite fréquemment en classe même s'il a fait des progrès depuis le début de l'année. Il y a deux garçons et une fille.

L'élève 3 a remarqué que « "sa" note baisse et qu' "il" a moins de 20 quand il est fatigué ». Il constate, de manière pertinente et sans culpabilité, ni culpabilisation, que la note de comportement qui "baisse" à 19 ou 18 est un indicateur pour lui de sa fatigue.

L'élève 22 explique sur trois lignes que « cette note sert à prévenir les enfants qu'ils ont fait une bêtise ou qu'ils en ont fait à leurs camarades ». Cette élève analyse que la note de comportement sert à alerter les enfants qu'ils sont sortis du "cadre" avec un regard lucide sur leurs transgressions possibles contre leurs pairs.

Enfin l'élève 1 écrit : « Ce n'est pas grave, demain je m'améliorerai ». Il exprime donc la puissance de cette note éphémère et secrète comme guide du "cadre interne" en construction propre à chacun, tout en laissant le temps et l'espérance qu'il faut.

7.3 Conclusions intermédiaires :

A l'issue de ces premières analyses de recueil de données, l'hypothèse de départ peut être déjà validée dès ce premier Test : il existe donc bien un effet de cette note de comportement éphémère et secrète sur les systèmes de motivation de sécurisation et d'innovation de l'enfant de 7-8 ans.

Cependant, la note de comportement doit être régulièrement explicitée et dédramatisée au niveau des jeunes enfants. En se référant aux récentes recherches de Favre dans son dernier ouvrage de 2010, il faut se méfier d'un effet pervers pour certains enfants de « l'attente implicite de l'école » telle qu'obtenir le « maximum de reconnaissance » ou le « maximum de points » en prenant le

moins de risque possible. Or « cette recherche de la conformité les éloigne du plaisir d'apprendre et les place exagérément en référence externe (SM1p....) » (Favre, 2010 p.42). Ainsi, l'enfant n'est plus que dans la frustration de la note qui baisse, dans une addiction à la note. Or « l'addiction enferme dans des conduites répétitives et s'oppose donc aux apprentissages » (Favre, 2010 p.33). Dans ces conditions, l'élève est dans l'impossibilité d'accéder à sa propre liberté au sein d'un "cadre interne" qui lui permette d'évoluer en société.

C'est à ce niveau que je pense devoir faire attention à mes quatre élèves repérés en S.M.1p par rapport à cette note de comportement. Il me faudra certainement être plus explicite avec eux pour reprendre le but de cette note de comportement qui souhaite les aider à grandir en respectant leur individuation loin de l'adulte « maîtresse » et « parent ».

J'arrive donc au terme de cette première étape expérimentale à un conflit interne d'ordre éthique. Face à une situation expérimentale, le chercheur ne doit pas intervenir afin de ne pas fausser le prochain recueil de données. Or, déontologiquement, l'enseignant au contact d'enfants en construction ne peut ignorer que quatre d'entre-eux, repérés en S.M.1p, souffrent peut-être de cette note de comportement. Cette intervention auprès des quatre élèves se veut discrète par rapport au groupe-classe. Elle a pour objectif de libérer ces enfants de cette notation du comportement par la verbalisation. J'espère ainsi pouvoir mettre une distance saine entre ces enfants et l'auto-emprise qu'ils se sont mise vis à vis de cette note de comportement. Je n'oublie pas que je ne suis pas psychologue et qu'il y a probablement un climat familial en interférence avec « des programmes étrangers » qui n'appartiennent ni à la classe, ni aux enfants (Favre, 2010). Il semblerait que ces enfants, dans leur éducation familiale et culturelle, adoptent une attitude de forte soumission vis à vis de leurs parents et des adultes en général. Le posttest sera intéressant.

8. RESULTATS ET ANALYSES DE MI-MAI

8.1 Résultats quantitatifs de mi-mai

8.1.1 S.M.1p, S.M.1 et S.M.2 indépendamment, à la mi-mai : [Annexes 9 et 10]

Il convient de préciser que l'effectif du groupe expérimental a été modifié : l'élève 1 (repéré en février en S.M.1) a déménagé et a donc quitté l'établissement et l'élève 9 (repéré en février en S.M.1p) est absent pour cause de longue maladie. Ces absences ont bouleversé la codification au niveau de la numérotation des élèves puisqu'il y a eu glissement automatique des individus au niveau de l'analyse statistique.

Des grilles de correspondances ont été établies et pour simplifier la lecture de ces études comparatives, j'ai eu recours aux initiales des élèves pour le groupe expérimental [Annexe 13].

En comparant les derniers scores des trois systèmes de motivation du groupe expérimental, sur 23 élèves présents, 1 seul élève domine plutôt en S.M.1p, 3 élèves en S.M.1 et 19 élèves en S.M.2.

En groupe témoin, sur 24 élèves, 5 élèves (filles) dominent en S.M.1p, 7 élèves en S.M.1 (dont 6 garçons) et 5 élèves en S.M.2 (dont 4 filles). 1 élève se situe en équilibre chiffré entre S.M.1p et S.M.1 : il tendrait donc plus vers le S.M.1p. 3 autres élèves (des garçons) obtiennent les mêmes scores entre S.M.1 et S.M.2, ce qui les placerait plus vers le S.M.1.

Or, des réponses étonnantes apparaissent au niveau du recueil de données pour 3 élèves du groupe témoin (les enfants n°28 (26 en mai), 46 (44 en mai) et 38 (36 en mai)) : en effet, ils réalisent des scores équivalents en S.M.1p et en S.M.2. Parmi eux, 1 enfant obtient des scores identiques en S.M.1p, S.M.1 et S.M.2. On peut émettre l'hypothèse que ces enfants activent un système de motivation différent voire opposé selon les questions qui sembleraient être plus en lien avec les parents. Il ne s'agit pas d'incohérences, mais plutôt de jeunes enfants encore très attachés à leurs parents. Cependant, une question se pose : si ces élèves n'étaient réellement qu'en S.M.2, pourquoi avoir validé tant de S.M.1p ? Nous pouvons donc conclure que ces 3 enfants se situeraient plutôt en S.M.1p, ce qui sera confirmé par l'analyse statistique à venir.

8.1.2 Analyse intermédiaire : [Annexe 11]

En observant globalement les deux groupes, avec les scores classés dans l'ordre croissant, le groupe expérimental obtient des scores inférieurs au groupe témoin au niveau du S.M.1p. Par contre en S.M.2, le groupe expérimental a tendance à se situer au-dessus du groupe témoin.

8.1.3 S.M.1p, S.M.1 et S.M.2 selon le genre de l'individu : [Annexe 12]

*Au niveau du S.M.1p, les garçons du groupe expérimental sont toujours légèrement au-dessus des filles. L'ensemble du groupe ne dépasse pas les 83%. Cependant le rapport s'est inversé en groupe témoin avec des filles majoritairement au-dessus des garçons en S.M.1p : l'une d'elles atteint même les 100%. Cette progression en système de motivation de sécurisation parasitée pourrait évoquer une "suradaptation" des filles du groupe témoin à leur note de comportement.

*En S.M.1, les garçons comme les filles montrent des scores homogénéisés en groupe témoin. A contrario, en groupe expérimental, les filles semblent afficher un besoin moins prégnant du Système de Motivation de Sécurisation que les garçons.

*En S.M.2, les garçons du groupe témoin tendent à rejoindre les filles.

Concernant le groupe expérimental, les garçons obtiennent des scores élevés voire supérieurs à certaines filles, en Système de Motivation d'Innovation.

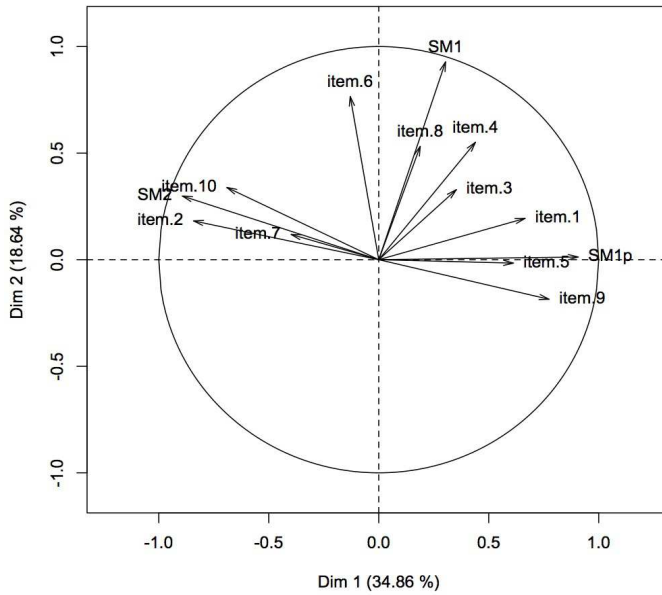
L'analyse variable après variable dans l'indépendance les unes vis à vis des autres est un indicateur. Pour enrichir cette recherche, mon directeur de mémoire, Christian Reynaud, a procédé à une nouvelle étude statistique pour ce second recueil de données : l'Analyse Factorielle de Correspondances avec des données mixtes. Mais il est crucial de rester vigilant en terme d'interprétation.

8.2 Analyse Factorielle de Correspondances Multiples (A.F.C.M) : Voici le nouveau "mapping" obtenu à la mi-mai lorsque l'on fait interagir les treize variables ensemble et lorsque l'on étudie la variance (les écarts à la moyenne) : l'axe 1 (horizontal) est le plus parlant puisqu'il atteint une variance plus importante que celle de l'axe 2 (vertical). Les vecteurs de la figure 1, montrent que la pertinence des réponses par rapport aux questions est moins clairement définie à l'occasion de ce posttest.

Néanmoins, la seconde figure met au jour des différences entre les deux groupes, qui seront appuyées par l'analyse qualitative ultérieure. Le nuage de points révèle la position non seulement de chaque élève mais aussi des deux groupes par rapport aux trois vecteurs : S.M1p, S.M.1 et S.M.2. Il est ainsi aisé de visualiser la situation des élèves en fonction des facteurs identifiés : facteur 1 (S.M.2/S.M.1p) et facteur 2 (S.M.1). Ce "mapping" confirme la position de l'élève 18 (16 L-H en mai) vers le S.M.1p, même si elle s'avance doucement vers du S.M.1.

Cependant l'Analyse Factorielle de Correspondances avec des Données Mixtes permet d'observer l'"inattendu". D'une part, cette analyse révèle que les deux groupes n'ont presque plus besoin de se situer en S.M.1 (en sécurisation) : les enfants arrivent certainement à un stade, en cette fin d'année scolaire, où ils sont moins dépendants de leur maîtresse.

D'autre part, le groupe témoin (représenté en vert) se positionne plus en S.M.1p, alors que le groupe expérimental (en rouge) se situe majoritairement en S.M.2. Un tel constat se voit confirmé au niveau de la répartition du nuage de points qui se fait essentiellement autour de l'axe 1.

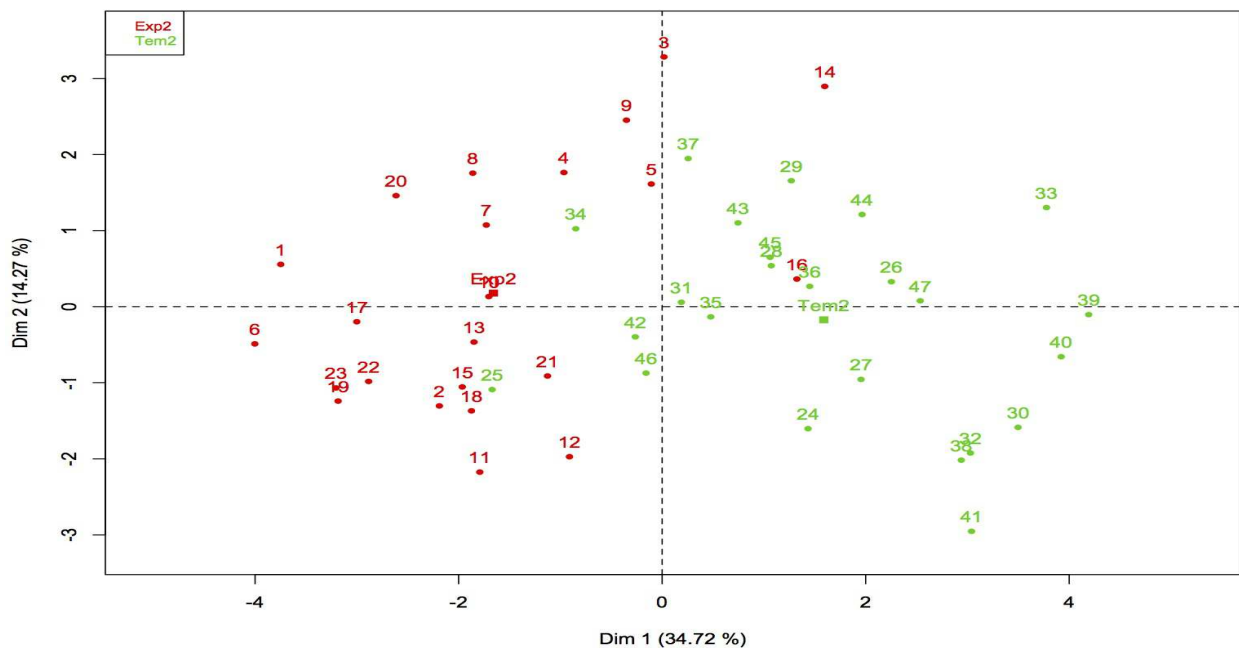


Axe 1 négatif : S.M.2 (items 2,7,10)

Axe 1 positif : S.M.1p(items 1,5,9)

Axe 2 : S.M.1 (items 3,4,6,8)

Figure 1 : A.F.C.M posttest- Pertinence du questionnaire par rapport aux Systèmes de Motivation (selon la théorie de Favre - 2007).



