La dynamique motivationnelle en maternelle : des ceintures " de sécurité " sur la route de la motivation scolaire

Camille Lecarpentier

▶ **To cite this version:**

Camille Lecarpentier. La dynamique motivationnelle en maternelle : des ceintures " de sécurité " sur la route de la motivation scolaire. Education. 2018. dumas-01940841

HAL Id: dumas-01940841

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01940841

Submitted on 5 Dec 2018

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » Mention 1

Année 2017-2018

LECARPENTIER CAMILLE

LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN MATERNELLE :

Des ceintures « de sécurité » sur la route de la motivation scolaire

Sous la direction de : **Nadia LAMM**

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » Mention 1

Année 2017-2018

LECARPENTIER CAMILLE

LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN MATERNELLE :

Des ceintures « de sécurité » sur la route de la motivation scolaire

Sous la direction de : **Nadia LAMM**

Résumé :

Lors de mes stages, puis à travers ma propre pratique en tant que professeure des écoles d'une classe de moyenne section de maternelle, j'ai vécu plusieurs situations qui m'ont amenée à me questionner sur la motivation des élèves de cette tranche d'âge. Je me suis plus particulièrement intéressée à l'influence d'éléments contextuels, comme les pratiques pédagogiques des enseignants, sur le développement d'une motivation dite « autodéterminée ». Après un état de la recherche et en m'appuyant sur mes propres pratiques adossées à la pédagogie institutionnelle, j'ai donc cherché à comprendre l'impact que pouvait avoir l'application d'un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences sur le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève en maternelle.

Pour tenter de répondre à ma question de recherche en confrontant théorie et terrain, j'ai réalisé un travail d'observation auprès de six classes aux approches pédagogiques variées, dont la mienne. Je me suis également entretenue avec huit élèves évoluant avec les ceintures dans ma classe, et ai diffusé un questionnaire auprès des professionnels.

Après analyse, je constate que les ceintures de compétences semblent favoriser le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée, sans qu'on puisse toutefois vraiment différencier leurs effets de ceux des autres pratiques institutionnelles qui les accompagnent. Elles se révèlent être également une piste intéressante pour favoriser le bien-être des élèves de maternelle.

Mots clés (5) : motivation, autodétermination, maternelle, pédagogie institutionnelle, ceintures de compétences

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),
Nom, Prénom :
Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen
N° étudiant :
Année universitaire :

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à :
Le :
Signature :

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier Nadia Lamm pour son suivi dans l'option de recherche « culture humaniste : approches philosophiques et pédagogiques » durant tout mon cursus de Master.

Je remercie également très chaleureusement Pierre Emery, mon tuteur, pour son investissement dans ce travail, son étayage lors des moments de doute et son accompagnement tout au long de ce projet un peu fou qu'était l'instauration de ceintures de compétences dans une classe de moyenne section en tant que professeure des écoles stagiaire.

Je remercie enfin ma binôme, Clémence Duval, sans laquelle je n'aurais jamais pu réaliser ce travail de recherche. Merci de m'avoir soutenue et encouragée tout au long de cette année, et d'avoir embarqué avec moi dans cette aventure fantastique qu'est la pédagogie institutionnelle.

Et bien entendu, pour conclure, je remercie ma famille, mes amis et mon conjoint Cédric pour leur bienveillance, leur patience et leurs encouragements constants.

Introduction

Tout enseignant a pour volonté, voire objectif, de parvenir à motiver ses élèves à apprendre. Mais qu'est-ce que la motivation, et quels en sont les réels impacts sur l'apprentissage en milieu scolaire ? Qu'est-ce qui nous motive, mais surtout, peut-on motiver autrui – et, en l'occurrence, les élèves ? La motivation se trouve être une préoccupation prégnante en terme d'éducation, si ce n'est une réelle priorité pédagogique, notamment dans le cadre de l'école maternelle. En effet - comme j'ai pu le constater lors de stages d'observation et, par la suite, dans ma propre pratique de classe - les élèves de l'école maternelle font souvent preuve d'une grande curiosité et se mobilisent très rapidement sous l'égide du professeur. On remarque cependant que, rapidement, ces mêmes élèves se démobilisent une fois que l'enseignant n'est plus là pour les encourager, les stimuler, les exhorter ; il n'est pas rare de voir, au cycle 1, des enfants délaisser une activité, démotivés par la tâche et préférant aller jouer. Comment, alors, motiver sans imposer sa volonté ? Existe-t-il de « bonnes » et de « mauvaises » façons de motiver ?

A travers mes recherches, j'ai pu constater que l'enseignant, grâce au climat motivationnel qu'il met en place mais également à travers la relation enseignant-élève qu'il contribue à établir, est bel et bien susceptible d'influer sur la dynamique motivationnelle de ceux-ci lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. C'est donc ce constat qui me pousse à approfondir cet objet de recherche, dans la mesure où ce sujet me permettra d'ajuster ma future pratique professionnelle en tant que professeure des écoles, tout en adoptant une posture réflexive.

Grâce à un travail préparatoire entamé lors de mon année de Master 1, j'ai notamment pu découvrir un cadre heuristique qui m'a particulièrement intéressée, à savoir la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), étant donné qu'il interroge les différentes formes de motivation et leurs effets sur les besoins fondamentaux des élèves. Je me suis donc posé la question de départ suivante : **Comment favoriser la motivation des élèves de maternelle en agissant sur leur autodétermination ?**

En outre, dans le cadre de ma pratique professionnelle en tant que professeure des écoles stagiaire, j'ai fait le choix de mettre en place durant cette année scolaire une approche adossée au courant de la pédagogie institutionnelle ; j'ai donc décidé, afin d'explorer plus avant ma

question de départ, de développer les effets possibles de cette pédagogie sur la motivation des élèves, à travers notamment le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences.

Dans un premier temps, je présenterai un cadre théorique autour des concepts de l'élève à l'école maternelle, de la motivation en milieu scolaire et de la pédagogie institutionnelle. Puis, dans un second temps, je développerai une problématisation résultant de ce travail exploratoire, et exposerai mes réflexions méthodologiques concernant les outils de recueil de données que j'envisage d'utiliser, la population de mon étude et la mise en pratique de mon travail de recherche. Enfin, dans un troisième et dernier temps, j'analyserai les données recueillies en les croisant avec mon cadre conceptuel, et proposerai une analyse critique de ma question de recherche ainsi que des hypothèses de fin de travail.

I. Cadre théorique : les prémisses de la réflexion

1. L'élève à l'école maternelle

1.1. L'enfant qui se cache derrière l'élève : de l'importance du développement

L'école primaire concerne à la fois l'école maternelle et l'école élémentaire, soit des enfants de 2 à 3 ans jusqu'à 11 ans environ. On parle pourtant, dans le milieu scolaire, d'élèves et non d'enfants : il convient d'expliciter cette dualité.

L'élève, d'après le dictionnaire Larousse, est « celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire, personne qui suit l'enseignement d'un maître ». Ce terme se rapporte donc aussi bien à l'enfant qu'à l'adolescent, toutefois plus souvent désigné par les termes « collégien, lycéen, étudiant » que par le terme « élève ». C'est un statut spécifique que certains sociologues considèrent comme un « métier » (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994).

Le terme « enfant », issu du latin *infans* qui signifie « celui qui ne parle pas », est beaucoup plus polysémique et désigne, quant à lui, un état de croissance et de développement : c'est, selon le CNRTL[1], un « être humain [...] dans les premières années de sa vie et avant

[1] CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

l'adolescence », « qui n'a pas atteint son plein épanouissement », mais aussi, selon le Larousse, une « personne naïve, ayant un caractère enfantin ». L'enfant est en général défini par sa relation à l'autre, à travers l'autre, comme dans cette définition issue également du CNRTL : « fils ou fille de quelqu'un, descendant, personne rattachée à un groupe par ses origines, ses idées » : l'enfant est considéré comme le « produit de ». Ces définitions induisent une notion de dépendance, d'absence d'autonomie.
Selon la Convention Internationale relative aux Droits de L'enfant de 1989, l'enfant est défini comme « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». D'un point de vue médical, toutefois, l'enfance prend fin plus tôt, au moment de la puberté qui marque le début de l'adolescence. Quelle que soit la définition abordée, on constate que la période de l'enfance, autrefois circonscrite à la phase non-verbale du développement, s'est considérablement étendue au fil des siècles.

Comprendre l'élève, et notamment l'élève de l'école maternelle, c'est donc à la fois concevoir ce statut particulier mais également prendre en compte l'enfant dans sa globalité, à travers notamment la notion de développement.
En effet, contrairement à la vision innéiste de Platon, l'enfant n'est pas un adulte en miniature ; il n'est pas non plus, contrairement à la vision empiriste de John Locke, caractérisé par son absence d'esprit à la naissance (*tabula rasa*), mais correspond bel et bien à une réalité psychologique définie.
D'après Jean-Jacques Rousseau, « l'enfant a des manières propres à agir, penser et des différences non seulement quantitatives mais qualitatives avec l'adulte ». L'enfance correspond donc à une période de la vie qui possède sa propre valeur, et « ne consiste pas seulement en l'apprentissage de la vie adulte ».

D'un point de vue psychanalytique, ancrage essentiel à aborder dans ce travail de recherche, l'enfance est considérée comme une période charnière, dont proviennent la majorité des conflits de l'âge adulte. Sigmund Freud définit plusieurs stades de développement, caractérisés par des sources de pulsion différentes (la pulsion étant une énergie qui part de l'être vivant et qui va vers un objet, encore appelée libido) ; d'abord, le stade oral, de 0 à 12 mois, le stade anal, de 1 à 3 ans, et le stade phallique, entre 2 et 4 ans ; puis apparaîtrait le complexe d'œdipe (ou d'Electre pour la fille, selon Carl Gustav Jung), suivi d'une période de latence et enfin, de l'adolescence. Selon Freud, c'est à travers ces stades que se construit la

personnalité de l'enfant ; son « Moi », mais également son « Surmoi » à travers les interdits parentaux (inceste notamment), vont venir contrebalancer le « ça », réceptacle inconscient des besoins pulsionnels.