Axe 1 négatif : S.M.2 / Axe 1 positif : S.M.1p

Axe 2 vers le haut : S.M.1 / Axe 2 vers le bas : Non S.M.1

Figure 2 : Mai 2013 Groupe Expérimental/ Groupe Témoin. (par A.F.C.M)
[codification correspondance nombre/enfant : Annexe 13]

Ce test statistique nous montre donc une image intéressante des deux groupes qui va permettre d'appuyer certaines comparaisons du test et du posttest, tout en restant prudent et mesuré dans les interprétations.

9. COMPARAISONS TEST/POSTTEST

9.1 Analyse statistique comparative autour des A.F.C.M

En février, lors du Test, 4 élèves du groupe expérimental se situaient dans une zone critique du "mapping", c'est à dire dans la zone de sécurisation parasitée (S.M.1p) : il s'agissait des élèves 9, 11, 18 et 21. L'élève 9 n'ayant pas pu réaliser le posttest, il s'agit d'observer l'évolution des trois autres enfants dans le temps. Le second "mapping" est parlant : l'élève 11 (le n°9 Y en mai) a avancé vers le système de motivation de sécurisation (S.M.1). L'élève 18 (le n°16 L-H en mai) a également progressé vers le S.M.1 mais cela lui demande plus de temps. Enfin, l'élève 21 (le n°19 H en mai) a bien avancé vers le système de motivation d'innovation (S.M.2) avec encore quelques activations en sécurisation.

Quelques enfants n'ont pratiquement pas bougé entre les deux tests : c'est le cas notamment de l'élève 16 (la n°14 CH en mai) qui reste en S.M.1. Les enfants 4 et 6 (les n°3R et 5 I en mai) ont légèrement avancé vers une sécurisation (S.M.1) qui les met peu à peu en chemin vers leur propre autonomie. Les élèves 2 et 5 (les n°1D et 4E) qui activaient plus le S.M.2 au mois de février, ont tendance à recourir au S.M.1 au mois de mai.

Mais une des plus grandes surprises vient de l'élève 7 (le n°6 L en mai) : il a progressé de manière spectaculaire vers le S.M.2. Cette analyse s'avère réelle lorsqu'on observe les progrès de cet élève dans sa prise de confiance et d'autonomie en classe.

Au niveau du groupe expérimental, l'analyse statistique montre donc une évolution de la majorité des individus vers le système de motivation d'innovation voire de sécurisation pour quelques-uns. L'ensemble du groupe expérimental est en début voire en pleine autonomie. Seuls deux élèves restent encore en forte dépendance, en sécurisation externe : les enfants 16 et 18 (les n°14 et 16 en mai).

Au niveau des figures statistiques, nous pouvons donc relever qu'il n'y a plus aucun enfant en zone critique dans le groupe expérimental. Avec le temps, la note de comportement semble avoir eu un effet positif sur l'élaboration des systèmes de motivation du jeune enfant.

Quittons les variances et poursuivons notre étude en entamant une comparaison uniquement au niveau des scores. Puis il faudra ouvrir notre analyse comparative quantitative vers une approche comparative qualitative, ce qui permettra de parfaire notre recherche en introduisant les ressentis des élèves vis à vis de cette note de comportement. Alors, notre hypothèse pourra être validée grâce à cette étude multifactorielle.

9.2 Analyse quantitative comparative

En comparant terme à terme l'évolution dans le temps des scores des élèves en S.M.1 [Annexe 15], il est à observer un fléchissement généralisé dans ce système de motivation de l'ensemble des deux populations lors des seconds relevés de données : 13 élèves appartenant au groupe expérimental et 13 élèves du groupe témoin ont réduit leurs scores en système de motivation de sécurisation. Cependant, pour le groupe témoin, la courbe en S.M.1 reste plus élevée et plus homogène.

En comparant les scores de février et ceux de mai des élèves situés en S.M.1p [Annexe 14], il semble y avoir un recul de ce système de motivation pour le groupe expérimental : parmi 23 élèves comparables dans le temps, 10 sont moins sous l'emprise de cette sécurisation parasitée. Il se produit l'effet inverse pour le groupe témoin : mis à part 4 garçons qui se sont éloignés de ce système de motivation de sécurisation parasitée, la majorité du groupe semble l'avoir renforcé, en particulier les filles.

Enfin, en effectuant la même opération comparative dans le temps au niveau des scores en S.M.2 [Annexe 16], quelques premières différences intéressantes apparaissent entre les deux populations : on comptabilise 7 enfants en baisse concernant le système de motivation d'innovation en groupe expérimental contre 16 en groupe témoin. On évalue également 8 individus en progression en groupe expérimental contre 5 en groupe témoin. La courbe du groupe expérimental en posttest reste plus élevée globalement en S.M.2 que celle du groupe témoin.

9.2.1 Analyse intermédiaire :

Pour récapituler, voici donc, au niveau des relevés de données quantitatives, l'évolution de la dominante des systèmes de motivation par groupe :

	Février 2013 Groupe Expérimental (25élèves)	Mi-mai 2013 Groupe Expérimental (23 élèves)	Février 2013 Groupe Témoin (24 élèves)	Mi-mai 2013 Groupe Témoin (24 élèves)
S.M.1p	16% (4 élèves)	4% (1élève)	13% (3 élèves)	37% (9 élèves)
S.M.1	20% (5 élèves)	13% (3 élèves)	33% (8 élèves)	42% (10 élèves)
S.M.2	64% (16 élèves)	83% (19 élèves)	54% (13 élèves)	21% (5 élèves)

Au niveau quantitatif, en se basant uniquement sur les scores, l'écart entre les deux groupes semble significatif par rapport à l'accès au système de motivation d'innovation, le S.M.2 [Annexes 6 et 10]. On peut d'ores et déjà noter la nette progression de la majorité des individus du groupe expérimental vers le S.M.2 avec un total de 83% des élèves (19 sur 23 élèves) à la mi-mai, contre 64% (16 élèves sur 25) en février.

En groupe expérimental, l'élève n°11 (n°9 Y - en mai), qui se situait en S.M.1p, a avancé vers le S.M.1 : à présent, il semble fonctionner plus en sécurisation selon le dernier nuage de points.

Quant à l'élève n°21 (n°19 H - en mai) repérée en S.M.1p début février, elle domine à présent en S.M.2. Or, deux questions restent en suspens : serait-ce seulement l'effet de la note de comportement éphémère et secrète qui aurait agi en ce sens ? Ou bien ne serait-ce pas induit par l'intervention de l'enseignante auprès de ces enfants repérés en S.M.1p en février, qui les aurait sécurisé dans un premier temps, pour faire avancer l'un d'eux vers sa propre autonomie ? Un doute subsiste pour ces deux élèves quant à l'effet direct de cette note de comportement.

Seule l'élève n°18 (n°16 L-H en mai) est restée en S.M.1p : elle n'a, à première vue, pas bougé par rapport à sa dépendance externe vis à vis de la note de comportement. Cela peut s'expliquer par la forte pression familiale qui repose sur elle, une pression presque "transgénérationnelle", cette enfant appartenant à une famille d'Extrême-Orient (d'origine vietnamienne). En tout état de cause, il faudra encore donner du temps pour que cette petite fille, d'un bon niveau scolaire pour l'instant, s'affranchisse peu à peu des pressions éducatives qui font qu'elle ne travaille pas encore pour "elle".

Quant au quatrième enfant (le n°9 F) qui se situait en S.M.1p en février, il est absent pour cause de longue maladie : impossible donc d'évaluer objectivement sa progression au niveau de ses systèmes de motivation. Il m'est juste possible de signaler, en observation directe, que ce jeune enfant a pris confiance en lui, qu'il est apaisé et investi dans son travail en classe : il participe et

montre moins de signes de souffrance. Il n'est plus dans la désespérance par rapport à ses difficultés scolaires en mathématiques. Parallèlement, les conflits avec ses pairs ont bien régressé. Cet enfant gère mieux ses échanges et ses frustrations depuis le mois de mars.

L'enfant n°8 (n°7 A - en mai) aurait quitté la sécurisation et se situerait plus en innovation à présent, si l'on se base uniquement sur les scores. Mais attention : la dernière analyse statistique apporte une modération quant à la situation de cet élève qui activerait encore du S.M.1. Il est toutefois possible de souligner que cet élève a réalisé de réels progrès dans ses attitudes en classe et au niveau de son implication dans le travail. S'il a encore des acquisitions fragiles, cet enfant a évolué dans son comportement d'élève et dans ses relations aux autres moins conflictuelles.

Il est à préciser que l'ambiance de classe, en groupe expérimental, est agréable : les enfants sont volontaires pour travailler du mieux qu'ils peuvent et échangent dans le respect et l'écoute. Les conflits sont rares, vite calmés et souvent auto-gérés par l'intervention spontanée et pacifiste d'un ou de quelques membres de la classe.

Dans le groupe témoin, les 3 enfants repérés en S.M.1p en février (les élèves 29,36 et 37 (ou n°27, 34 et 35 en mai)) ont progressé vers le S.M.1 au niveau des scores. Cependant l'analyse statistique amène une précision : les enfants 36 et 37(n°34, 35 en mai) activeraient encore plutôt du S.M.1p. En terme de scores, il est à noter que l'élève 47 (n°45 en mai) aurait avancé vers le S.M.2, même si au niveau statistique elle tend plus vers de la sécurisation.

En posttest, le groupe témoin se différencie nettement du groupe expérimental. En effet, à l'intérieur du groupe témoin, de nombreux enfants ont évolué vers le système de motivation de sécurisation parasitée. On compte ainsi, au niveau des scores, 9 élèves en S.M.1p et principalement des filles (7 au total). Cela donne 37% d'enfants en S.M.1p contre 13% en février. Il n'y a plus que 21% d'élèves en S.M.2 (5élèves) contre 54% (13 élèves) en février. Cela peut évoquer une "suradaptation" des enfants à leur système de notation du comportement.

9.2.2 Analyse quantitative : Conclusions

Même si quelques nuances entre les scores et l'analyse statistique apparaissent, l'ensemble du groupe expérimental a bien avancé vers le S.M.2, en se basant sur la théorie de Favre (2007). Tous ces résultats quantitatifs du Test-Posttest tendent donc à valider la principale hypothèse de départ à savoir qu'une note de comportement secrète et renouvelée chaque matin peut participer au renforcement du système de motivation d'innovation.

9.3 Analyse qualitative comparative

Au niveau qualitatif, nous pouvons relever des différences intéressantes entre les deux groupes.

9.3.1 « Je ne me sens pas gêné... » ou « Je suis gêné vis à vis de moi-même »

(S.M.2) : Concernant la question à choix multiple « Quand j'ai une note de comportement basse, je me sens gêné(e)... », 14 élèves (61%) du groupe expérimental au mois de mai ne ressentent plus aucune gêne contre 2 (9%) du groupe témoin. Cet écart a augmenté considérablement depuis le premier recueil de données. Les enfants en groupe expérimental fonctionneraient donc plus en autonomie en ne dépendant pas de la note. Ils se situent donc plus majoritairement en S.M.2, selon les recherches de Favre et de son équipe (2007). A cela, il convient de rajouter 3 élèves du groupe expérimental et 7 élèves du groupe témoin qui ressentent une gêne vis à vis d'eux-mêmes. Cela correspond, pour l'enfant, à une prise de conscience de ses manquements. Vis à vis de la mise à distance de l'enfant face à la note de comportement, on obtient donc 74% d'individus pour le groupe expérimental et 38% d'individus pour le groupe témoin qui rejoignent le S.M.2.

En ce qui concerne la gêne ressentie envers les camarades, les réponses sont homogènes entre les deux groupes : 3 élèves éprouvent cette gêne en groupe expérimental et 5 en groupe témoin.

D'autre part, dans les deux groupes, les enfants ont tous évolué vis à vis de la gêne ressentie envers leur maîtresse : 1 individu en groupe expérimental et 3 en groupe témoin se sentent gênés vis à vis de la maîtresse.

L'écart entre les deux groupes est plus important vis à vis de la gêne ressentie envers les parents : un seul élève en groupe expérimental est gêné vis à vis de ses parents contre 7 élèves en groupe témoin. Pour compléter cette analyse, une question permet de savoir si les enfants échangent avec leurs parents sur cette note de comportement. Le score est identique pour le groupe témoin entre les deux relevés : 79% des enfants de ce groupe (19 enfants) en parlent avec leurs parents. Le résultat est intéressant en groupe expérimental puisqu'il a encore reculé avec le temps : seuls 30% des enfants en parlent avec leurs parents contre 52% au début du mois de février.

Les réponses à ces questions témoignent du ressenti des élèves face au système de notation du comportement.

Voici le tableau récapitulatif de l'analyse qualitative réalisée sur deux périodes :

	Groupe Expérimental		Groupe Témoin	
	Février	Mai	Février	Mai
Mise à distance de la note de comportement	40%	74%	25%	38%
Gêne envers les camarades	20%	13%	4%	20%
Gêne envers la maîtresse	20%	4%	25%	13%
Gêne envers les parents	20%	4%	42%	29%
Parle avec les parents de la note de comportement	52%	30%	79%	79%

9.3.2 Analyse : Par rapport au premier relevé de données, beaucoup plus d'élèves en groupe expérimental se détachent de l'impact de la note de comportement lorsqu'elle baisse (74% en mai contre 40% en février). On trouve donc plus d'enfants en S.M.2 dans le groupe expérimental (74% au total contre 38% dans le groupe témoin).

Ces écarts peuvent avoir au niveau du groupe expérimental un double éclairage : non seulement il y a un "non-retour" de l'École aux familles de cette note de comportement, mais aussi chaque élève sait que « demain est un autre jour ». Tout sera effacé. "Moi" élève, "j'"expérimente l'apaisement du pardon et la promesse de l'espérance. Le pardon et l'espérance, ce sont deux forces que l'enfant est déjà capable d'éprouver et peu à peu de maîtriser.

9.3.3 « Je respecte les règles de vie de la classe pour être heureux » (S.M.2) :

Observons à présent la question à choix multiple : « Je respecte les règles de vie de la classe... ».

Concernant le S.M.1p, le score s'est différencié entre les deux groupes : 1 seul élève du groupe expérimental agit dans la dépendance externe avec crainte de la punition (contre 7 en groupe témoin).

Le rapport inversé entre les deux groupes n'existe plus, contrairement au premier relevé de données. Avec le temps, le groupe expérimental a rejoint et même dépassé le groupe témoin par rapport à la conscience de respecter le cadre externe pour accéder à un bonheur interne : 17 élèves (74%) en groupe expérimental agissent positivement parce que cela les rend heureux contre 13 élèves en groupe témoin (54%). Au mois de février, il n'y avait que 8 élèves (32%) en groupe expérimental qui avaient cette conscience. A l'intérieur de ce groupe expérimental, on ne compte plus que 5 individus en S.M.1 (22%) en mai, contre 13 en février (52%), qui agissent pour obtenir une bonne note de comportement.

Tableau synoptique comparatif : question à choix multiple.

Respect des règles de vie de la classe	Par crainte		Pour avoir une bonne note		Pour être heureux	
	Février	Mai	Février	Mai	Février	Mai
	16%	4%	52%	22%	32%	74%
	20%	29%	25%	17%	54%	54%

Légende : Expérimental/Témoin

9.3.4 Analyse : Au début du mois de février, la majorité du groupe expérimental se situait plutôt en S.M.1 par rapport à l'explication : "Je respecte les règles de vie...pour avoir une bonne note". A la mi-mai, le groupe expérimental a pris de la distance vis à vis de la note de comportement. On peut penser que la majorité du groupe (74%) a donc dépassé la sécurisation de la note de comportement. Ce groupe a intégré une conscience du code comportemental en classe, sans souffrance, tout simplement pour être heureux. Il est arrivé à accéder à une référence interne, ce qui n'était pas encore le cas lors des premiers recueils de données.

Il est possible d'affirmer que ce protocole de note de comportement éphémère et secrète, conduit la majorité du groupe-classe à ne pas rester dépendant de cette note. On pourrait même envisager de la suspendre pour observer si le cadre interne de chacun est bien construit.

Cette analyse se trouve être confirmée par les réponses de la dernière question ouverte : « Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ? ».

9.3.5 Question ouverte sur la note de comportement : De nombreux élèves ont souhaité s'exprimer en cette fin d'année scolaire, permettant ainsi d'enrichir cette recherche. Cela est bien la preuve de l'évolution en maturité des deux groupes d'élèves, quelque soit le mode de fonctionnement de la note de comportement. La réflexivité des élèves s'est exprimée spontanément pour 16 individus du groupe témoin et 15 individus du groupe expérimental, révélant des enfants en marche vers une pensée réflexive.

En étudiant la perception de la note de comportement des enfants lors du test et du posttest, il est possible d'en dégager deux grandes catégories de perceptions : la perception analytique et la perception affective de la note de comportement.

Au mois de février, 4 élèves du groupe expérimental ont eu une perception analytique de la note de comportement. En revanche, les 11 autres élèves de ce groupe en ont exprimé une perception affective. La seule élève du groupe témoin qui se soit exprimée, a montré une réflexion affective. Au mois de mai, certains enfants commencent à aborder une perception analytique de la note de comportement : 6 élèves du groupe expérimental et 3 élèves du groupe témoin en font partie.

Or il est à rappeler que nous avons à faire à de jeunes enfants de 7-8 ans. Selon les recherches de Favre (2007), l'autonomie des enfants à cet âge là est en pleine élaboration avec de nécessaires attaches affectives encore importantes. Ce sont des références externes qui rassurent, qui sécurisent le jeune enfant. Nous pouvons donc affirmer que l'accès progressif à l'autonomie des enfants est indépendante de la perception de la note qui peut rester encore empreinte d'affectif au vu du jeune âge de ce public. Il n'y a pas de contradiction entre la perception affective de la note et l'accès à l'autonomie chez des enfants de 7-8 ans.

Voici dans un tableau synoptique, la répartition des élèves selon leur perception de la note. Attention à la codification des individus, différente selon les mois [Annexe 13] :

Perception de la note de comportement [Annexe 17]		Février	Mai
Perception Analytique	Alerte pour l'enfant	B (n°22)	B (n°20) n°32, 35
	Conscience de l'impact du physiologique	MLC (n°3)	
	Perception motivante	O (n°14)	Ch, LC, L-H, H, LS (n°14, 15, 16, 19, 22) n°33
	Conscience du provisoire	M (n°1)	
Perception Affective	Aime	R, E, J, MA, MB, ChI, L (n°4, 5, 10, 12, 15, 19, 23) n°45	D, MLC, R, I, J, MA, O, L (n°1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 21) n°24, 25, 31, 45
	N'aime pas	F (n°9)	
	Indifférence		n°46
	Sensible à la notation	F, Ch, L-H, H (n°9, 16, 18, 21)	E, B (n°4, 20) n°27, 34, 36, 38, 39, 43, 44, 47

Légende : Groupe expérimental / Groupe témoin

Par rapport à la perception affective, il est à noter que le groupe expérimental a plutôt répondu qu'il aime cette note, alors que le groupe témoin a majoritairement évoqué sa sensibilité à la notation de comportement [Annexe 17].

A l'intérieur du groupe expérimental, une évolution intéressante, entre les deux tests, est à observer : comparativement, 3 élèves (n° 14Ch, 19H et 16LH) qui se situaient en perception affective avec une sensibilité affirmée vis à vis de la note, ont évolué vers une perception analytique

au mois de mai. Selon le "mapping" d'analyse statistique du mois de mai, ces enfants avancent peu à peu vers du S.M.2 en passant par du S.M.1.

Parallèlement, 2 élèves du groupe expérimental (n°2 MLC et 12 O) sont passés d'une perception analytique à une perception plus affective de la note avec le temps. Or, en observant le dernier "mapping" (en A.F.C.M.), ces enfants tendent vers le S.M.2.

Cela confirme bien qu'il n'y a pas de contradiction entre les ressentis d'un ordre affectif et l'accès à l'autonomie.

9.4 Conclusions :

A l'issue de toutes ces analyses sur des recueils de données qui se sont réalisés en deux temps, l'hypothèse de départ peut être validée : il existe donc bien un effet de cette note de comportement éphémère et secrète sur les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant de 7-8 ans.

10. DISCUSSIONS : INTERETS DE CETTE RECHERCHE ET PROPOSITIONS

10.1 Intérêt professionnel :

Cette recherche a essayé de montrer qu'une notation du comportement éphémère et quotidienne serait un des facteurs qui pourrait développer chez l'enfant des vertus de force intérieure qui lui permettrait de dépasser la déstabilisation émotionnelle que peuvent entraîner les apprentissages scolaires et la vie en collectivité.

Face à l'importance fondamentale d'une relation éducative positive, pourquoi ne pas créer une charte à l'usage des enseignants autour des droits scolaires de l'Enfant :

- "- Le droit de ne pas savoir,
- le droit de ne pas comprendre,
- et le droit d'oublier "

10.2 Intérêt social

Grâce à cette recherche, nous avons pu montrer que par l'intermédiaire d'une notation éphémère et secrète du comportement, la classe devient non seulement un laboratoire de développement intellectuel, mais aussi un laboratoire de développement personnel de l'Être.

L'enfant peu à peu va intégrer l'Espérance la confiance justifiée en soi et en sa capacité d'être mieux : « A ce moment précis, je ne sais pas très bien, mais je sais par expérience que je peux me recentrer ».

En effet, la note renouvelée chaque jour permet de pratiquer des exercices de maîtrise de soi. De ces expériences vécues dans l'immédiateté, l'enfant se détache de toute forme de violence et de manipulation, car il devient responsable de son propre " bien-vivre " avec lui-même et peu à peu avec les autres. "Si je change, alors le monde change aussi."

Cette expérimentation d'évaluation de son comportement donne à l'enfant, peu à peu, des règles de vie intérieure pour pouvoir s'adapter à la société dans ses différentes composantes.

10.3 Intérêt pour la recherche

Constater les retombées d'une notation éphémère du comportement et tous les jours renouvelée sur l'estime de soi (au niveau de la gestion de l'erreur, la maîtrise de la frustration de l'échec s'inscrivant dans le provisoire) est fondamental.

Il est à rappeler que ce travail n'est pas communiqué aux familles afin d'éviter toute surenchère ou pression des familles.

En revanche cette expérience a soulevé des interrogations nouvelles et inattendues qui pourraient être étudiées dans de prochaines recherches : chez le jeune enfant de C.E.1, le Système de Motivation et les performances scolaires sont, pour certains, encore indépendants. Nous avons trouvé des élèves situés en S.M.2 et pas forcément encore aux résultats scolaires élevés. Inversement, certains élèves aux résultats scolaires élevés ne se situent pour l'instant qu'en S.M.1p. Ces résultats vont à l'encontre de la littérature de recherche qui prouve le lien entre Systèmes de Motivation et performances scolaires. Or, la recherche s'est plutôt penchée sur des élèves plus âgés (collégiens...).

10.4 Propositions de prolongements

Cette note de comportement qui se veut être une alarme pour l'enfant, ne doit pas être manipulée comme une arme par l'adulte, sinon nous obtiendrions l'effet inverse avec des enfants en souffrance.

Il faudrait vérifier la construction du cadre interne de l'élève en cours d'année en interrompant l'usage de la note de comportement pour une période donnée. La durée de cette étape se ferait en concertation avec les enfants.

En prolongement de cette action, on pourrait inviter les élèves à auto-évaluer leur propre conduite en classe, dans le cadre d'une introspection.

Il serait également intéressant de pouvoir étudier les impacts de cette notation particulière du comportement sur les enfants selon leur tranche d'âge, voire même d'étendre cette expérimentation sur des adolescents au collège. En effet, l'étude des "mappings" confirme la théorie

de Favre, à savoir, que l'enfant de 7-8 ans a besoin de temps pour évoluer du S.M.1 vers le S.M.2. Or cette évolution se déroule jusqu'à l'adolescence (Favre,2010).