Il convient également de prendre en compte les stades de développement théorisés par Jean Piaget, psychologue suisse ; selon lui, l'intelligence de l'enfant est fondamentalement différente de celle de l'adulte, et il a défini plusieurs étapes de développement de l'intelligence qui retracent l'évolution des opérations cognitives de l'enfant par assimilation et accommodation.
On trouve tout d'abord, jusqu'à l'apparition du langage aux alentours de deux ans, l'étape sensori-motrice, où l'enfant rentre en rapport par le corps, par un mode d'exploration dit « perceptivomoteur ». De deux à sept ans, soit sur la période qui nous concerne ici, l'enfant passe d'abord par l'étape de l'intelligence préopératoire, durant laquelle il développe sa pensée symbolique et acquiert la communication.
Puis de sept à onze ans, il passe par l'étape des opérations concrètes, c'est-à-dire qu'il acquiert la capacité à se décentrer dans les domaines cognitifs et moraux, à prendre en compte autrui et à développer le rapport de cause à effet. De onze à seize ans, enfin, c'est l'étape des opérations formelles, durant laquelle l'adolescent est en capacité de passer du concret à l'abstrait, du réel au possible avec une logique de raisonnement hypothético-déductif.

Connaître les stades de développement de l'enfant semble donc indispensable pour comprendre les enjeux de l'élève à l'école primaire, et notamment à l'école maternelle ; toutefois, il convient également de prendre en compte l'environnement de ce dernier, à savoir l'école primaire en elle-même – et plus particulièrement l'école maternelle qui nous intéresse ici.

1.2. L'élève à l'école maternelle : bref historique

Les pratiques scolaires, notamment à l'école primaire, ont subi des modifications parfois profondes au fil du temps – modifications qui eurent un impact direct sur l'élève et son statut.
De 1882 à 1960, Pierre Frackowiak, inspecteur de l'éducation nationale, parle de modèle transmissif : l'élève doit être passif, silencieux, attentif, travailleur, obéissant. C'est un modèle descendant et modélisant, dans lequel l'enseignant apporte les savoirs à ses élèves.

A partir des années 1960 et notamment à la lumière de la crise de 1968, le système traditionnel se voit remis en cause, et émerge une « rénovation pédagogique » avec la volonté que l'élève se trouve « au centre du système », « acteur de ses apprentissages ». La parole libre et l'expression spontanée des enfants sont privilégiées dans ce modèle.
C'est lors de cette période que se développent notamment en France les pédagogies dites « nouvelles », parmi lesquelles on peut citer Célestin Freinet, ou encore la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury.

En outre, l'école maternelle a vu son statut évoluer de manière significative depuis le XIX^{e} siècle. En effet, de 1828 à 1881, la première organisation d'éducation collective extra-familiale des jeunes enfants prend la forme de « salles d'asile ».

Puis, c'est en 1881 que Pauline Kergomard, nommée inspectrice générale des salles d'asile en 1879, marque une rupture brutale avec ces structures qu'elle considère comme étant des « bagnes d'enfants », et crée les premières écoles maternelles avec la volonté de renforcer l'activité de l'enfant et de se différencier du modèle de l'enseignement primaire. Toutefois, l'influence de ce dernier reste très présente, à la fois compte tenu du poids de la tradition mais également du fait des locaux qui restent inadaptés à l'accueil des jeunes enfants.

C'est en 1921 qu'on voit apparaître des instructions qui traduisent l'aboutissement de cette volonté d'une école adaptée aux deux-six ans, dans lesquelles les termes qui rappelleraient un acte d'enseignement sont supprimés. Par la suite, c'est durant les Trente Glorieuses, entre 1945 et 1975, que l'école maternelle va se spécifier, se différencier et se développer de manière spectaculaire avec une véritable généralisation de la préscolarisation (et ce sans obligation légale), auparavant plutôt réservée aux milieux populaires : « la maternelle passe du statut de garderie pour enfants pauvres à celui d'étape indispensable du développement enfantin » (Prost, 2004).

Toutefois, à partir de 1975 avec la loi Haby et l'apparition des trois cycles de la scolarité en 1989, l'école maternelle va se trouver de nouveau incluse dans l'institution primaire et être réaffirmée comme une « école » à part entière, avec cinq objectifs (scolariser, socialiser, apprendre et exercer) et des domaines d'activité de plus en plus développés, jusqu'à devenir de vrais programmes en 1995.

Aujourd'hui, après les programmes de 2015 et la loi de refondation de l'école, la scolarisation des élèves en école maternelle est sur le point de perdre son caractère non-obligatoire ; elle est considérée comme étant la base du système éducatif français, un cycle « fondamental pour la réussite de tous ». La volonté de bienveillance est mise en avant : « sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». Bien qu'étant toujours incluse dans l'école primaire, elle conserve un statut spécifique : c'est, comme indiqué dans lesdits programmes, « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », « qui s'adapte aux jeunes enfants », qui « accueille les enfants et leurs parents », qui « accompagne les transitions vécues par les enfants », « tient compte du développement de l'enfant » et « pratique une évaluation positive » tout en organisant des « modalités spécifiques d'apprentissage ».

Cette prise en compte du statut de l'élève au sein même de l'institution de l'école primaire, mais également de la spécificité de l'école maternelle, permet d'apporter un nouveau regard sur l'évolution pédagogique des pratiques enseignantes.
Toutefois, le développement de l'enfant ainsi que l'évolution du statut de l'élève à l'école primaire ne suffisent pas à retranscrire la réalité concrète de celui-ci ; l'élève est avant tout un enfant, et il convient de s'intéresser à ses besoins et à la notion de bien-être.

1.3. Enjeux des apprentissages scolaires sur l'élève : quid du bien-être ?

Le bien-être est, selon le CNRTL, un « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit ». On retrouve également cette notion dans la définition de la santé de l'Organisation Mondiale de la Santé[2] : loin d'être facultatif, le bien-être est donc indissociable de la santé de l'être humain, et donc notamment de l'enfant.
La loi n°2013-595 du 8 Juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République stipule d'ailleurs que « la sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » La prise en considération du bien-être de l'élève fait donc partie intégrante des missions du professeur des écoles.

[2] « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Etudier le bien-être, c'est se pencher sur la satisfaction des besoins de l'individu. Abraham Maslow les définit selon plusieurs strates dans sa célèbre pyramide (Maslow, 1943 : *voir annexe 7.3. p.LXXVII*) : besoin de survie, c'est-à-dire l'ensemble des besoins physiologiques ; besoin de sécurité, besoin d'appartenance ou de socialisation, besoin d'estime et enfin besoin d'accomplissement. Ce sont l'acquisition de ces différents besoins et la recherche du bien-être qui sont considérées comme la première motivation de l'activité humaine, notamment dans les courants de la psychologie hédoniste (Kahneman, Diener et Schwartz, 1999) et eudémoniste (Cowen, 1994, Ryff et Singer, 1998). L'élève doit donc, pour atteindre un état de bien-être au sein de l'école primaire, avoir l'opportunité de satisfaire ses besoins.

La satisfaction de l'ensemble des besoins définis ci-avant, et plus spécifiquement du besoin d'accomplissement qui implique de développer ses connaissances, ses valeurs, de se former et de continuer son propre développement, est rendue possible grâce à un concept fondamental : la motivation. Il est donc nécessaire de développer cette notion dans le contexte du milieu scolaire, et plus particulièrement dans le contexte de l'école maternelle. En effet, comme cité précédemment, les programmes du cycle 1 définissent comme mission principale de l'école maternelle le fait de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». L'enseignant incite l'élève à « coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide de ses pairs ». On retrouve donc ici plusieurs références à la notion de motivation scolaire, qui peut être considérée comme un objectif à atteindre, d'une part pour permettre aux élèves d'acquérir l'ensemble des compétences du cycle, et d'autre part comme un moteur nécessaire à leur parcours scolaire. En effet, la compétence se référant à la faculté de mobiliser à un instant donné des aptitudes, capacités et connaissances pour résoudre un problème posé par une tâche nouvelle, la notion de motivation constitue un prérequis déterminant à l'acquisition de toute compétence.

2. La motivation en milieu scolaire

2.1. Motivation, dynamique motivationnelle : choisir ses mots

Définir la motivation est un processus complexe, tant ce concept est multidimensionnel. Selon le CNRTL, d'un point de vue philosophique, la motivation est « l'action de motiver,

d'alléguer les considérations qui servent de motif avant l'acte et de justification à cet acte, à postériori ».
D'un point de vue psychologique, c'est « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ».
Dans une dimension psychopédagogique, enfin, la motivation est « l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ».

Toutefois, du fait de ce dynamisme, on peut envisager la motivation dans une perspective sociocognitive comme un « état multidimensionnel, un processus complexe et en évolution constante » (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). Viau définit cette dynamique motivationnelle en milieu scolaire comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p.12). Le terme de « dynamique motivationnelle » semble donc plus adapté, notamment pour ce travail de recherche.

En outre, on constate une baisse de motivation dite « naturelle » pour le travail scolaire chez presque tous les élèves à l'adolescence, voire à l'école élémentaire, qui peut aboutir potentiellement à une rupture caractérisée par le décrochage scolaire ou l'abandon des études ; c'est l'a-motivation. Dans l'optique de s'intéresser aux moyens de prédire et de prévenir cette démotivation, les chercheurs ont constaté que « l'évolution de la motivation pour le travail scolaire n'est que faiblement déterminée par les caractéristiques personnelles de l'élève ou sa trajectoire scolaire antérieure. Des éléments contextuels, comme la qualité de l'environnement social de la classe et les pratiques pédagogiques des enseignants notamment, peuvent, même à l'adolescence encore, infléchir l'évolution de la motivation des élèves pour le travail et l'effort à l'école » (Galand, 2006).

La dynamique motivationnelle en situation d'apprentissage est donc à mettre en relation étroite avec ce que l'on appelle le climat motivationnel : ce dernier est défini comme l'environnement psychologique de la classe, qui oriente les buts et les motivations de l'élève ; c'est un contexte, caractérisé par l'environnement d'apprentissage et des comportements observables, comme le style mis en place par l'enseignant. Ce contexte est susceptible

d'influer sur certains états internes de l'élève en fonction de la perception qu'a ce dernier du climat motivationnel (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Cette influence des facteurs contextuels sur la motivation implique qu'il est possible de mettre en place des moyens visant à soutenir la motivation des élèves ; sont suggérés un travail sur la nature des tâches scolaires, sur la relation enseignant-élèves, le climat de classe et les situations pédagogiques mises en place. Les éléments à cibler pour soutenir la motivation des élèves sont identifiés comme étant le sentiment de compétence, le plaisir éprouvé à l'école et le sentiment d'utilité de la formation reçue ; les chercheurs formulent l'hypothèse que la motivation pour le travail scolaire peut « résister à la faiblesse momentanée » d'un de ces aspects, mais pas à celle de plusieurs d'entre eux simultanément.

Ces éléments ne sont pas sans rappeler les trois sources de la motivation théorisées par Viau, ancrage théorique majeur dans le domaine : premièrement, la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, deuxièmement la perception qu'il a de sa propre compétence à l'accomplir, et troisièmement sa perception de contrôlabilité sur le déroulement de cette activité.

Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher postulent, suite à leurs recherches, que « la motivation pour le travail scolaire en un moment donné ne dépend pas que de la trajectoire scolaire et des caractéristiques personnelles de l'élève, mais que des variables contextuelles peuvent en tout temps modifier le cours de son évolution », ce qui implique qu'il existe potentiellement des moyens de soutenir la motivation des élèves et d'enrayer la démotivation naturelle constatée.

Dans cette optique, on trouve plusieurs théories qu'il est nécessaire de mettre en relation avec les travaux de Rolland Viau, parmi lesquelles la théorie des buts d'accomplissement, paradigme majeur renvoyant aux travaux d'Ames, Dweck, Legett et Nicholls, ou encore la théorie sociocognitive de Bandura sur les croyances d'auto-efficacité.

Tout d'abord, la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005) postule que l'un des buts prioritaires des individus dans des contextes d'accomplissement tels que l'école est de « développer ou manifester – à soi ou aux autres - une compétence élevée et d'éviter de paraître incompétent » (Nicholls, 1984, tiré de Sarrazin, Tessier & Trouilloud, op. cit.). Les théoriciens précédemment cités (Ames, 1992, Dweck & Legett, 1988, Nicholls, 1989)

définissent deux façons de manifester cette compétence, qui renvoient respectivement à des buts déterminés ; tout d'abord, des buts impliquant l'ego ou la performance (se comparer aux autres, être supérieur aux autres, être jugé favorablement par les autres), et d'autre part des buts de maîtrise (progresser personnellement, apprendre, s'impliquer). Un climat de maîtrise a des conséquences positives sur la motivation, tandis qu'un climat de compétition a des effets plutôt nuancés ; il n'est pas nuisible à la motivation tant qu'il coexiste avec un climat de maîtrise. Ce dernier, en revanche, est « systématiquement associé à des réponses motivationnelles, cognitives, affectives, et comportementales « positives » pour les apprentissages (persévérance, motivation intrinsèque, perception d'auto-efficacité, etc.) » (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, op. cit.).

Le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle, quant à lui, fait référence « aux croyances en sa capacité à organiser et exécuter les actions requises pour produire des résultats donnés » (Bandura, 1986). Cette perspective sociocognitive, qui suppose que le comportement, l'environnement et la personne sont en constante interaction dans le fonctionnement et le développement psychologique, implique que la motivation est donc à la fois le résultat et la cause des comportements d'un individu. Elle rejoint la théorie de Rolland Viau sur le caractère fondamental de la perception de compétence en matière de motivation. Cette croyance d'auto-efficacité contribue, selon Bandura, à la fois à déterminer les choix des individus en termes d'activités et d'environnement, mais elle contribue également à la persévérance dans l'effort, et même aux réactions face aux obstacles rencontrés.

Ces travaux, fondamentaux dans le domaine de la motivation, sont un ancrage théorique essentiel qu'il convient de connaître, toutefois j'ai choisi ici de privilégier une théorie développée depuis quelques années et issue des travaux de Deci et Ryan, à savoir la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; 2002).

2.2. La théorie de l'autodétermination, « un autre regard sur le climat motivationnel »

La théorie de l'autodétermination rejoint les concepts de la psychologie eudémoniste, en considérant la réalisation de soi comme critère permettant d'atteindre le bien-être : elle soutient en effet que les individus ont des besoins psychologiques fondamentaux, et que leur satisfaction est essentielle à leur croissance, à leur intégrité et à leur bien-être.

Cette théorie postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : tout d'abord, le **besoin d'autonomie**, qui « suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement » (deCharms, 1968 ; Deci et Ryan, 1985) ; ensuite, le **besoin de compétence**, qui fait référence à « un sentiment d'efficacité sur son environnement, ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis » (Deci, 1975 ; White, 1959) ; et enfin, le **besoin de relation à autrui ou de proximité sociale**, qui implique « le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi » (Baumeister et Leary, 1995 ; Ryan, 1993).

Selon Ryan et La Guardia, ces trois besoins sont présents quels que soient les cultures et le stade du développement psychologique de l'individu, ce qui nous permet d'envisager cette théorie pour l'élève de l'école maternelle en France.

Selon Deci et Ryan, une motivation est dite « **autodéterminée** » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix, et elle est dite « **non autodéterminée** » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression, qu'elle soit externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que cette pression diminue.
Cette différenciation implique donc de définir plusieurs types de motivation (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, op. cit.); la théorie de l'autodétermination distingue ainsi la **motivation intrinsèque** (niveau le plus autodéterminé) d'un **continuum de motivations extrinsèques** variant selon le degré d'autonomie, de prise en charge et de congruence qu'elles peuvent impliquer (*voir annexe 1. p.VI)*. Dans ce continuum de motivations extrinsèques, on trouve les **régulations intégrée**, **identifiée**, **introjectée** et **externe**. La théorie de l'autodétermination envisage aussi **l'a-motivation** comme la forme la moins autodéterminée de motivation, associée négativement au bien-être et régie par des processus non intentionnels et non valorisants impliquant un sentiment d'incompétence, de manque de contrôle et une absence de satisfaction.

Plus un individu percevra dans son environnement social des sources de satisfaction de ses besoins psychologiques, plus sa motivation sera autodéterminée (Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud, op. cit.). Dans l'environnement social de l'école, qui comprend donc l'école maternelle, les auteurs (Vallerand & Blais, 1987) postulent que les élèves font preuve d'une

motivation autodéterminée quand « ils s'engagent dans les tâches ou les matières scolaires pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant (**motivation intrinsèque aux sensations**) », pour « le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent » (**motivation intrinsèque à l'accomplissement**), ou pour « la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (**motivation intrinsèque à la connaissance**) », mais également lorsqu'ils s'engagent dans une activité parce qu'ils la considèrent comme « quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (**motivation extrinsèque intégrée**) » ou qu'ils la « jugent importante pour atteindre des buts personnels (**motivation extrinsèque identifiée**) ».

En revanche, ils postulent que les élèves font preuve d'une motivation non autodéterminée lorsqu'ils « s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (**régulation externe**) », mais également « à cause de pressions internes comme la culpabilité (**régulation introjectée**) » ou « lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (**l'a-motivation**) ».

Les études de Deci & Ryan, de Reeve et de Sarrazin & Trouilloud attestent que les formes de motivation les plus autodéterminées (comme la motivation intrinsèque) seraient associées à des conséquences éducatives positives et une plus grande satisfaction à l'égard de l'école, à travers la mise en place de facteurs sociaux nourrissant les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale : le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication.
Elles mettent en avant le rôle crucial du style motivationnel adopté par l'enseignant (Reeve, Nix & Hamm, 2003 ; Taylor & Ntoumanis, 2007), c'est-à-dire l'ensemble des comportements employés par les enseignants pour motiver leurs élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage (Reeve et al., 2014).

Les auteurs mettent cependant en avant le fait que la plupart des enseignants ont plus spontanément recours à un style contrôlant (modèle de récompenses et punitions) qu'à un style soutenant l'autonomie, plus méconnu et souvent associé à une idée de « laisser faire », alors même que de nombreuses études montrent que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée, ont de meilleurs résultats scolaires et affichent un sentiment de compétence plus élevé (Chirkov & Ryan, 2001 ; Black & Deci, 2000 ; Ryan & Grolnick, 1986).

Pour le professeur des écoles, faire obéir en vertu d'une motivation totalement extrinsèque, c'est-à-dire à travers une régulation « externe », s'apparente au dressage (peur du châtiment, de la punition ou espoir de la récompense) et ne favorise en aucun cas le bien-être, ni la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation à autrui. Plutôt que de s'auto déterminer à agir, les enfants vont observer ce qu'ils peuvent gagner ou perdre en obéissant ou désobéissant, en travaillant ou en ne travaillant pas.

Toutefois, pour nuancer cette théorie de l'autodétermination, il convient de rappeler que la plupart des tâches scolaires n'étant pas intrinsèquement motivantes, les élèves n'y éprouvent pas de plaisir. De plus, la majorité de ces actions sont instrumentales en ce qu'elles visent à produire un résultat distinct du plaisir de l'action elle-même. Pour un individu, sentir une relation de confiance et l'appui de l'autre permet d'investir ses énergies dans des domaines qui l'intéressent vraiment. Ainsi, la question qui reste à approfondir est de savoir comment développer réellement, à travers la pratique enseignante notamment, une motivation extrinsèque mais autodéterminée (c'est-à-dire, selon les travaux de Deci et Ryan, une régulation « identifiée » ou « intégrée ») chez les élèves.