11. CONCLUSION

Le cadre externe permet à chaque enfant une meilleure adaptabilité environnementale. Il est garant de la "santé mentale" du groupe-classe. « Co-construit » autour d'une charte de vie soutenue par une note de comportement secrète, non stigmatisante et chaque jour renouvelée, le cadre externe devient donc sécurisant pour chacun. Souple et rigide à la fois, le cadre externe favorise une contenance interne avec une classe qui se tient « seule » sans dépendance par rapport à l'enseignant. Il s'agit alors au départ pour l'enseignant d'outiller sa classe pour l'aider à se tenir, à se « contenir » (Ramos, 2010). Et une classe qui est outillée pour se « tenir », ne se décontenancera pas face aux multiples tâches des apprentissages proposés. Il y aura un effet positif indéniable pour chaque enfant sur sa capacité à entrer dans son métier d'élève. Tout cela ne peut fonctionner et susciter l'épanouissement de l'enfant que dans la bienveillance de l'enseignant accompagnant. L'acquisition de cette compétence d'autonomie est un processus progressif et personnel durant lequel l'enseignant doit jouer un rôle de facilitateur, d'accompagnant dans l'empathie.

Il semblerait donc que l'hypothèse de départ de cette recherche soit validée. Une note de comportement peut aider l'enseignant à « contenir » son groupe-classe, terme emprunté à Ramos (2010).

« Pour les "tenir ensemble", il faut associer le cadre externe, qui contient et protège, avec une structure interne, un squelette sur lequel le groupe pourra s'appuyer pour construire son autonomie » (Ramos, 2010). C'est parce qu'il y a un cadre lisible et stable en classe, que les élèves peuvent s'essayer à grandir sans risques et sans débordements. Grandir, c'est se modifier et comme l'explique Ramos dans son article (2010), le cadre amène du stable à l'enfant qui est traversé par de l'instabilité au niveau psychique. Il s'agit dans une classe de pouvoir contenir les affects, les débordements émotionnels afin de faire avancer chacun vers plus d'autonomie dans le respect les uns vis à vis des autres. Ainsi il faut fournir un cadre explicite et souple à la fois où l'erreur comportementale est reconnue comme "outil" : cette note éphémère et renouvelée chaque jour est un puissant indicateur au service de l'enfant lui permettant une auto-analyse fulgurante de l'erreur comportementale.

Ainsi comme le souligne Morin, « La pratique mentale de l'auto-examen permanent de soi est nécessaire, car la compréhension de nos propres faiblesses ou manques est la voie pour la compréhension de ceux d'autrui » (Morin, 2000 p.111).

A la veille d'une remise en question de l'École, à l'instar de toutes ces découvertes récentes et véritablement scientifiques, il faudrait sûrement réviser la lourdeur de certains programmes afin d'éviter les trop grandes pressions sur des élèves encore immatures pour acquérir certaines notions notamment en C.E.1. Mais il faudrait surtout axer la réflexion et les changements sur la relation éducative. Venir à l'école sans stress est primordial, que ce soit du côté des enfants, comme du côté des enseignants.

Cette notation positive, éphémère et secrète du comportement, renouvelée chaque jour entraîne un "langage intérieur". Elle n'est pas destructrice.

Elle transfère le pouvoir externe au pouvoir interne.

L'Enfant, chaque jour, devient "maître d'œuvre" de sa vie, "pilote" de lui-même (Favre,2007).

Il n'est plus dans le monde de l'irréversibilité, il n'est plus figé dans une situation définitive.

Il est dans un espace de tous les possibles, en un mot, l'Élève expérimente l'Espérance.

12- BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- André, C. et Lelord, F. (2001). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation : Cette force qui nous fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Corneille, P. (1982). *Cinna*. Paris : Bordas.
- De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage – Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. Montréal : Chenelière.
- Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine*. Paris : Odile Jacob.
- Lebigre, A. (1995). *La Justice du Roi. La vie judiciaire dans l'ancienne France*. Bruxelles : Complexe.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Mayenne : Seuil.
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Rosenberg, M.B. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence.
- Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- Rousseau, J.J. (1961). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier.
- Tancrez, P. (2010). *Aider l'élève à construire sa vie. Approches plurielles de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : De Boeck Université.

Revues – Articles

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, vol.3, n°3 pp.29-48.

Chouinard, R. (2002, mars). Évaluer sans décourager. *Communication présentée lors des sessions de formation liées à la réforme en éducation, Ministère de l'Éducation*, Montréal, Québec.

Ginet, D. (2002). L'École en tant que cadre. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant : Enseigner, un métier pour demain. *Rapport au ministre de l'éducation nationale présenté par Obin J.P.*, Annexe 8, pp.52-60.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°23/3, pp.483-502.

Merle, P. (2006). L'élève humilié : l'école un espace de non droit. *Revue française de pédagogie*, n° 155, pp167-168.

Ramos, M. (2010). Les « contenir » ? La classe, pour apprendre et vivre ensemble. *Cahiers pédagogiques*, n°481, pp.43-44.

Sarrazin P., Tessier D., Trouilloud D.(2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, n°157, pp.147-177.

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie Pédagogique*, n°115, pp.5-8.

Documents en ligne

Anatrella, T. (2003). Les "adolescents". *Études*, Tome n°399, p. 37-47 [récupéré le 05 janvier 2013 du site Cairn.info].

www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm

Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), ou Convention relative aux Droits de l'Enfant.(1989).Traité international adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989 [récupéré du site Le Portail des Droits de l'Enfant le 03 février 2013].

<http://www.droitsenfant.org/convention/adoption-1989/>

Estime de soi.(2010, publié en février). Dans *Psychologies*. Récupéré le 12 janvier 2013 de <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Estime-de-soi>

Freiberg, H.J. (2012) *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, n°15 [récupéré le 29 novembre 2012 du site Cairn.info].
www.cairn.info/resume.php?ID-ARTICLE=ACP-015-0034

Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (2013). Les addictions. Dossier d'information [récupéré le 17 mars 2013 du site INSERM].
www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossier-d-information/addictions

Jubin, P. (2000). Les cinq premières minutes en classe ou comment ne pas trop se fourvoyer. [récupéré le 11 novembre 2012 du site Collectif Européen d'Équipes de Pédagogie Institutionnelle].
<http://ceepi.org/les-5-premieres-minutes-0352>

Senore D. (2003). La résilience dans la relation éducative. [récupéré le 15 décembre 2012 du site de Patrick Robo].
<http://probo.free.fr/textes amis/resilience et relation educative d senore.pdf>

Récupérés du site du Ministère de l'éducation nationale :

B.O. Hors-Série N°3 (19/06/2008). Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire.
www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

B.O. N°13 (29/03/2012). Orientations et instructions pour la rentrée 2012- L'École du Socle Commun. *Circulaire n°2012-056 du 27/03/2012*, Encart.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726

Décret (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences. 11 juillet 2006.
www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-conn...

Peillon, V. (2012). Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale. B.O. du 26 juin 2012.
www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html

Récupérés du site de Wikipédia :

Catharsis. (2012, mise à jour 17 décembre). Dans *Wikipédia*. Récupéré de <http://fr.wikipedia.org/wiki/Catharsis>

Conscience. (2013, mise à jour 4 mars). Dans *Wikipédia*. Récupéré de <http://fr.wikipedia.org/wiki/Conscience>

Analyse factorielle des Correspondances. (2013, mise à jour 18 mars). Dans *Wikipédia*. Récupéré de http://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_factorielle_des_correspondances

13. ANNEXES

ANNEXE 1– UN POEME QUI M'INSPIRE DANS MES RELATIONS AUX ELEVES (DE MARSHALL B. ROSENBERG LORS DE SES CONFERENCES SUR LA COMMUNICATION NON VIOLENTE A L' ECOLE)

Vois la beauté en moi.

*Vois la beauté en moi
Cherche le meilleur en moi
C' est ce que je suis vraiment
Et tout ce que je veux être
Ça peut prendre un peu de temps
Ça peut ne pas être évident
Mais vois la beauté en moi.*

*Vois la beauté en moi
Chaque jour qui passe
Peux-tu faire l'essai
Peux-tu trouver comment
Me voir rayonner
Dans tout ce que je fais
Et voir la beauté en moi.*

ANNEXE 2– CHARTE DE VIE DES C.E.1 de Cécile Mahias

1- Je respecte mes camarades.

2- Je travaille avec sérieux. Je fais de mon mieux et je m'applique.

3- Je lève le doigt pour demander la parole. J'écoute la maîtresse attentivement sans lui couper la parole.

4- Je me déplace en silence et sans déranger mes camarades qui travaillent. Je chuchote.

5- Je me lève en silence quand un adulte entre en classe.









































6- Je respecte le matériel de la classe. Je range bien mon matériel et je prends soin de la classe.

7- Je marche dans les couloirs et dans les escaliers tranquillement à pas de velours.

8- Je pense à aller aux toilettes pendant la récréation.

9- Je me range calmement et sans bousculer les autres, dès que ça sonne.

Questionnaire

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Je ne supporte pas de voir ma note de comportement baisser.				
2	Peu importe la note de comportement, je me sens capable de rester silencieux quand c'est nécessaire .				
3	Je suis content quand ma maîtresse me dit que je me suis bien tenu en classe.				
4	J' ai envie d'avoir une bonne note de comportement pour le dire à mes parents.				
	A l'école, je ne travaille que pour avoir de bons résultats.				
	J'aime bien quand mes camarades de classe constatent mes bonnes notes de comportement.				
7	A l'école, j' aime l'excitation d'apprendre de nouvelles choses.				
8	A l'école, je travaille souvent pour faire plaisir à mes parents.				
9	Je suis capable de me tenir correctement en classe uniquement si ça me donne une bonne note de comportement.				
10	Peu importe la note de comportement, si je comprends que je peux m'améliorer.				

Quand j' ai une note de comportement basse, je me sens gêné(e). OUI NON

Si tu as répondu OUI, tu te sens plus gêné(e) :

- * vis à vis de tes **camarades** de classe,
- * vis à vis de **toi-même**,
- * vis à vis d' **adultes** autour de toi comme ta maîtresse ou tes parents.









Je respecte les règles de vie de la classe :

- * seulement parce que j'ai peur de me faire punir.
- * pour avoir une bonne note de comportement.
- * parce que cela me rend heureux.

Parles-tu de ta note de comportement avec tes parents à la maison ? OUI NON









































Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

PRETEST ou FAMILIARISATION AU QUESTIONNAIRE

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Quand je joue, je ne supporte pas de perdre.				
2	Quand je joue, peu importe si je perds.				

ANNEXE 4– QUESTIONNAIRE VERSION CHERCHEURS

QUESTIONNAIRE AUTOUR D'UNE NOTE DE COMPORTEMENT DANS L'ELABORATION DES S.M. DE L'ELEVE

S.M. ciblés	ITEMS	REPONSES			
		Tout à fait d'accord 4	D'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
S.M.1p	Je ne supporte pas de voir ma note de comportement baisser.				
S.M.2	Peu importe la note de comportement, je me sens capable de rester silencieux quand c'est nécessaire .				
S.M.1	Je suis content quand ma maîtresse me dit que je me suis bien tenu en classe.				
S.M.1	J'ai envie d'avoir une bonne note de comportement pour le dire à mes parents.				
S.M.1p	A l'école, je ne travaille que pour avoir de bons résultats.				
S.M.1	J'aime bien quand mes camarades de classe constatent mes bonnes notes de comportement.				
S.M.2	A l'école, j'aime l'excitation d'apprendre de nouvelles choses.				
S.M.1	A l'école, je travaille souvent pour faire plaisir à mes parents.				
S.M.1p	Je suis capable de me tenir correctement en classe uniquement si ça me donne une bonne note de comportement.				
S.M.2	Peu importe la note de comportement, si je comprends que je peux m'améliorer.				