2.3. Dynamique motivationnelle de l'élève et place de l'adulte

En outre, selon Lev Vygotsky, psychologue biélorusse puis soviétique, c'est l'apprentissage auprès d'adultes qui détermine les capacités d'apprentissage, et non le niveau de développement. Cette vision rejoint celle de Sigmund Freud, célèbre médecin fondateur du courant psychanalytique, selon lequel le rôle de l'environnement dans le développement devient prépondérant par rapport à celui de la maturation, et notamment durant l'enfance qu'il considère comme une période intense de construction psychique.

Dans le domaine de la motivation, nous avons déterminé précédemment que le style motivationnel de l'enseignant et le climat motivationnel mis en place dans la classe avaient un impact prédominant sur la dynamique motivationnelle des élèves. Il existerait d'ailleurs un « effet-enseignant », dont le poids serait estimé à environ 16% sur les acquisitions scolaires, d'après les travaux de Duru-Bellat et Mingat.

Les adultes influent donc grandement sur la dynamique motivationnelle de l'élève, et notamment le professeur des écoles. Toutefois, ce dernier n'est pas le seul adulte intervenant

auprès de l'élève de l'école maternelle et, étant donné l'ancrage résolument psychopédagogique de ce cadre théorique, il me semble important de préciser les champs d'intervention des différents acteurs en terme de motivation, et plus particulièrement en ce qui concerne le professeur des écoles, l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) et le psychologue. En effet, appliquer cette approche en tant que professeur des écoles, dans l'optique d'influer sur l'autodétermination de la dynamique motivationnelle de l'élève, implique nécessairement de comprendre les limites des différents domaines d'intervention de ces acteurs, afin d'exploiter les complémentarités entre psychologue, enseignant et ATSEM.

On peut donc dire que, bien que le psychologue et l'enseignant s'appuient parfois sur des ancrages théoriques similaires (psychologie du développement, apports cognitifs et métacognitifs par exemple) et aient tous deux pour mission, notamment en ce qui concerne l'école, de prévenir l'échec scolaire, le domaine d'intervention privilégié de l'enseignant est la pédagogie, alors que le psychologue s'intéresse plutôt à la capacité générale d'adaptation à des situations nouvelles par des procédures cognitives. Le professeur des écoles a pour objectif l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, et le psychologue s'inscrit plutôt dans la clinique et l'accompagnement des individus.

D'autre part, le psychologue n'étant pas l'adulte avec lequel les élèves de l'école maternelle ont le plus d'interactions, il est essentiel de se questionner sur la place de l'ATSEM, notamment à la lumière de la dynamique motivationnelle de l'élève. Le rôle de l'ATSEM est d'apporter une assistance technique et éducative à l'enseignant, ce qui signifie qu'il ou elle prend en charge l'entretien des locaux mais également la restauration et l'hygiène des enfants. En ce sens, l'ATSEM joue un rôle prépondérant dans la satisfaction des besoins de survie (Maslow, op. cit.), à savoir l'ensemble des besoins physiologiques indispensables au bien-être de l'enfant et se situant à la base de la pyramide des besoins. Son objectif est de favoriser l'acquisition de l'autonomie par les élèves tout en assurant leur sécurité, ce qui répond donc au besoin de sécurité (ibid). En outre, l'ATSEM a également un rôle d'assistance de l'enseignant dans la préparation et l'animation des activités pédagogiques, ce qui implique que le professeur des écoles doit communiquer ses intentions de manière claire et précise en matière de style motivationnel, dans la mesure où l'ATSEM est susceptible de prendre en charge des groupes d'élèves dans le cadre d'ateliers, par exemple.

Nous avons vu comment envisager la motivation comme dynamique motivationnelle, et comment la théorie de l'autodétermination propose de soutenir la motivation des élèves à l'école maternelle en développant les facteurs sociaux de **soutien de l'autonomie**, de **structure** et **d'implication**, qui sont susceptibles de nourrir les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève que sont **l'autonomie**, la **compétence** et la **proximité sociale**. Nous allons maintenant nous pencher sur le troisième concept de ce cadre théorique, à savoir la pédagogie institutionnelle, approche à laquelle j'ai choisi de m'adosser dans ma pratique professionnelle et dont j'entends montrer les effets théoriques sur la dynamique motivationnelle des élèves.

3. La pédagogie institutionnelle, une approche alternative

3.1. Historique et influences d'un courant pédagogique novateur

La pédagogie institutionnelle s'est construite au croisement de plusieurs apports, théoriques mais aussi pratiques.

Fernand Oury, né en 1920, grandit dans une cité en banlieue de Nanterre et s'investit rapidement dans des mouvements de jeunesse tels que les Eclaireurs de France. En 1939, il devient, à 19 ans, instituteur suppléant dans un climat historique de guerre. C'est ce contexte qui va l'amener à questionner sa pratique et à expérimenter. Ce ne sera qu'au moment de la Libération, après un séjour en prison pour possession de tracts, qu'il reprendra son activité d'instituteur. Toutefois, cette « école-caserne », selon ses dires, ne lui convient pas ; il cherche alors une alternative, comment « faire autrement ». En quête de pratiques nouvelles, il s'intéresse notamment aux pédagogues travaillant auprès de délinquants en grande difficulté scolaire et sociale, comme Makarenko ou encore Deligny.

Le véritable déclic a lieu en 1949, lorsqu'il rencontre Célestin Freinet et découvre l'Ecole moderne. Les techniques Freinet comme le journal scolaire, les sorties-enquêtes, l'imprimerie, la correspondance scolaire, le texte libre ou encore l'organisation coopérative de la classe donnent à Fernand Oury des outils pour modifier radicalement les conditions de vie scolaire. Toutefois, ces conditions n'étant pas les mêmes à la campagne et en milieu urbain, Fernand Oury s'emploie, dans les années 1950, à adapter les techniques Freinet à une pratique urbaine, avec l'aide d'autres confrères du mouvement Freinet.

Plusieurs divergences apparurent alors entre Freinet et Oury, notamment à propos de la théorie psychanalytique freudienne. En effet, Fernand Oury accordant une importance majeure au respect du désir, souhaitait promouvoir la pertinence de l'usage de la psychanalyse comme instrument de compréhension du groupe classe. Il était convaincu de l'importance de prendre en compte sciences humaines et inconscient ; c'est d'ailleurs en s'inspirant du terme de « Psychothérapie Institutionnelle » que Jean Oury, son frère, nomme la pédagogie de Fernand Oury « Pédagogie Institutionnelle » lors d'un congrès Freinet, à Paris, en 1958.

Du fait de ces désaccords, Fernand Oury rompit avec Freinet en 1961 et créa le « Groupe des techniques éducatives » (GTE), puis les Groupes d'Education Thérapeutiques (GET) dès 1963. C'est également à cette époque qu'il rencontra Aïda Vasquez, psychologue vénézuélienne diplômée en psychologie et en pédagogie avec laquelle il travailla étroitement et qui devint une figure majeure de la Pédagogie Institutionnelle.

En outre, Fernand Oury a également puisé son inspiration dans ses expériences de terrain, notamment en colonies, mais surtout en instituts médico-éducatif (IME) et médico-pédagogique (IMP) où il travaille avec Jean Oury, médecin psychiatre. C'est à partir de cette pratique que va naître le système des « **ceintures** », inspiré du judo, et que Fernand Oury va développer l'institution du **Conseil**.

Sa pédagogie est dite « institutionnelle » car la classe est un ensemble vivant et dynamique, « lieu d'existence, de parole, de travail où s'inscrit le désir ». Jean Oury définissait cette pédagogie comme « l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlant de quelque chose qui existe et œuvrant sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables ».

3.2. Les principes de cette approche : la théorie du trépied

Les fondements de cette pédagogie sont le matérialisme, le groupe et l'inconscient, que l'on peut définir comme un « trépied ».

Le premier pied, appelé **Matérialisme**, fait référence à la praxis: c'est un comportement structuré perçu à travers des actes concrets, un processus d'élaboration de connaissances à travers l'expérience. Dans la classe de Fernand Oury, le matérialisme se traduit de manière

privilégiée par les techniques Freinet (on voit d'ailleurs parfois le terme « Techniques » remplacer le terme « Matérialisme » sur le trépied). Le travail scolaire est organisé à partir d'un ensemble d'activités de productions et d'échanges, que nous avons cité précédemment, avec toutefois une certaine évolution que constitue le système des « ceintures » qui a pour objectif de retranscrire l'hétérogénéité de la classe et de fournir à chaque élève la possibilité d'un repérage efficace de ses compétences et des progressions possibles.

Ensuite, le deuxième pied de la pédagogie institutionnelle est le **Groupe**. En effet, la classe institutionnelle est un groupe, traversé par une multitude de phénomènes sous-jacents, et divisé en une multitude de sous-groupes constitués sur différentes bases. En s'inspirant des travaux du psychanalyste anglais Wilfred Ruprecht Bion, du psychanalyste français Didier Anzieu et du psychiatre viennois Jacob Levy Moreno, Oury s'approprie des outils comme le sociogramme pour les adapter à son utilisation pédagogique. Il articule les «ceintures» (institution qui détermine les prises de responsabilités et qui clarifie les attentes et les contraintes de chacun) avec l'institution du Conseil, «l'œil, le cerveau, le rein et le cœur du groupe». Ce dernier oriente la classe, non plus à partir de rapports duels, mais au travers de relations médiatisées par une instance. Il voit naître des lois qui permettront à l'élève de se repérer et de se constituer en tant qu'élève au sein du groupe.