Quand j'ai une note de comportement basse, je me sens gêné(e). OUI NON

Si tu as répondu OUI, te sens-tu plus gêné(e) :

- * vis à vis de tes **camarades** de classe, S.M.1
- * vis à vis de **toi-même**, S.M.2
- * vis à vis d' **adultes** autour de toi comme ta maîtresse ou tes parents ? S.M.1p

Je respecte les règles de vie de la classe :

- * seulement parce que j'ai peur de me faire punir. S.M.1 p
- * pour avoir une bonne note de comportement. S.M.1
- * surtout parce que cela me rend heureux. S.M.2

Parles-tu de ta note de comportement avec tes parents à la maison ? OUI-S.M1p NON-S.M.2

ANNEXE 5 - Début février 2013 : Recueil de données

Groupe Expé.	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10
1 M	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4
2 D	2	4	4	4	1	1	4	4	1	3
3 MLC	1	4	4	1	1	4	4	4	1	4
4 R	4	4	4	4	4	4	2	4	1	4
5 E	2	4	4	1	4	3	4	4	1	4
6 I	3	4	3	4	3	4	3	4	2	3
7 L	4	3	4	4	4	3	4	3	1	4
8 A	4	3	4	3	4	3	1	4	2	4
9 F	4	3	4	4	4	1	4	4	2	2
10 J	2	3	4	2	3	3	4	3	1	4
11 Y	4	3	4	3	4	2	4	3	1	1
12 MA	1	4	4	1	4	4	4	3	2	4
13 N	3	4	4	4	1	3	4	1	1	4
14 O	1	4	4	4	2	3	4	1	1	4
15 MB	3	3	4	2	1	2	3	3	1	4
16 Ch	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4
17 LC	1	4	1	2	1	1	4	4	1	4
18 L-H	4	1	4	4	2	1	4	2	4	1
19 ChI	1	4	4	1	1	4	4	4	1	4
20 MM	2	4	4	2	2	1	2	3	1	3
21 H	4	2	4	3	4	1	3	1	4	2
22 B	1	4	3	2	1	3	4	3	2	4
23 L	1	4	4	1	4	1	2	2	2	4
24 L-S	1	4	2	1	1	2	4	2	1	4
25 S	1	4	4	1	1	2	4	2	1	4
Total par item /100	62	89	93	66	65	64	88	76	38	87
Moyenne par item	2,48	3,56	3,72	2,64	2,6	2,56	3,52	3,04	1,52	3,48

Groupe Témoin	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	Item 10
26 Sa	2	4	4	4	2	2	4	4	2	4
27 Ka	4	4	4	1	4	2	3	1	1	3
28 Sh	2	2	4	4	4	2	4	4	3	3
29 Ab	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1
30 Ma	3	4	4	4	1	4	3	2	1	4
31 A	3	4	4	4	2	4	4	4	1	4
32 Y	3	4	3	2	1	4	2	4	2	4
33 T	3	4	4	3	1	3	4	2	2	3
34 C	2	2	4	4	3	4	4	4	3	3
35 Ad	3	4	4	3	2	3	4	4	2	4
36 Lo	4	1	4	4	4	1	1	4	4	1
37 N	4	1	4	3	4	3	2	4	3	4
38 Ch	3	4	4	4	1	4	4	4	2	4
39 Si	3	4	4	4	1	2	4	4	1	4
40 Mat	4	4	4	4	1	1	4	2	1	4
41 K	1	4	4	4	4	4	4	1	1	4
42 Aw	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4
43 H	1	4	4	4	1	1	4	4	2	1
44 J	3	4	4	2	1	1	4	1	2	4
45 Jo	3	4	4	4	1	3	3	2	1	4
46 St	4	4	4	4	1	4	3	4	1	4
47 P-S	2	3	4	4	1	4	3	4	1	4
48 C	4	3	4	3	2	2	3	3	1	4
49 I	3	3	4	4	1	1	4	2	2	3
Total par item /96	70	80	95	85	49	67	83	76	45	82
Moyenne par item	2,91	3,33	3,95	3,54	2,04	2,79	3,45	3,16	1,87	3,41

ANNEXE 6 : DOMINANTE DU SYSTEME DE MOTIVATION PAR ELEVE (garçons/filles)

Début février 2013

Groupe Expérimental

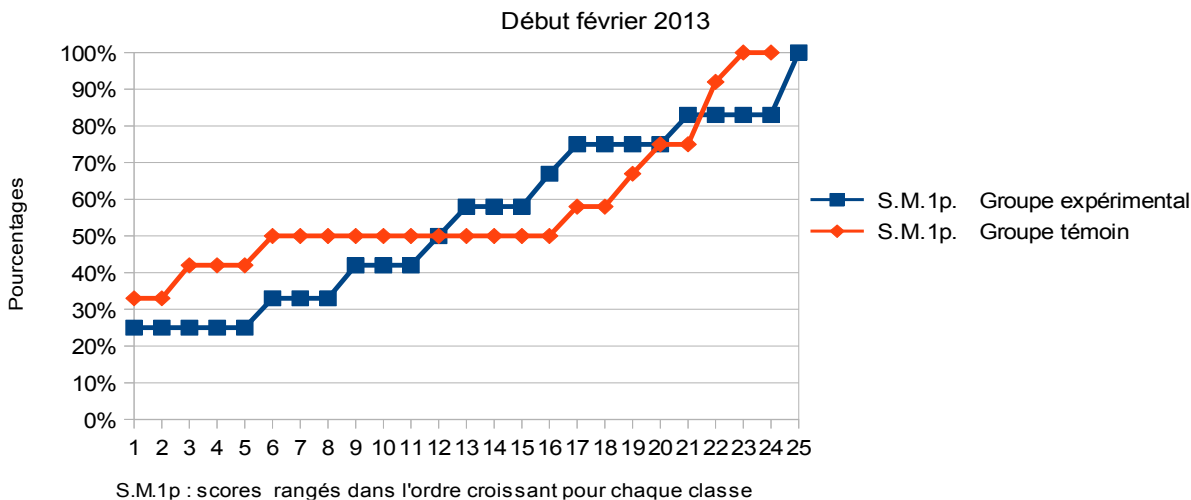
Prénoms	S.M.(%)	SM1p	SM1	SM2
1 M		75	100	100
2 D		33	81	92
3 MLC		25	81	100
4 R		75	100	83
5 E		58	75	100
6 I		67	94	83
7 L		75	87,5	92
8 A		83	87,5	67
9 F		83	81	75
10 J		50	75	92
11 Y		75	75	67
12 MA		58	75	100
13 N		42	75	100
14 O		33	75	100
15 MB		42	69	83
16 Ch		83	100	100
17 LC		25	50	100
18 L-H		83	69	50
19 Chl		25	81	100
20 MM		42	62,5	75
21 H		100	56	58
22 B		33	69	100
23 L		58	50	83
24 L-S		25	44	100
25 S		25	56	100

Groupe Témoin

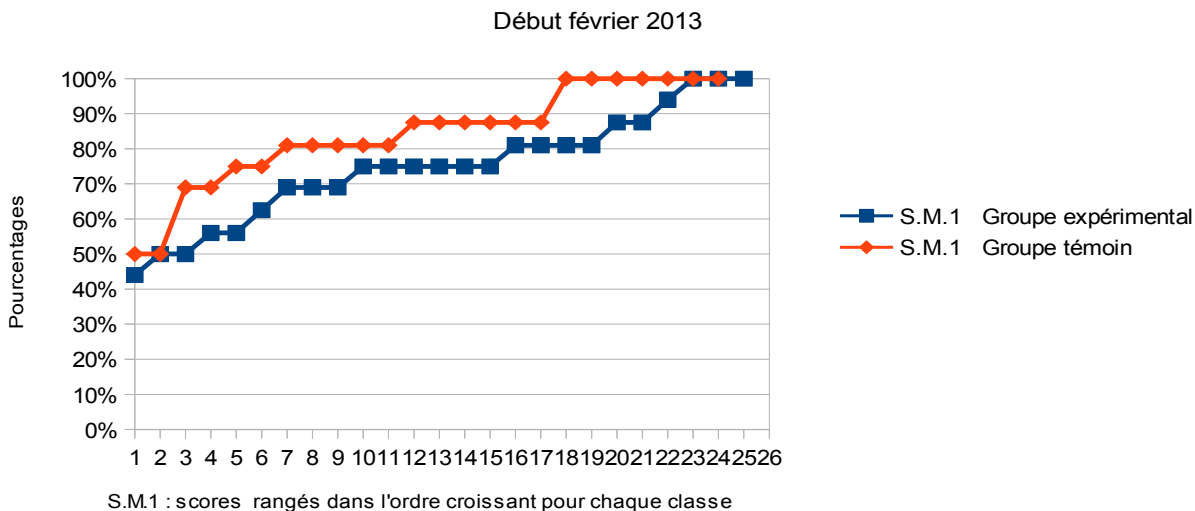
Prénoms	S.M.(%)	SM1p	SM1	SM2
26 Sa		50	87,5	100
27 Ka		75	50	83
28 Sh		75	87,5	75
29 Ab		100	100	50
30 Ma		42	87,5	92
31 A		50	100	100
32 Y		50	81	83
33 T		50	75	92
34 C		67	100	75
35 Ad		58	87,5	100
36 Lo		100	81	25
37 N		92	87,5	58
38 Ch		50	100	100
39 Si		42	87,5	100
40 Mat		50	69	100
41 K		50	81	100
42 Aw		50	100	100
43 H		33	81	75
44 J		50	50	100
45 Jo		42	81	92
46 St		50	100	92
47 P-S		33	100	83
48 C		58	75	83
49 I		50	69	83

ANNEXE 7 - Février - groupe expérimental / groupe témoin - (scores en %, classés par ordre croissant)

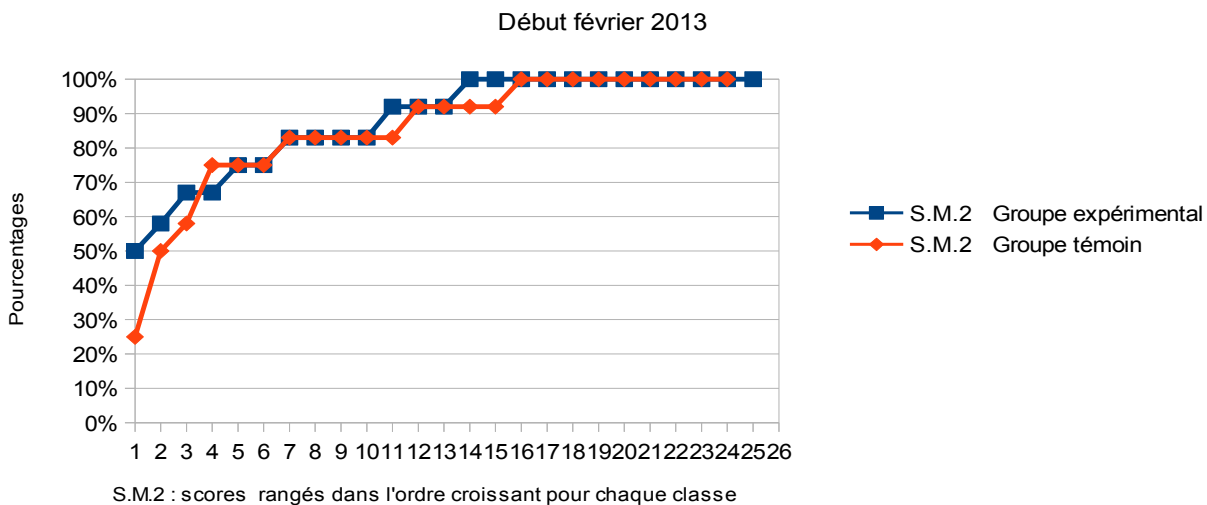
S.M.1p comparaison globale des deux groupes



S.M.1 comparaison globale des deux groupes



S.M.2 comparaison globale des deux groupes



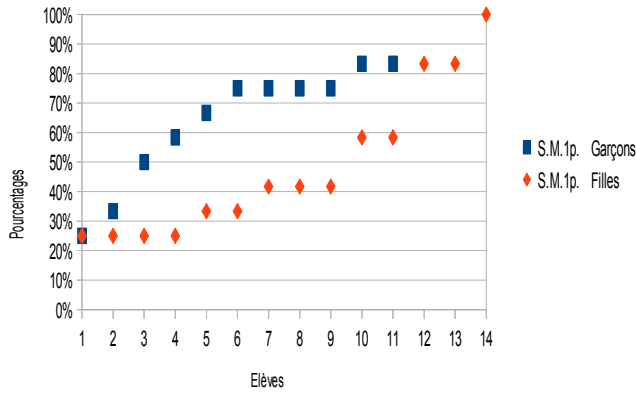
Annexe 8 : Comparaisons Garçons/Filles - Début février (scores en %, par ordre croissant)

Groupe expérimental

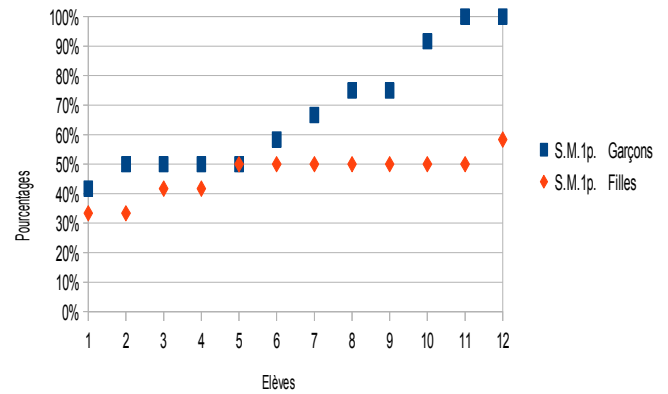
S.M.1p

Groupe témoin

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres

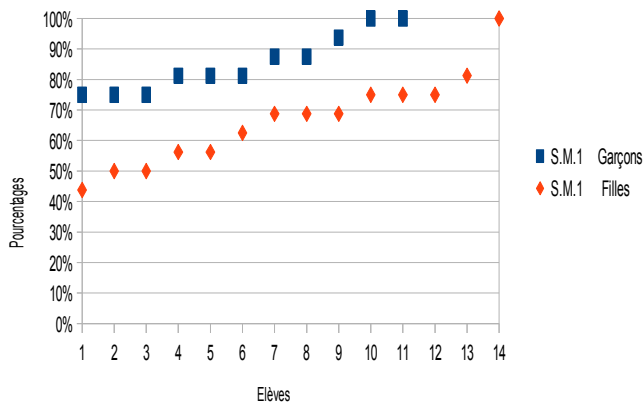


Groupe Témoin : comparaison selon les genres

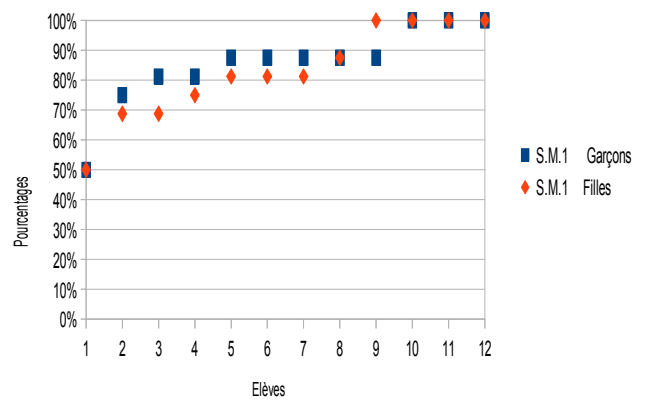


S.M.1

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres

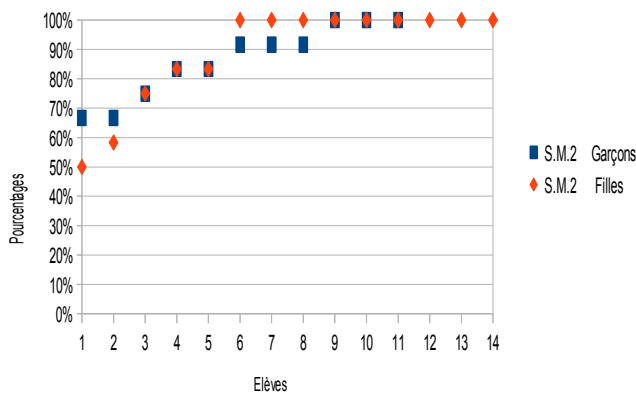


Groupe Témoin : comparaison selon les genres

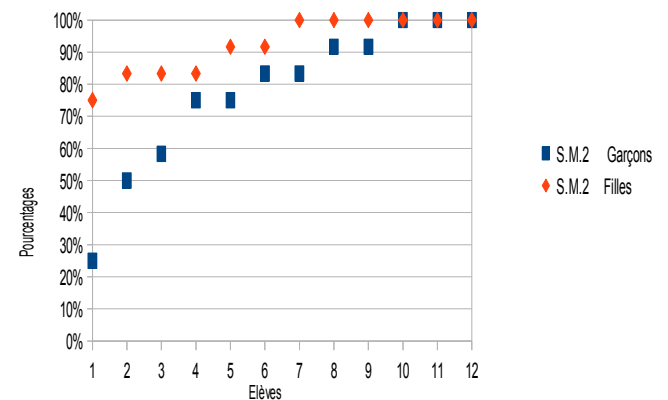


S.M.2

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres



Groupe Témoin : comparaison selon les genres



ANNEXE 9 - Mai 2013 : Recueil de données

Groupe Expé.	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10
1 M										
2 D	1	4	3	1	1	4	4	1	2	4
3 MLC	2	3	4	1	1	2	4	1	2	3
4 R	1	4	4	4	4	4	4	4	1	3
5 E	4	4	3	1	4	3	4	4	1	4
6 I	2	3	4	3	2	4	4	3	2	3
7 L	1	4	3	1	2	2	4	1	1	4
8 A	1	3	3	3	4	4	4	1	1	4
9 F										
10 J	3	4	4	2	1	3	4	3	1	4
11 Y	1	4	3	4	3	3	4	4	3	4
12 MA	4	4	2	4	1	1	4	3	1	4
13 N	2	4	2	2	1	2	4	2	3	1
14 O	3	3	3	2	2	2	4	2	1	1
15 MB	2	3	4	2	1	2	4	2	1	3
16 Ch	4	3	4	4	2	4	4	4	3	4
17 LC	1	4	4	1	1	1	4	4	1	1
18 L-H	4	3	4	3	2	4	3	1	4	3
19 Chl	2	4	3	1	2	1	4	3	1	4
20 MM	2	3	3	2	2	2	4	1	2	3
21 H	2	4	3	1	1	2	4	1	2	3
22 B	1	4	3	2	2	4	4	2	2	4
23 L	3	3	3	2	2	2	4	2	2	3
24 L-S	2	4	2	2	1	2	4	2	2	3
25 S	1	4	3	1	1	4	4	1	1	1
Total par item /100	49	83	74	49	43	62	91	52	40	71
Moyenne par item	2,13	3,6	3,21	2,13	1,87	2,69	3,95	2,26	1,74	3,08

Groupe Témoin	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	Item 10
26 Sa	4	3	4	4	2	1	4	2	1	1
27 Ka	3	4	3	2	1	2	4	1	2	3
28 Sh	4	4	4	4	3	1	3	3	3	3
29 Ab	3	3	4	4	1	2	3	3	2	1
30 Ma	4	4	4	4	1	3	4	3	1	1
31 A	4	4	4	4	1	4	4	3	2	2
32 Y	1	2	4	4	3	1	3	4	4	1
33 T	3	4	3	2	2	4	4	3	2	1
34 C	4	2	3	4	2	1	4	4	3	1
35 Ad	4	3	4	4	2	4	3	4	4	2
36 Lo	1	4	4	1	1	3	1	4	1	4
37 N	4	4	4	3	1	4	4	1	2	1
38 Ch	4	3	4	2	4	3	4	3	1	2
39 Si	4	3	4	3	1	4	4	3	1	4
40 Mat	4	1	4	4	1	2	3	1	4	3
41 K	4	1	4	4	4	1	4	4	4	4
42 Aw	3	2	4	4	4	1	4	4	4	2
43 H	4	1	3	3	4	1	4	3	2	1
44 J	3	3	3	3	1	2	4	2	3	4
45 Jo	4	4	4	4	1	3	4	3	1	2
46 St	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3
47 P-S	4	4	3	4	2	3	4	3	2	2
48 C	4	4	3	3	1	2	4	2	2	2
49 I	4	3	3	4	3	4	3	2	3	2
Total par item /96	85	74	87	82	49	59	87	68	58	52
Moyenne par item	3,54	3,08	3,62	3,41	2,04	2,45	3,62	2,83	2,41	2,16

ANNEXE 10 : DOMINANTE DU SYSTEME DE MOTIVATION PAR ELEVE (garçons/filles)

Mi-Mai 2013

Groupe Expérimental

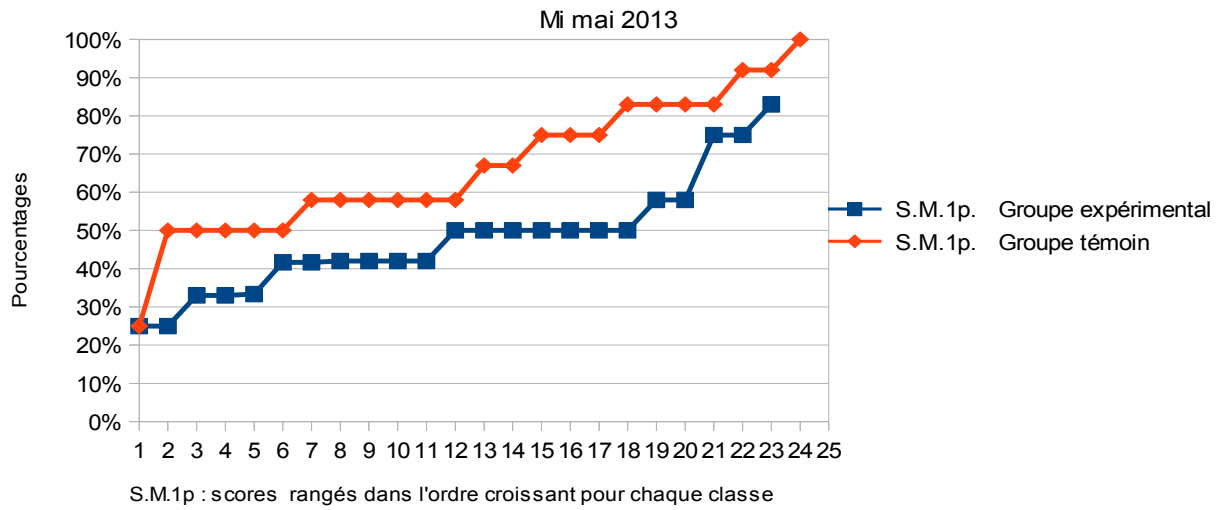
Prénoms	S.M.(%)	SM1p	SM1	SM2
1 M				
2 D		33	56	100
3 MLC		42	50	83
4 R		50	100	92
5 E		75	69	100
6 I		50	87,5	83
7 L		33	44	100
8 A		50	69	92
9 F				
10 J		42	75	100
11 Y		58	87,5	100
12 MA		50	62,5	100
13 N		50	50	75
14 O		50	56	67
15 MB		33	62,5	83
16 Ch		75	100	92
17 LC		25	62,5	75
18 L-H		83	75	75
19 Chl		42	50	100
20 MM		50	50	83
21 H		42	44	92
22 B		42	69	100
23 L		58	56	83
24 L-S		42	50	92
25 S		25	56	75

Groupe Témoin

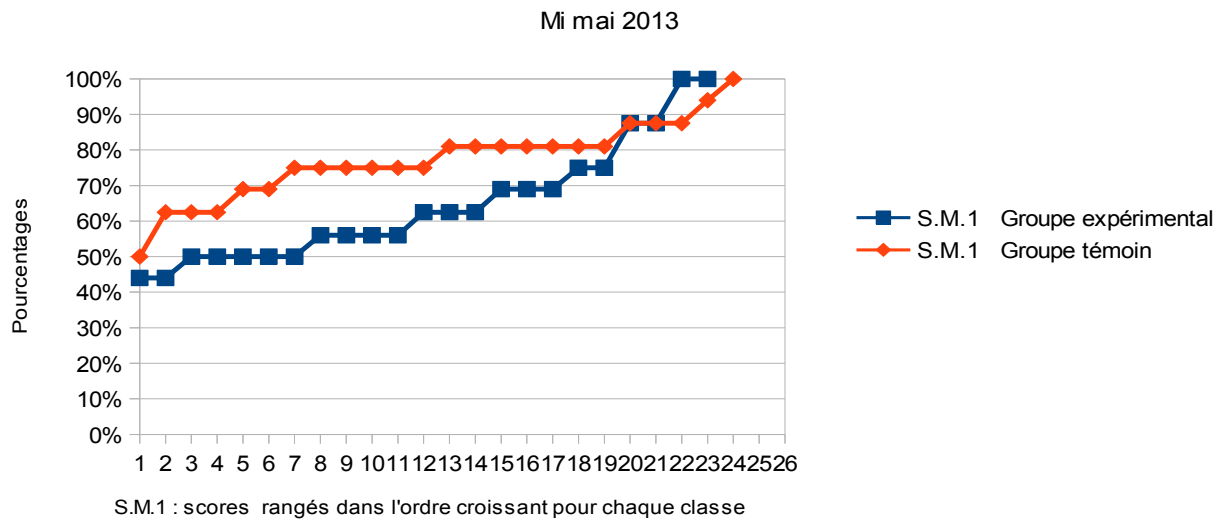
Prénoms	S.M.(%)	SM1p	SM1	SM2
26 Sa		58	69	67
27 Ka		50	50	92
28 Sh		83	75	83
29 Ab		50	81	58
30 Ma		50	87,5	75
31 A		58	94	83
32 Y		67	81	50
33 T		58	75	75
34 C		75	75	58
35 Ad		83	100	67
36 Lo		25	75	75
37 N		58	75	75
38 Ch		75	75	75
39 Si		50	87,5	92
40 Mat		75	69	58
41 K		100	81	75
42 Aw		92	81	67
43 H		83	62,5	50
44 J		58	62,5	92
45 Jo		50	87,5	83
46 St		92	81	92
47 P-S		67	81	83
48 C		58	62,5	83
49 I		83	81	67

ANNEXE 11 - Mai - groupe expérimental/groupe témoin - (scores en %, par ordre croissant)