Enfin, le troisième pied de cette théorie est **l'Inconscient**. Issu de la psychanalyse, dans laquelle la pédagogie institutionnelle puise son inspiration, l'Inconscient est le lieu du refoulement des pulsions, des désirs inavouables, du vécu négatif que l'on souhaite oublier. Sans en avoir conscience, de manière « inconsciente » donc, ces pulsions contrariées et refoulées - parce qu'elles nous apportent du déplaisir - vont influencer notre comportement ; ces « retours de refoulé » vont revenir à la conscience sous la forme d'émotions (mal-être, anxiété par exemple), de fantasmes, de rêves, de lapsus ou « d'actes manqués », sans pour autant que le motif de ces derniers ne soit conscientisé.
Bien que le professeur des écoles ne soit pas thérapeute, la prise en compte de l'existence de l'Inconscient et de ses productions amène à une transformation radicale de l'organisation de la classe autour de la notion de désir, et permet d'être vigilant quant aux sens multiples de la parole, aux actes manqués, aux lapsus... avec pour objectif le maintien du désir et d'un climat de classe serein. En outre, les institutions mises en place dans cette pédagogie visent à éviter le fusionnel (amour/haine) et à « sortir de la relation « duelle » pour entrer dans la règle

commune, avec une Loi, qui tient compte de la présence du désir » (Natanson & Berthou, 2014, p.15).

Ces éléments ne sont pas sans rappeler la théorie de l'autodétermination (TAD) ; en effet, on peut relier le Groupe au facteur d'implication, qui satisfait le besoin fondamental de proximité sociale. De plus, on peut corréler le désir et le Matérialisme au facteur de soutien de l'autonomie, dans la mesure où ils présupposent que les élèves s'engagent dans des activités de production et d'échange volontairement, par choix. Enfin, il existe des similitudes entre le dispositif des ceintures, évoqué tout au long de cette partie, et le facteur social de structure, qui satisfait le besoin fondamental de compétence ; toutefois, en approfondissant encore cette institution qu'est le système des ceintures, nous allons voir qu'il existe d'autres similitudes avec la théorie de l'autodétermination.

3.3. Zoom sur le dispositif des ceintures : un vecteur de motivation autodéterminée ?

Le dispositif des ceintures est l'une des institutions majeures de la pédagogie institutionnelle, permettant de faire vivre et travailler ensemble des élèves de niveaux très hétérogènes sans stigmatisation, dans une approche coopérative favorisant l'autonomie.

L'évaluation par ceintures est une évaluation positive. En effet, ce système est cumulatif, ce qui signifie que l'on ne peut pas « redescendre » de ceinture ; si l'on n'exerce plus une compétence qu'on avait pourtant acquise, cela ne signifie pas qu'elle est perdue, mais plutôt que l'on n'a pas été à la hauteur de ce que l'on est, habituellement, capable de faire. Cette dimension valorisante rapproche ce dispositif d'évaluation de la volonté de bienveillance des programmes de l'école maternelle.

De plus, c'est un outil de mesure de la progression dans l'acquisition d'une compétence, mais également de communication avec les élèves pour les faire entrer dans cette démarche ; en ce sens, on peut considérer les échelles descriptives comme de réels documents métacognitifs, qui permettent à l'élève de s'approprier les critères de réussite pour l'exercice d'une compétence, et ce de façon progressive et graduée. L'objectif est en effet « d'offrir un outil à l'élève, afin qu'il mesure lui-même ses progrès et ce qu'il reste à faire pour maîtriser la compétence travaillée » (Natanson & Berthou, 2014, p.8), ce qui s'inscrit dans la satisfaction du besoin fondamental de compétence.

Pour ce faire, le dispositif de ceintures se doit d'être descriptif, progressif et gradué. L'élève doit pouvoir atteindre rapidement et facilement la ceinture blanche, et l'étape suivante doit toujours être visible et atteignable.

C'est donc également un outil de réflexion pour les enseignants, sur les critères et la progressivité de l'acquisition d'une compétence. Les critères de réussite sont les mêmes pour tous et doivent être accessibles aux élèves, de manière à ce qu'ils sachent précisément là où ils en sont, et ce sur quoi ils doivent travailler pour progresser dans telle ou telle compétence. Ce fonctionnement permet de nouvelles organisations de classe, comme l'évaluation à la demande des élèves mais également l'organisation autonome de leur travail, ce qui leur permet donc bien évidemment de satisfaire leur besoin fondamental d'autonomie.

Le travail par ceintures permet à l'élève d'essayer, de se tromper et de recommencer, puisque celui-ci peut demander à passer une ceinture un nombre illimité de fois sans jamais que l'évaluation soit définitive. Le statut de l'erreur est extrêmement positif et permet à l'élève de progresser, ce qui l'inscrit dans une dimension formative, c'est-à-dire qui « a pour but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en notes ou en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître » (De Landsheere, 1979).

L'affichage des référentiels est très lisible, en couleur et accessible dans toute la classe ; en outre, rendre publique la progression des élèves ne s'apparente pas à un « tableau d'excellence », car il existe plusieurs compétences bien cloisonnées, et un élève peut être en réussite dans une ou l'autre : l'objectif étant de permettre un tutorat, une aide coopérative entre élèves. Ainsi, les ceintures peuvent satisfaire le besoin fondamental de proximité sociale.
Mais ce codage permet aussi un dialogue avec d'autres institutions de la classe, comme le Conseil et le système des métiers : les rôles que les élèves exercent à un moment « m » sont dus à la relation entre des compétences objectivables et un rôle ou une place vacants.

Toutefois, il convient de noter les points négatifs que peut induire ce dispositif ; Rémi Duvert, formateur ESPE à l'académie d'Amiens, nous met notamment en garde contre le risque pour l'enseignant d'être trop guidant, le risque de transformer les ceintures en notes, ou le risque de « linéarisation de la complexité » (Natanson & Berthou, 2014, p.38) : si l'on considère qu'une compétence est complexe, alors il devient compliqué de la réduire à une « succession

unidimensionnelle de paliers d'apprentissages ou à une gradation (échelle linéaire) de critères de réussite » (ibid). Cela pourrait entraîner la stagnation d'un élève à une ceinture dont il ne maîtrise pas l'une des compétences, alors même qu'il maîtrise déjà les compétences du palier supérieur. C'est la raison pour laquelle la constitution des échelles de ceinture nécessite une vraie réflexion de la part de l'enseignant ; la complexité doit nécessairement être croissante, et l'on ne peut pas se contenter de mettre des critères dans un ordre arbitraire.

Suite à cet état de la recherche, j'ai donc pu esquisser des liens entre l'élève de l'école maternelle, la pédagogie institutionnelle – et plus particulièrement le système d'évaluation par ceintures de compétences - et la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale évoqués dans la théorie de l'autodétermination. Cela m'amène à la problématisation de ce travail de recherche.

II. Problématique, méthodologie et mise en pratique de la question de recherche

1. Problématisation

La question de départ qui a guidé cette phase exploratoire était : « **comment favoriser la motivation des élèves en agissant sur leur autodétermination ? »**

A la lumière de ce cadre théorique, j'ai pu constater que le terme de dynamique motivationnelle reflétait de manière plus précise la réalité de cet état multidimensionnel, complexe et en évolution constante.
De plus, le travail autour du concept de l'élève à l'école maternelle m'a permis de comprendre que la question du bien-être et de la satisfaction des besoins fondamentaux de l'enfant était prépondérante dans toute relation enseignant-élève ; c'est la raison pour laquelle la théorie de l'autodétermination m'apparaît effectivement comme le choix le plus adapté pour travailler sur le développement de la dynamique motivationnelle.

Mais comment, en tant que professeure des écoles, satisfaire ces besoins fondamentaux et créer un climat motivationnel propice au développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez les élèves? L'environnement éducatif d'un élève peut-il réellement avoir un impact sur sa dynamique motivationnelle ?

Une approche adossée à la pédagogie institutionnelle, avec par exemple la mise en place d'un dispositif de ceintures de compétences, peut-elle s'inscrire dans ce questionnement et devenir en pratique le vecteur d'une dynamique motivationnelle autodéterminée ? Le système des ceintures permet-il à l'enseignant d'acquérir un style motivationnel soutenant l'autonomie, la structure et l'implication nécessaire à l'autodétermination ?

Cette problématisation m'amène à poser la question de recherche suivante : **comment l'application par le professeur des écoles d'un dispositif de ceintures de compétences influe-t-elle sur le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève de l'école maternelle ?**

Enseigner en maternelle, en élémentaire, dans le second degré ou à l'Université implique des problématiques différentes, d'où la question du public visé dans l'approche institutionnelle. Toutefois, on trouve des applications de cette pédagogie de la maternelle jusqu'à la terminale : à la lumière de ces informations, j'émets donc l'hypothèse qu'il est judicieux d'appliquer un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences à l'école maternelle.

En outre, j'émets l'hypothèse, aux vues des points de convergence entre la théorie de l'autodétermination et le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences, que la mise en place de ce système permet de faciliter chez les élèves le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée (intrinsèque à la stimulation, la connaissance ou l'accomplissement, et extrinsèque intégrée ou identifiée), dans la mesure où elle satisfait les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves à travers des méthodes institutionnelles qui se rapprochent des facteurs sociaux de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication. Je m'attends donc à trouver un degré d'autodétermination plus important chez les élèves issus de classes expérimentant ce dispositif que chez les élèves issus de classes adossées à d'autres pédagogies.

2. Méthodologie

Afin de répondre à cette question de recherche, j'ai donc cherché à mettre en place une étude comparative, me permettant d'analyser le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée ou non chez des élèves de maternelle évoluant dans des classes avec des

approches pédagogiques différentes. Mon objectif était ainsi de mettre en évidence l'influence du dispositif de ceintures de compétences sur la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de l'élève, puis de confronter ces résultats à ceux obtenus dans d'autres classes adossées à des courants pédagogiques différents.

Pour ce faire, j'ai donc choisi comme instruments de recueil de données d'une part l'observation, de manière à étudier les comportements des élèves en situation de classe, et d'autre part l'entretien, de manière à recueillir des informations en relation avec le point de vue des élèves expérimentant les ceintures de comportement concernant leur dynamique motivationnelle.

2.1. Population d'une étude comparative

2.1.1. Choix des échantillons sélectionnés

Pour réaliser une observation comparative, il me fallait donc constituer une population composée d'au moins trois échantillons appareillés : tous devaient être des classes de maternelle hors réseau d'éducation prioritaire et accueillant des élèves ayant environ 4 à 6 ans, afin de présenter un profil homogène. Parmi eux devait se trouver au moins un échantillon expérimental du dispositif de ceintures de compétences, indispensable pour étudier mon objet de recherche.

Après un travail d'exploration, j'ai constitué une population composée de six échantillons : deux classes au profil plutôt traditionnel, deux classes d'inspiration Montessori, et deux classes inspirées par la pédagogie institutionnelle et expérimentant le dispositif des ceintures de compétences.

Avant de présenter le profil des classes de mon étude, il convient de se pencher brièvement sur la pédagogie Montessori, dont se réclament deux des classes de ma population; cet approfondissement théorique me paraît nécessaire à la bonne compréhension des observations réalisées dans ces deux échantillons.

C'est à l'initiative de Maria Montessori, l'une des premières femmes à devenir médecin en Italie, qu'ouvre en 1907 une école atypique, accueillant un public âgé de 3 à 6 ans, avec pour objectif l'apprentissage libre et spontané de l'enfant, qui est considéré comme l'acteur

principal de son apprentissage. En s'appuyant sur la devise « l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir », Maria Montessori soutient que son rôle est de permettre le développement et l'expression du potentiel de chaque enfant, individuellement, grâce à trois piliers ; un environnement préparé, du matériel pédagogique spécifique (grandement inspiré de celui élaboré pour les déficients sensoriels, il est divisé en aires matérielles : vie pratique, sensorielle, langage et mathématiques) et une posture particulière de la part de l'éducateur, qui laisse aux élèves un libre choix des activités et joue un rôle de médiateur entre eux et l'environnement de la classe.

Ainsi, le milieu est organisé en fonction de « périodes sensibles », qui correspondent à des phases durant lesquelles les enfants sont attirés par des activités en ce qu'elles répondent à des sensibilités particulières (périodes sensibles de l'ordre, du mouvement, du langage, du raffinement sensoriel…). L'enfant poursuit l'activité choisie aussi longtemps qu'il le souhaite, et aussi fréquemment qu'il le désire, toujours en fonction de son intérêt. L'autonomie des élèves est à la base de cette pédagogie où l'élève est encouragé à faire et penser par lui-même, puisque l'éducateur n'intervient que lorsque sa présence est réellement nécessaire à l'enfant.

2.1.2. Mieux connaître la population de l'étude : présentation des classes

Tout d'abord, dans le cadre de cette année d'alternance en tant que professeure des écoles stagiaire, je réalise un stage en responsabilité dans une école maternelle publique, située dans la ville de Grand-Quevilly. Cette école, qui ne fait pas partie d'un réseau d'éducation prioritaire et se trouve dans une zone urbaine, accueille un public diversifié. Elle est composée de cinq classes ; une classe de toute petite section/petite section, une classe de petite section, une classe de moyenne section, une classe de moyenne section/grande section et une classe de grande section. Ma binôme et moi avons en charge la classe de moyenne section, qui comptait initialement 24 élèves mais qui présente depuis le mois de Décembre un effectif de 22 élèves. Notre classe est majoritairement composée de garçons (13 garçons pour 9 filles), avec des profils d'élèves très hétérogènes. Nous avons choisi de mettre en place dès le début de l'année une pédagogie adossée au courant de la pédagogie institutionnelle, avec notamment la mise en place d'un quoi de neuf, d'une correspondance scolaire, d'un conseil d'élèves, de plans de travail ou encore d'un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences.

Cette première classe, que nous appellerons **CLASSE CEINTURES 1**, constituera donc le premier échantillon expérimental représentatif du dispositif d'évaluation par ceintures, adossé à la pédagogie institutionnelle.

La deuxième classe de l'échantillon expérimental, que nous nommerons **CLASSE CEINTURES 2**, est en revanche constituée de 23 élèves de grande section/CP (10 élèves de grande section et 13 élèves de CP) et se situe à Esteville, en zone rurale. L'école ne dépend pas d'un réseau d'éducation prioritaire et est composée de deux classes ; une classe unique de très petite section/petite section/moyenne section/grande section, et une classe de grande section/Cours Préparatoire. Cette dernière est prise en charge par une professeure des écoles titulaire qui, après avoir d'abord expérimenté la pédagogie Freinet, s'est orientée il y a plusieurs années en pédagogie institutionnelle et a mis en place, entre autres, un quoi de neuf, plusieurs correspondances scolaires, un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences, un conseil d'élèves, des plans de travail ou encore une monnaie interne à l'école.

Ensuite, la troisième classe observée dans cette population est une classe de moyenne section/grande section composée de 29 élèves (12 élèves de grande section et 17 élèves de moyenne section), et située dans une école de Saint-Etienne du Rouvray qui comprend six classes (une classe de toute petite section/petite section, une classe de petite section, une classe de petite section/moyenne section, deux classes de moyenne section/grande section et enfin une classe de grande section). Cette école ne dépend pas d'un Réseau d'Education prioritaire, et accueille un public diversifié. Nous l'appellerons **CLASSE TRADITIONNELLE 1**, dans la mesure où elle n'est adossée à aucun courant pédagogique alternatif. Elle est également prise en charge par deux professeures des écoles stagiaires.

La quatrième classe observée a un profil similaire, c'est la raison pour laquelle nous la nommerons **CLASSE TRADITIONNELLE 2**; c'est également une classe de moyenne section/grande section prise en charge par deux professeures des écoles stagiaires. Elle est cependant constituée de 26 élèves (16 élèves de moyenne section et 10 élèves de grande section) et se situe en zone rurale, au Mesnil Raoul, dans une école composée de 4 classes (une classe de petite section, une classe de petite section/moyenne section, une classe de moyenne section/grande section et une classe de grande section).

Pour finir, la cinquième classe observée dans cette étude, que nous nommerons ci-après **CLASSE MONTESSORI 1**, est une classe de petite section/moyenne section/grande section située dans un établissement privé de Rouen. L'école maternelle de cet établissement, qui accueille un public diversifié bien que d'un milieu socio-culturel élevé, expérimente depuis quelques années une pédagogie d'inspiration Montessori comme fonctionnement d'équipe. La

classe en elle-même est composée de 26 élèves, et est prise en charge par une professeure des écoles titulaire. Elle garde en général les mêmes élèves de la petite section à la grande section, ce qui signifie que certains élèves observés sont dans cette même classe depuis plusieurs années déjà.

La sixième classe observée, quant à elle, présente un profil extrêmement similaire puisqu'elle se situe dans la même école maternelle que la précédente et expérimente donc une pédagogie d'inspiration Montessori en adéquation avec le fonctionnement d'équipe. Nous l'intitulerons donc **CLASSE MONTESSORI 2**. C'est une classe 27 élèves de moyenne section/grande section (11 élèves de grande section et 16 élèves de moyenne section), également prise en charge par une professeure des écoles titulaire.

2.2. Outils

2.2.1. Outils de l'observation non participante

Tout d'abord, j'ai choisi de réaliser une observation non participante et semi-structurée, c'est-à-dire construite en fonction de mes hypothèses de travail. L'outil privilégié est la grille d'observation, car elle est « un système d'observation : systématique, attributive, allospective, visant à recueillir des faits et non des représentations » (De Ketele dans *Méthodologie de l'observation*, 1987).

Il me fallait définir des observables potentiellement significatifs afin de mettre en évidence la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves dans des situations spécifiques : cette première étape de filtrage m'a permis de constituer une grille en trois catégories, avec 6 observables dans chacune d'entre elles. J'ai choisi d'utiliser une échelle de codage allant de 0 à 5 pour chacune de ces catégories, de manière à pouvoir par la suite traduire les données recueillies lors de mon analyse (*voir annexe 4.1. p.IX*).

J'ai décidé, après avoir consulté plusieurs travaux de recherche sur la dynamique motivationnelle, de réaliser mes observations en deux temps ; une première plage d'observation de la classe dans sa globalité et de découverte des élèves, durant laquelle j'observerai l'organisation spatio-temporelle, les dispositifs pédagogiques et l'activité des élèves à travers une prise de notes ; puis, une deuxième plage d'observation à l'aide de ma grille d'observation, visant à retranscrire la présence et la fréquence de mes observables en

terme de satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves. Le codage, quant à lui, se fera après, en dehors du temps d'observation.

2.2.2. Outils d'entretiens avec les élèves

Au-delà des données qu'offre l'observation non-participante, il me semblait particulièrement intéressant de mettre en place des entretiens avec les élèves de l'échantillon expérimental, à savoir les CLASSES CEINTURES, afin de tenter d'analyser l'impact du dispositif d'évaluation par ceintures de compétences sur leur dynamique motivationnelle et, d'une manière générale, sur leur bien-être.

L'instrument qui m'a paru particulièrement adapté pour mener ces entretiens est *l'échelle de motivation en éducation* ou EME (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), car il permet de mesurer la motivation scolaire à travers sept sous-échelles qui sont adaptées à la mesure des formes de motivation proposées par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. En outre, c'est un outil validé et fiable (.70 < alpha de Cronbach < .89).

Cependant, cette échelle s'adressait à des élèves plus âgés, et s'est donc posé le problème de l'adaptation de l'outil aux élèves de maternelle. En effet, il n'est pas possible d'utiliser auprès d'élèves aussi jeunes des échelles numériques ou mixtes, qui ne feraient pas sens pour eux. Toutefois, dans les types d'échelles sémantiques, certaines ne sont pas non plus adaptées aux jeunes enfants, notamment lorsque le vocabulaire est trop complexe ou avec un degré trop fin de précision.