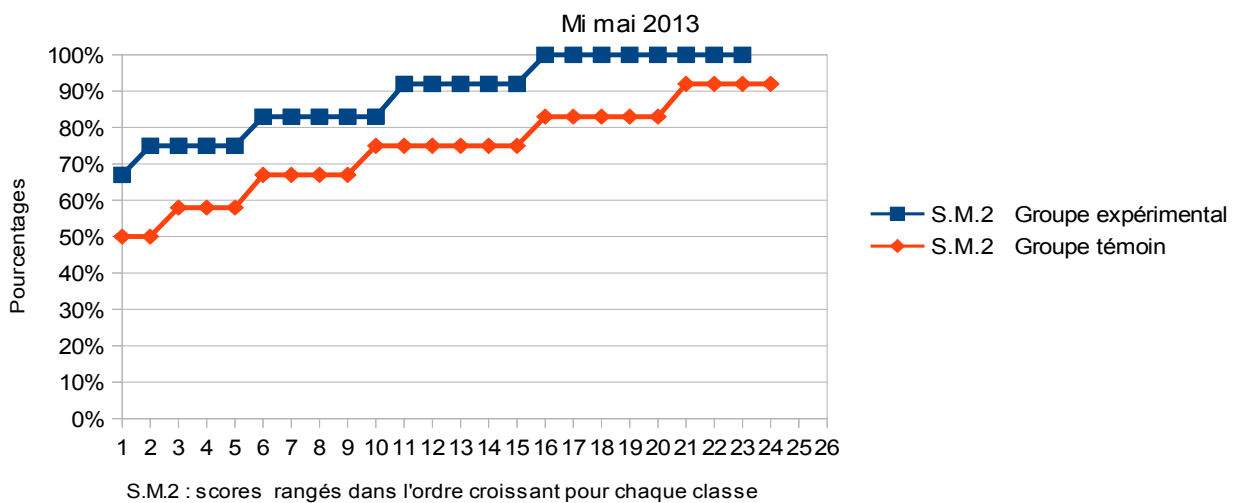
S.M.1p comparaison globale des deux groupes



S.M.1 comparaison globale des deux groupes



S.M.2 comparaison globale des deux groupes



Annexe 12 : Comparaisons Garçons/Filles - Mi Mai (scores en %, par ordre croissant)

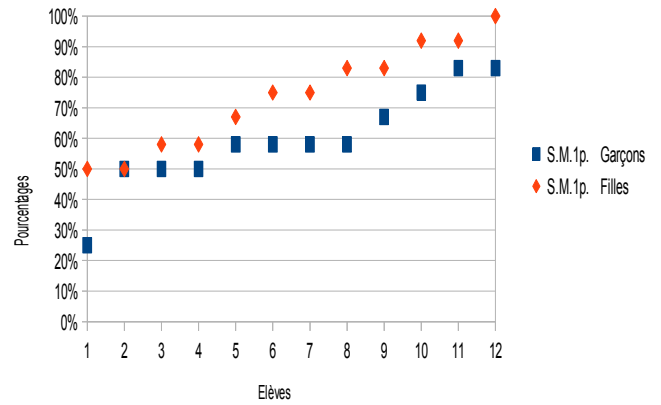
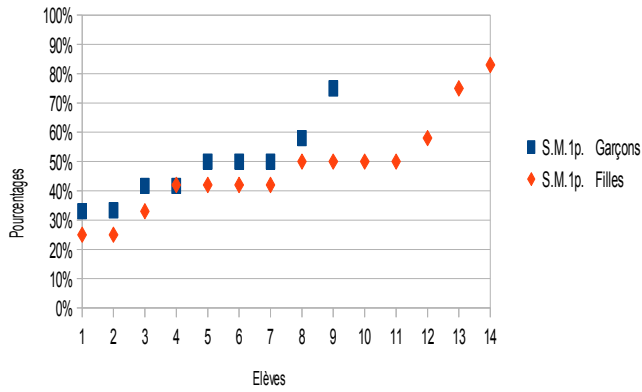
Groupe expérimental

S.M.1p

Groupe témoin

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres

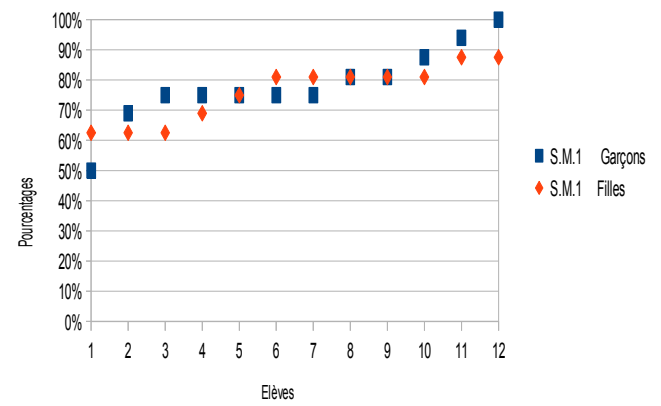
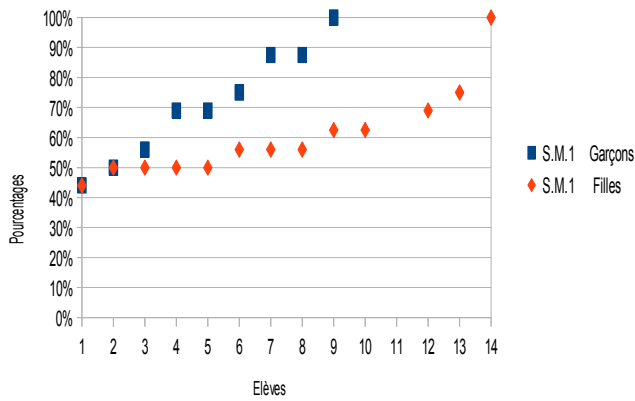
Groupe Témoin : comparaison selon les genres



S.M.1

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres

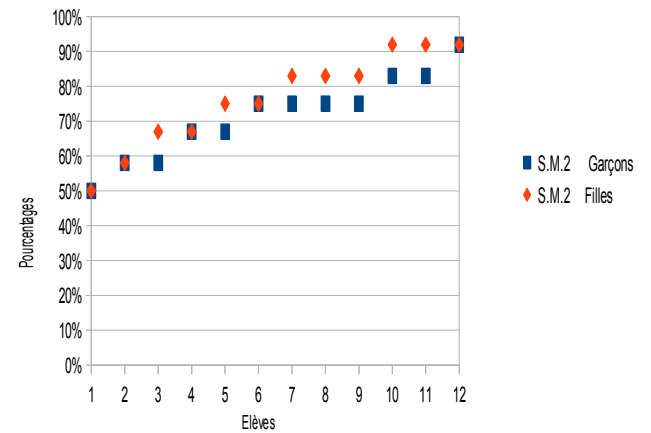
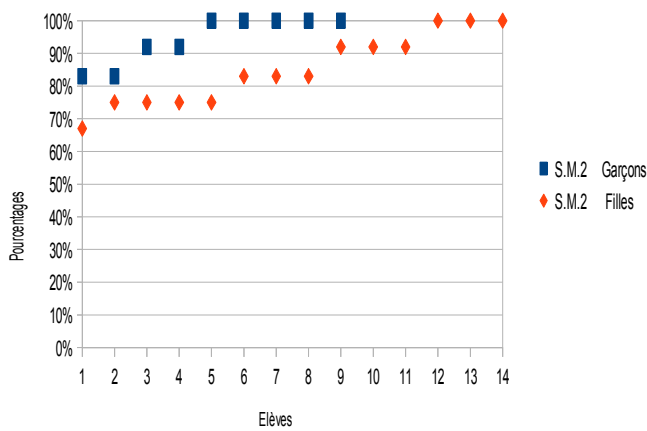
Groupe Témoin : comparaison selon les genres



S.M.2

Groupe Expérimental : comparaison selon les genres

Groupe Témoin : comparaison selon les genres



ANNEXE 13 - Codification des élèves pour le test et le posttest

Codification des élèves : Février 2013

Codification des élèves : Mai 2013

Légende :

écriture en gras = FILLES
écriture normale = GARCONS

1 M
2 D
3 MLC
4 R
5 E
6 I
7 L
8 A
9 F
10 J
11 Y
12 MA
13 N
14 O
15 MB
16 Ch
17 LC
18 L-H
19 Chl
20 MM
21 H
22 B
23 L
24 L-S
25 S
26 Sa
27 Ka
28 Sh
29 Ab
30 Ma
31 A
32 Y
33 T
34 C
35 Ad
36 Lo
37 N
38 Ch
39 Si
40 Mat
41 K
42 Aw
43 H
44 J
45 Jo
46 St
47 P-S
48 C
49 I

GROUPE
EXPERIMENTAL
1 à 25

GROUPE
TEMOIN 26 à 49

1 D
2 MLC
3 R
4 E
5 I
6 L
7 A
8 J
9 Y
10 MA
11 N
12 O
13 MB
14 Ch
15 LC
16 L-H
17 Chl
18 MM
19 H
20 B
21 L
22 L-S
23 S
24 Sa
25 Ka
26 Sh
27 Ab
28 Ma
29 A
30 Y
31 T
32 C
33 Ad
34 Lo
35 N
36 Ch
37 Si
38 Mat
39 K
40 Aw
41 H
42 J
43 Jo
44 St
45 P-S
46 C
47 I

GROUPE
EXPERIMENTAL
1 à 23

GROUPE
TEMOIN
24 à 47

ANNEXE 14 - Comparaisons des scores en S.M.1p test / posttest (%)

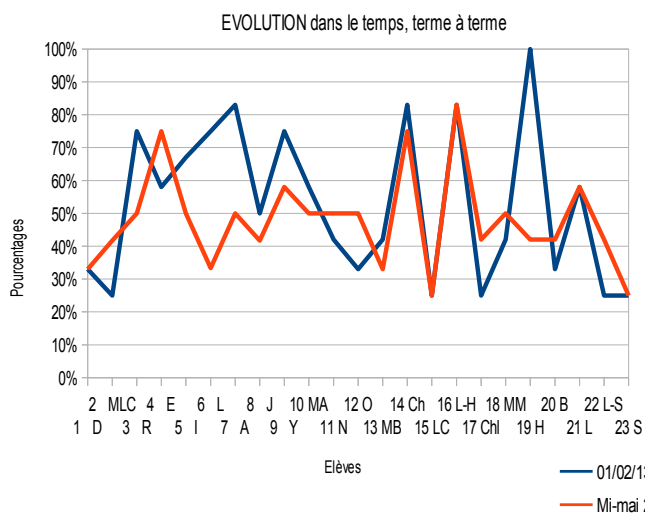
Groupe expérimental

	01/02/13	Mi-mai 2013
1 D	33,00%	33,00%
2 MLC	25%	42%
3 R	75%	50%
4 E	58,00%	75,00%
5 I	67,00%	50,00%
6 L	75%	33%
7 A	83,00%	50,00%
8 J	50%	42%
9 Y	75%	58%
10 MA	58,00%	50,00%
11 N	42,00%	50,00%
12 O	33,00%	50,00%
13 MB	42,00%	33,00%
14 Ch	83,00%	75,00%
15 LC	25%	25%
16 L-H	83,00%	83,00%
17 Chl	25%	42%
18 MM	42,00%	50,00%
19 H	100%	42%
20 B	33,00%	42,00%
21 L	58,00%	58,00%
22 L-S	25%	42%
23 S	25%	25%

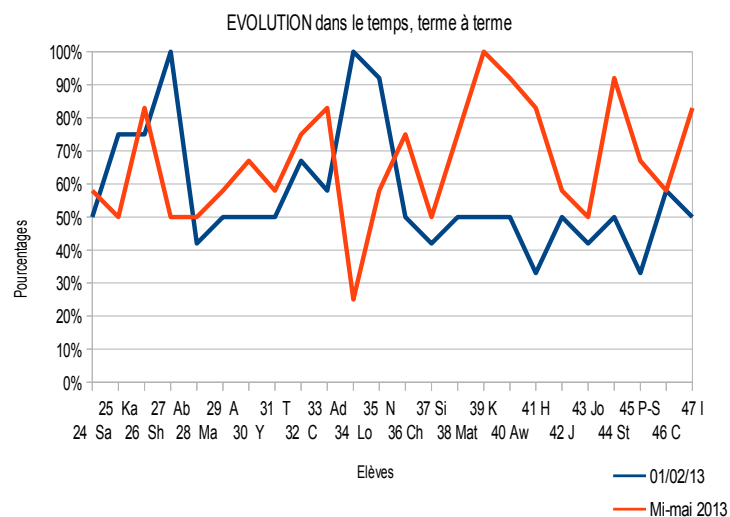
Groupe témoin

	01/02/13	Mi-mai 2013
24 Sa	50%	58%
25 Ka	75,00%	50,00%
26 Sh	75%	83%
27 Ab	100%	50%
28 Ma	42,00%	50,00%
29 A	50,00%	58,00%
30 Y	50%	67%
31 T	50,00%	58,00%
32 C	67,00%	75,00%
33 Ad	58,00%	83,00%
34 Lo	100%	25%
35 N	92,00%	58,00%
36 Ch	50,00%	75,00%
37 Si	42,00%	50,00%
38 Mat	50,00%	75,00%
39 K	50,00%	100,00%
40 Aw	50%	92%
41 H	33,00%	83,00%
42 J	50%	58%
43 Jo	42,00%	50,00%
44 St	50%	92%
45 P-S	33,00%	67,00%
46 C	58,00%	58,00%
47 I	50%	83%

S.M.1p Groupe Expérimental



S.M.1p Groupe Témoin



ANNEXE 15 - Comparaisons des scores en S.M.1 test / posttest (%)

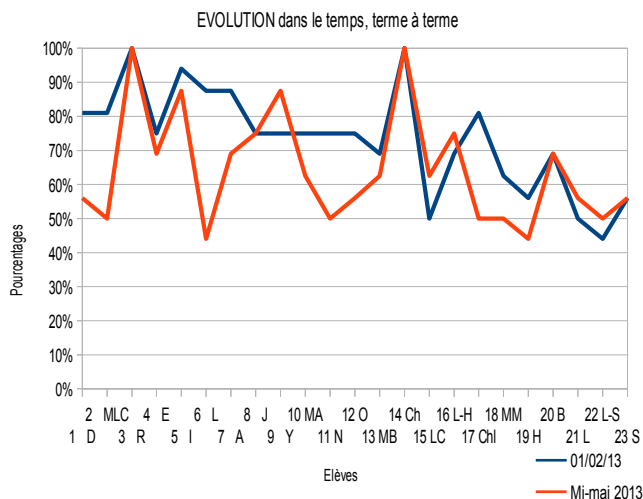
Groupe expérimental

	01/02/13	Mi-mai 2013
1 D	81,00%	56,00%
2 MLC	81,00%	50,00%
3 R	100%	100%
4 E	75%	69%
5 I	94,00%	87,50%
6 L	87,50%	44,00%
7 A	87,50%	69,00%
8 J	75%	75%
9 Y	75%	87,50%
10 MA	75%	62,50%
11 N	75%	50,00%
12 O	75%	56,00%
13 MB	69,00%	62,50%
14 Ch	100%	100,00%
15 LC	50%	62,50%
16 L-H	69,00%	75,00%
17 Chl	81,00%	50,00%
18 MM	62,50%	50,00%
19 H	56,00%	44,00%
20 B	69,00%	69,00%
21 L	50%	56%
22 L-S	44,00%	50,00%
23 S	56,00%	56,00%

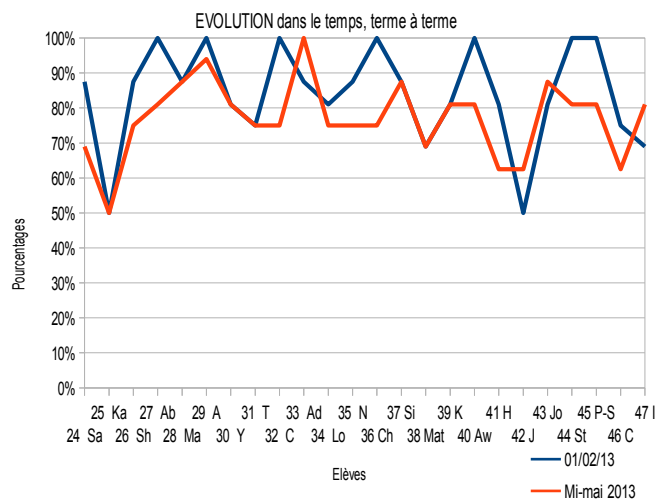
Groupe témoin

	01/02/13	Mi-mai 2013
24 Sa	87,50%	69,00%
25 Ka	50,00%	50,00%
26 Sh	87,50%	75,00%
27 Ab	100%	81%
28 Ma	87,50%	87,50%
29 A	100,00%	94,00%
30 Y	81,00%	81,00%
31 T	75,00%	75,00%
32 C	100,00%	75,00%
33 Ad	87,50%	100,00%
34 Lo	81,00%	75,00%
35 N	87,50%	75,00%
36 Ch	100%	75%
37 Si	87,50%	87,50%
38 Mat	69,00%	69,00%
39 K	81,00%	81,00%
40 Aw	100%	81%
41 H	81,00%	62,50%
42 J	50,00%	62,50%
43 Jo	81,00%	87,50%
44 St	100,00%	81,00%
45 P-S	100,00%	81,00%
46 C	75%	62,50%
47 I	69,00%	81,00%

S.M.1 Groupe Expérimental



S.M.1 Groupe Témoin



ANNEXE 16 - Comparaisons des scores du S.M.2 test / posttest (%)

Comparaisons premier relevé et second relevé : S.M.2 (%)

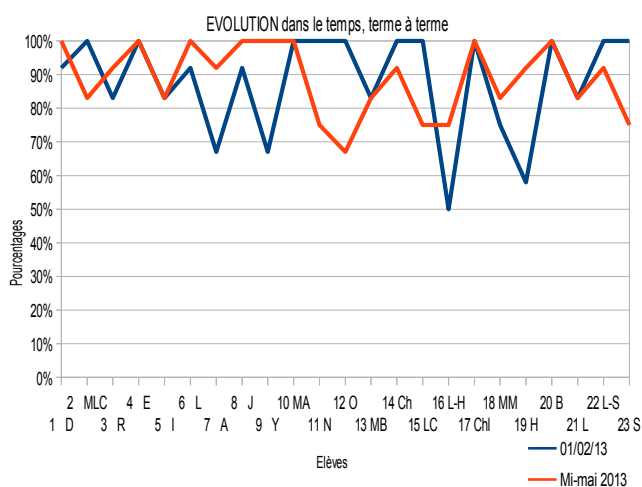
Groupe expérimental

	01/02/13	Mi-mai 2013
1 D	92,00%	100,00%
2 MLC	100,00%	83,00%
3 R	83,00%	92,00%
4 E	100,00%	100,00%
5 I	83,00%	83,00%
6 L	92,00%	100,00%
7 A	67,00%	92,00%
8 J	92,00%	100,00%
9 Y	67,00%	100,00%
10 MA	100,00%	100,00%
11 N	100,00%	75,00%
12 O	100,00%	67,00%
13 MB	83,00%	83,00%
14 Ch	100,00%	92,00%
15 LC	100,00%	75,00%
16 L-H	50,00%	75,00%
17 Chl	100,00%	100,00%
18 MM	75,00%	83,00%
19 H	58,00%	92,00%
20 B	100,00%	100,00%
21 L	83,00%	83,00%
22 L-S	100,00%	92,00%
23 S	100,00%	75,00%

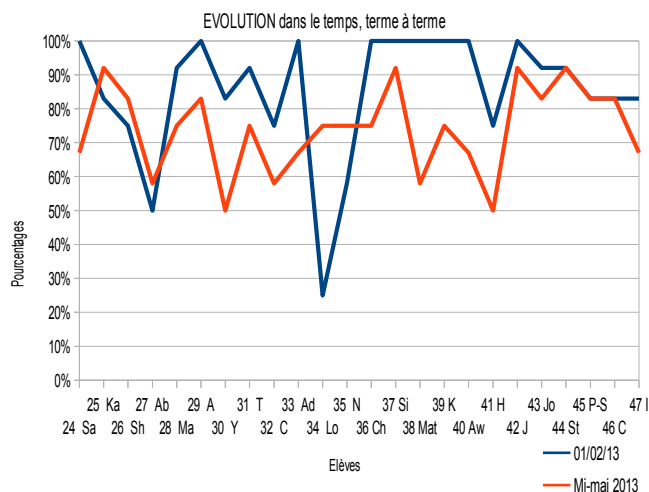
Groupe témoin

	01/02/13	Mi-mai 2013
24 Sa	100,00%	67,00%
25 Ka	83,00%	92,00%
26 Sh	75,00%	83,00%
27 Ab	50,00%	58,00%
28 Ma	92,00%	75,00%
29 A	100,00%	83,00%
30 Y	83,00%	50,00%
31 T	92,00%	75,00%
32 C	75,00%	58,00%
33 Ad	100,00%	67,00%
34 Lo	25,00%	75,00%
35 N	58,00%	75,00%
36 Ch	100,00%	75,00%
37 Si	100,00%	92,00%
38 Mat	100,00%	58,00%
39 K	100,00%	75,00%
40 Aw	100,00%	67,00%
41 H	75,00%	50,00%
42 J	100,00%	92,00%
43 Jo	92,00%	83,00%
44 St	92,00%	92,00%
45 P-S	83,00%	83,00%
46 C	83,00%	83,00%
47 I	83,00%	67,00%

S.M.2 Groupe Expérimental



S.M.2 Groupe Témoin



ANNEXE 17 - Réflexions écrites des enfants par rapport à la note de comportement

parce que cela me rend heureux.

Parles-tu de ta note de comportement avec tes parents à la maison ? OUI NON

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

1
Février
Expé. Comme j'ai pas réussi demain je m'améliorai.

3 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
Je suis des notes souvent mais de 9.0 comme 19 ou 18 qui
je suis satisfaites d'ailleurs

4 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
Je suis content dans ma note de
comportement.

5 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
J'aime les notes parce que j'ai toujours 20/20.

9 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
Soit forte la partie la note de comportement quand elle
soit en bien par les notes de comportement.

10 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
Je me bien avoir une bonne note qui monte
et je di deoi l'infimi ou je di un milliard.
sur un
(a la plus de 20 sur 20)

12 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?
J'aime bien ma note de comportement.

14 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

ça compte pour moi, parce que ça nous aide
pour ne pas se doubler

15 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

J'aime beaucoup mes notes de comportement,
notes.

16 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

Qu'elle me fait beaucoup de peine pour moi. ♥♥♥!

Quand j'ai une mauvaise note.

18 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

Je suis pas contente quand j'ai une mauvaise note.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

19 J'aime beaucoup ♥♥♥!

21 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

Je suis embêtée quand j'ai une mauvaise note.

22 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

C'est note de comportement pour moi sur à prévenir les
enfant que'il on fait une bêtise, ou qu'il sont fait à sont
camarade.

23 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

Je l'aime.

45
Février
Tém.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

Je suis très contente d'être tout le temps dans
la fleur verte

Mai
Expé.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

1
D

J'aime bien dire mes notes de comportement à mes camarade !!!

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

2
MLC

J'aime bien la note de comportement elle me rend très heureuse.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

3
R

elle me rend très heureux

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

4
E

Je suis silencieux en classe que j'ai presque toujours 20/20

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

5
I

J'ai très bien aimé.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

8
J

Je n'ai pas de bonne note je n'ai bien la note de comportement.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

10
MA

La note de comportement me rend très heureux !!!

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

12
O

à ma félicité !!!

mes bonnes notes de comportement et de classe consistent à être très bien dans mes camarades de classe.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

14
CH

J'aime cette note de comportement ça ma vraiment aidé à m'améliorer de qui l'année pour moi tu es une maîtresse adorable tu nous donne un très bon travail. moi je rêvait d'être dans une classe ou il y a une de comportement au lieu du feu vert, rouge, jaune. ça c'est très amusant le feu vert, rouge, jaune. au lieu de la note de comportement...

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

15
LC

* s'ête ta note ma édon a comprendre !!!
* qui l'fallé être sage

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

16
-H

C'est une très bonne idée les notes de comportement parce que après on s'améliore dans le travail. J'aime beaucoup.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

19
H

La me ran heureuse d'avoir une bonne note de comportement, et ça m'aide d'être plus sage en classe. j'aime beaucoup.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ? (oui) NON

20
B

La note de comportement me gêne un peu vis-à-vis des camarades. Parce - que je sens qu'il se moque de moi. Mais si non j'aime beaucoup cette idée pour faire réfléchir les enfants de se qui est bien est ce qui est mal.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

21
L

J'adore ma note de comportement car je suis sage

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

22
L-S

Ma note de comportement ça ma aidé pour faire des améliorations parce que ma note de comportement base de moi.

Tém
Mai
24

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

C'est les des bonnes question de comportement.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

25 ont as des fleurs de comportement et ont est sage
comme un image.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

27 Que j'aime plus que je suis dans
le rouge parce que les la pièces notes

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

31 J'aime avoir une note de comportement verte
parce que ça me rend heureux.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

32 C'est que je veux pas être 2 fois dans
le rouge.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

33 Cette note de comportement est important et c'est ça qui permet
de savoir si on est un bon élève ou non.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

34 C'est bien d'être au vert même la maîtresse et
patrice avec nous

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

35 Ça veut dire ^{ou} passage ou pas sage.
_{très}

Parles-tu de ta note de comportement avec tes parents à la maison ?

OUI

NON

36 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

36 Sa mère dit sage comme... une image.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

38 J'aime être dans le vert pour être sage comme... une image.

39 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

39 J'aime pas que ma note de comportement soit basse.

43 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

43 Je suis très sage la maîtresse m'a écrit beaucoup en classe je suis toujours dans la fleurs verte.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

44 J'aimerais que je sois tout le tant en vert.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

45 gêne la note de comportement.

46 Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

46 Ça ne m'intéresse pas les notes de comportement.

Veux-tu écrire quelque chose sur cette note de comportement ?

47 Sa mère dit sage comme...