J'ai donc décidé, dans un premier temps, de reprendre l'ensemble des sept sous-échelles de l'EME (a-motivation, motivation extrinsèque (ME) par régulation externe, ME introjectée, ME identifiée, motivation intrinsèque (MI) à l'accomplissement, MI aux connaissances/à l'apprentissage et MI aux sensations) ; j'ai cependant choisi de réduire le nombre d'énoncés pour chaque sous-échelle (un à deux énoncés seulement), et d'utiliser une échelle sémantique de type Likert simplifiée en 5 points plutôt que 7 afin de m'adapter aux élèves de l'école maternelle. J'ai ainsi sélectionné les termes « très d'accord », « d'accord », « pas trop d'accord », « pas du tout d'accord » et « je ne sais pas » (*voir annexe 2 p.VII*)

Toutefois, cette EME modifiée restait complexe – notamment pour des élèves de moyenne section -, et ce malgré la simplification de l'échelle sémantique de type Likert. En effet, les nuances entre les différents points impliquent une compréhension fine des termes « très »,

« pas trop » et « pas du tout » et nécessitent de la part de l'élève un travail de hiérarchisation qui peut nuire à son propos.

J'ai donc décidé de ne pas présenter tel quel cet outil aux élèves, mais de privilégier un *entretien semi-directif*.
Ce terme fait référence à un entretien où le degré de liberté est plus réduit que dans un entretien non directif (l'interrogé doit répondre le plus directement possible à des questions précises sans dévier du cadre ni utiliser une méthode d'associations libres), mais où le degré de profondeur est plus élevé que dans un entretien non directif (selon la classification de Pinto & Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, 1969). Il reste cependant différent d'un entretien directif dans la mesure où il doit favoriser la libre expression des sentiments et de la pensée de l'interviewé, et ne pas se résumer à un questionnaire oral.

L'entretien semi-directif s'appuie sur un guide d'entretien ; cet outil est essentiel pour structurer le propos car il pose les objectifs de l'entretien, qui sont déclinés en pratique sur un ensemble de questions ayant pour but d'explorer toutes les sous-échelles de l'EME que je souhaite aborder avec les élèves. Les questions formulées dans ce guide sont volontairement des questions ouvertes, afin de favoriser l'élaboration des élèves, et elles sont assorties de diverses questions de relances ciblées sur les sous-échelles, me permettant d'affiner le propos sur tel ou tel point en cas de besoin. Ainsi, grâce à ce guide, je respecte les critères de l'entretien semi-directif (*voir annexe 3. p.VIII*).

Afin de faire écho à ma question de recherche et afin de me permettre de remplir l'échelle de motivation en éducation (EME), j'ai donc défini comme objectifs d'entretien de mettre en évidence le degré d'autodétermination de la dynamique motivationnelle des élèves, et de faire émerger un lien avec la notion de bien-être de l'élève. Pour cela, j'ai choisi parmi les énoncés des sous-échelles de mon EME des mots-clés me permettant de repérer plus facilement les degrés d'autodétermination dans le discours des élèves.

En outre, réaliser des entretiens implique de prendre conscience des mécanismes de l'écoute. En effet, selon le Petit Larousse (1995), ce terme issu du latin *auscultare* signifie « écouter avec attention, ajouter foi, obéir ». Selon le CNRTL, l'écoute se définit comme le fait « d'être attentif à, de tenir compte de ce que quelqu'un dit, exprime, de sa volonté, de ses désirs » ou encore de « prêter l'oreille à, accueillir favorablement ». Là où entendre se limite, selon les

mêmes sources, à « percevoir par l'ouïe », écouter implique donc la notion d'attention et d'accueil de l'autre.

L'écoute entre donc dans le processus de communication, dans la mesure où c'est son degré de profondeur qui conditionne le degré de décodage de l'information par le destinataire. De plus, pour selon le schéma de la communication de Shannon & Weaver (*voir annexe 7.1. p. LXXV*), une écoute active influe de manière positive sur le « feed-back » ou rétroaction, c'est-à-dire qu'elle va envoyer à l'émetteur du message le signal que son propos est accueilli et décodé, ce qui va l'encourager à poursuivre sa communication verbale.
Elle est donc à favoriser en situation d'entretien avec les élèves, car elle permet de « mettre en place une relation particulière » et donc de créer un climat de confiance (Bioy & Maquet, 2007).
Je veillerai également, lors de mes entretiens avec les élèves, à employer un certain nombre de techniques particulières, empruntées à la relation d'aide[3], visant encore une fois à favoriser l'élaboration des élèves.

Tout d'abord, on trouve les questions ouvertes, citées précédemment, qui permettent aux élèves de formuler de larges réponses. Elles sont particulièrement intéressantes car elles permettent une expression des points de vue et des ressentis de l'élève, sans influence de ma propre vision qui oriente au minimum les propos. Ainsi, l'élève se sent « accepté, compris et libre d'être authentique » (Bioy & Maquet, ibid.).

Grâce à la verbalisation sur les questions ouvertes, je vais ensuite pouvoir utiliser le principe de reformulation, qui se décline en plusieurs formes.
Reformulation du contenu tout d'abord, qui consiste à reprendre en termes équivalents le propos de l'élève, sans interprétation, dans le but de vérifier que j'ai bien compris ; cette technique permet à l'élève de « s'entendre » à travers moi, ce qui lui permet de « reprendre contact » avec son ressenti.

[3] Concept phare du courant humaniste introduit par Carl Rogers et qui vise, via une approche centrée sur la personne et des techniques de communication, à accompagner cette dernière afin d'atteindre ses propres objectifs et de faciliter son développement. Carl Rogers la définit comme « une relation dans laquelle l'un au moins des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement, et une plus grande capacité à affronter la vie », ou encore « une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre des parties ou chez les deux, une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ses ressources (Rogers, 1961).

Reformulation des émotions ensuite, qui consiste à reprendre un sentiment, un ressenti que l'élève tente d'exprimer afin de lui permettre de l'identifier comme tel et ainsi l'exprimer librement. Pour ce faire, je m'appuierai plutôt sur mon deuxième niveau d'écoute (attention flottante), en prenant en compte le non verbal.
Reformulation-clarification enfin, qui a pour but de restructurer le propos afin de le clarifier, à la fois pour moi mais aussi pour l'élève, qui peut de ce fait remettre de l'ordre dans son vécu intérieur. Ce type de reformulation se prête particulièrement bien à des entretiens avec des enfants, qui sont parfois difficiles à décrypter.

On peut également citer la technique de l'écho, qui consiste à reprendre les derniers mots du propos de l'élève afin de l'encourager à poursuivre. La technique du reflet consiste quant à elle a reprendre le propos entier de l'élève pour qu'il se sente écouté.

Enfin, l'utilisation des silences est également à employer en entretien, dans la mesure où ils permettent à l'élève de se recentrer sur ses émotions, de remettre de l'ordre dans ses pensées, et de poursuivre un propos qu'il n'aurait que brièvement développé. Cela lui donne le sentiment que l'entretien va à son rythme, et ainsi il prend le temps d'élaborer.
Par ailleurs, les éléments de communication non-verbale doivent impérativement apparaître dans la retranscription de l'entretien ; en effet, selon le psychologue chercheur Albert Mehrabian (*voir annexe 7.2. p. LXXVI*), 93% de l'impact d'un message émis d'un destinateur à un destinataire passe par la communication non verbale. La part communicationnelle que l'émetteur transmet réellement à son destinataire via les mots serait seulement de 7%. Dit de manière plus simple, les mots ne comptent que pour 7% dans l'information transmise à l'interlocuteur.

2.3. Biais et intérêts : les limites méthodologiques du travail de recherche

2.3.1. Intérêts

D'un point de vue méthodologique, on peut avancer plusieurs intérêts à une observation non participante.
Tout d'abord, l'observation permet de s'affranchir du discours de la personne et de la représentation, pour étudier les faits. Elle permet ainsi de recueillir des données qui ne sont pas passées par le filtre du discours de la personne, et est un moyen de se familiariser avec le

champ d'étude. Ensuite, la dimension non-participative permet à l'observateur d'influer au minimum sur la situation pour que ses remarques conservent un caractère d'authenticité.

Deuxièmement, on peut trouver un intérêt dans la population observée, en ce sens qu'elle est suffisamment étayée pour ne pas aboutir à une confrontation binaire entre approche traditionnelle et approche institutionnelle. C'est en cela qu'il me semblait particulièrement intéressant d'introduire dans la population observée une classe d'inspiration Montessori.

De plus, le fait d'étudier une population de six classes et non trois a également pour intérêt d'étoffer l'effectif (153 élèves au total), et surtout d'éviter que les différents courants pédagogiques ne soient représentés que par une seule classe-témoin. Ainsi, on peut considérer que les résultats obtenus pour chaque catégorie de la population (ceintures, traditionnelles et d'inspiration Montessori) ne sont pas uniquement le reflet d'une pratique spécifique de classe ou d'un enseignant.

Enfin, concernant la méthodologie de mes entretiens, on peut noter qu'il s'agit d'un point intéressant dans la mesure où l'échelle de motivation en éducation (EME) me permet de rendre compte de la dynamique motivationnelle autodéterminée à travers le point de vue des élèves ; cette dimension est complémentaire du recueil de données par observation non-participante, et me permet de mieux appréhender mon objet de recherche.

2.3.2. Biais

Toutefois, il existe plusieurs biais méthodologiques qui limitent de fait ce travail de recherche.

Premièrement, échantillonner, c'est choisir un nombre limite d'individus, d'objets ou d'événements permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait (De Landsheere, op. cit.). Partant de ce postulat, on peut noter un biais dans le choix des classes observées, qui rend mon travail de recherche peu représentatif, par exemple, des pratiques retrouvées en Réseau d'Education Prioritaire ; on peut se demander si les éléments analysés dans mes grilles d'observation ne sont pas restrictifs à un sous-ensemble de la population entière.

En outre, j'avais la volonté d'avoir des échantillons appareillés afin de faire varier le moins de critères possibles autre que l'approche pédagogique mise en place dans la classe. Toutefois,

mis à part mon critère de base (mes échantillons sont des classes de maternelle accueillant des enfants de 4 à 6 ans hors REP), mes six échantillons diffèrent sur de nombreux autres points ; deux sont des classes issues d'un établissement privé alors que les quatre autres sont dans des écoles publiques, trois sont gérées par des professeures des école titularisées alors que les trois autres sont des classes de professeures des écoles stagiaires (PES) mais, surtout, l'une est un simple niveau alors que toutes les autres sont des multi niveaux.

De ce fait, mon analyse est limitée dans la mesure où de nombreux facteurs entrent en ligne de compte, et l'influence du dispositif des ceintures de compétences sera donc plus difficile à mettre en évidence.

Ensuite, un biais inévitable me semble être la taille de l'échantillon qui, malgré tout, induit une non-représentativité ; en effet, six classes ne suffisent pas à tirer des conclusions applicables à la population entière, et les résultats de l'analyse sont donc à prendre avec toute la subjectivité que leur confère ce biais, et à rapprocher plutôt d'une approche qualitative et visant à vérifier mes hypothèses que d'une approche quantitative.

De plus, on peut également noter un biais relatif à la volonté « non-participative » de l'observation ; l'un des échantillons étant ma propre classe, ma présence, même en position d'observatrice, risque d'influencer mes élèves, et constitue donc une limite à prendre en considération. De même, puisque je réaliserai moi-même mes entretiens, ma présence peut constituer un biais dans l'élaboration des élèves.

Enfin, concernant ma version adaptée de *l'échelle de motivation en éducation* (EME), le biais majeur mais incontournable pour pouvoir l'utiliser auprès d'élèves de maternelle est bien entendu la simplification de cet outil ; réduire cette échelle à un ou deux énoncés par sous-échelle, et n'utiliser que 5 points au lieu de 7 implique nécessairement que les résultats obtenus seront beaucoup moins fiables.
En outre, le fait de passer par un entretien semi directif avec un guide reposant sur des questions ouvertes et peu nombreuses majore encore ce biais, et minore davantage la fiabilité de l'EME en elle-même. Par ailleurs, la forme même de cet entretien pourra constituer un frein à l'élaboration d'élèves aussi jeunes, dans la mesure où les digressions risquent d'être importantes avec des questions ouvertes.

3. Mise en œuvre : passer de la théorie à la pratique

3.1. Procédures : mettre en place les ceintures de compétence dans ma classe

La première partie de cette mise en pratique du travail de recherche consistait à instaurer le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences dans ma propre classe. Pour ce faire, nous avons réalisé une progression par étapes, de manière à permettre aux élèves d'intégrer son fonctionnement.

3.1.1. Familiarisation avec le dispositif : SEPTEMBRE – NOVEMBRE

Tout d'abord, nous avons choisi d'introduire uniquement dans un premier temps les ceintures de « socialisation ». En effet, l'un des objectifs de l'école maternelle étant de devenir élève, il nous semblait important de proposer de prime abord un dispositif d'évaluation du comportement, à la fois pour construire avec les élèves des règles de vie de classe qui soient identifiées et comprises par tous, mais également pour leur permettre d'intégrer le fonctionnement du dispositif de la manière la plus concrète possible.

De ce fait, il nous semblait judicieux de commencer par mettre en place les ceintures de socialisation sous la forme d'un référentiel de grande taille affiché dans la classe (*voir annexe 6.1. p. LXVIII*), avec des cérémonies de passation de ceintures prenant place durant le conseil d'élèves (*voir annexe 6.2. p. LXIX pour la fiche de préparation*). En outre, les ceintures sont étroitement liées au système des métiers (« je suis capable d'avoir un métier lorsque je suis ceinture verte en comportement »).

Débuter avec ce champ du comportement a également permis aux élèves de percevoir clairement la dimension de tutorat que nous souhaitions mettre en place dans la classe (« si je ne suis pas capable de me concentrer en regroupement, je m'assois entre deux plus grandes ceintures de comportement » ; « si je ne suis pas capable de rester en rang, je me range avec une plus grande ceinture de comportement »).

3.1.2. Expansion du dispositif : DECEMBRE – FEVRIER

Afin de poursuivre la mise en place du dispositif dans la classe, nous avons décidé d'instaurer des ceintures dites disciplinaires. Pour introduire ces nouveaux référentiels, le choix du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » nous est rapidement apparu

comme une évidence, à la lumière des programmes du cycle 1 et de la priorité donnée au langage comme axe national.

Toutefois, ce domaine est également le plus complexe à mettre en place ; la constitution des différentes compétences et des différents niveaux de maîtrise attendus dans chacune de ces compétences nécessitait donc une réflexion particulière.

Tout d'abord, il était nécessaire de mettre en place plusieurs échelles de ceintures différentes pour ce domaine, du fait des multiples compétences qu'il regroupe : il s'agit en effet, comme son nom l'indique, de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, ce qui implique que nous ne pouvions pas regrouper les compétences de lecture, orales, ou encore écrites.

Nous avons donc croisé les données issues des programmes avec les ressources pédagogiques et matérielles de notre classe, de manière à constituer cinq échelles de ceintures avec des compétences spécifiques : un référentiel de ceintures de **lecture**, un référentiel **d'écriture** (langage écrit dans sa dimension graphique), un référentiel **d'auteur** (langage écrit dans sa dimension de production d'énoncés), un référentiel de **langage** (langage oral dans sa dimension d'expression et de compréhension) et un référentiel **d'écoute** (langage oral dans sa dimension phonologique). Les intitulés ont été choisis de manière à être communicants, c'est-à-dire compréhensibles et identifiables par les élèves.

Parallèlement à ces référentiels « élèves », nous avons également constitué des « référentiels enseignants » visant à harmoniser nos critères d'évaluation : ces référentiels répertorient les activités d'évaluation nécessaires à la validation des niveaux de maîtrise attendus, et nous permettent également de mieux cerner les activités d'entraînement et de remédiation nécessaires.

Nous avons ensuite mis en place au sein de la classe un nouvel affichage (*voir annexe 6.3. p. LXXII*) et des carnets de ceintures individuels (*voir annexe 6.4. p. LXXIII*) reprenant l'ensemble de ces nouveaux référentiels. De plus, nous avons complètement réorganisé l'espace de la classe, et rangé ces carnets par équipes de vie (constituées à partir d'un sociogramme en période 2), dans les cases auparavant dédiées au travail non terminé.
Notre objectif était de favoriser l'autonomie des élèves ; nous souhaitions que les carnets de ceintures soient des outils à destination des élèves avant tout. De ce fait, il était nécessaire de

mettre les carnets à leur disposition dans un espace bien identifié afin qu'ils les manipulent et se les approprient.
Chaque fois qu'une ceinture compétence était acquise par un élève, l'enseignante inscrivait la date et collait une gommette à côté du pictogramme correspondant. L'élève, quant à lui, coloriait le pictogramme.

Toutefois, à ce stade de la mise en place, le travail sur les carnets de ceintures ne correspondait à aucun créneau horaire spécifique, et n'entrait pas dans notre fonctionnement par inscription ou par plan de travail.

3.1.3. Approfondissement du dispositif : MARS – JUILLET

Après une période d'expérimentation de nos carnets de ceintures, nous avons cherché à approfondir notre dispositif, avec la volonté d'introduire deux nouvelles échelles de ceintures issues du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » : un référentiel de **numération**, et un référentiel de **logique**.

Nous avons pris la décision de privilégier uniquement les domaines « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » pour travailler par ceintures de compétences, dans un souci de temps mais également afin de permettre aux élèves de ne pas s'éparpiller dans un nombre trop important de référentiels différents. En effet, multiplier les échelles de ceintures de compétences nous a semblé être un obstacle à l'appropriation du dispositif par des élèves de moyenne section de maternelle.

En outre, aux vues des différents problèmes soulevés par notre pratique de Décembre à Février, il nous a semblé important de coupler les carnets de ceintures avec notre organisation en plans de travail, afin de remédier au manque de temps alloué au dispositif des ceintures dans notre emploi du temps. Grâce à une progression parallèle sur l'organisation en plans de travail, nous avons pu aboutir à un format reposant sur les ceintures de compétences et permettant aux élèves de s'entraîner tout au long de la semaine sur deux ceintures choisies le lundi (*voir annexe 6.5. p. LXXIV*). De ce fait, les élèves utilisent conjointement plans de travail et carnets de ceintures pour progresser dans leurs apprentissages.
Cela nous permet, en outre, de différencier plus finement en fonction des référentiels de ceintures de compétences, en faisant le lien entre les ceintures choisies et les activités du plan de travail et en proposant notamment aux élèves des remédiations sur la semaine.

Par ailleurs, le travail sur le référentiel de « socialisation » est resté le même tout au long de l'année, ce qui a permis aux élèves de développer de plus en plus de stratégies de coopération et de tutorat entre pairs.

3.2. Résultats de l'observation non-participante

Le deuxième aspect de la mise en pratique de ce travail de recherche consistait à réaliser le recueil de données nécessaire à l'analyse de ma question de recherche. Dans un premier temps, j'ai donc réalisé mes observations non-participantes (*voir annexes 4.2. à 4.7. p.XII à p.XXX pour le détail des grilles*).

Une fois le codage de chaque item défini pour l'ensemble de ma population (chaque catégorie étant codée sur un total de 30 points, et chacun des six observables par catégories pouvant varier de 0 à 5 points), j'ai pu comparer les résultats de chaque classe concernant la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves.

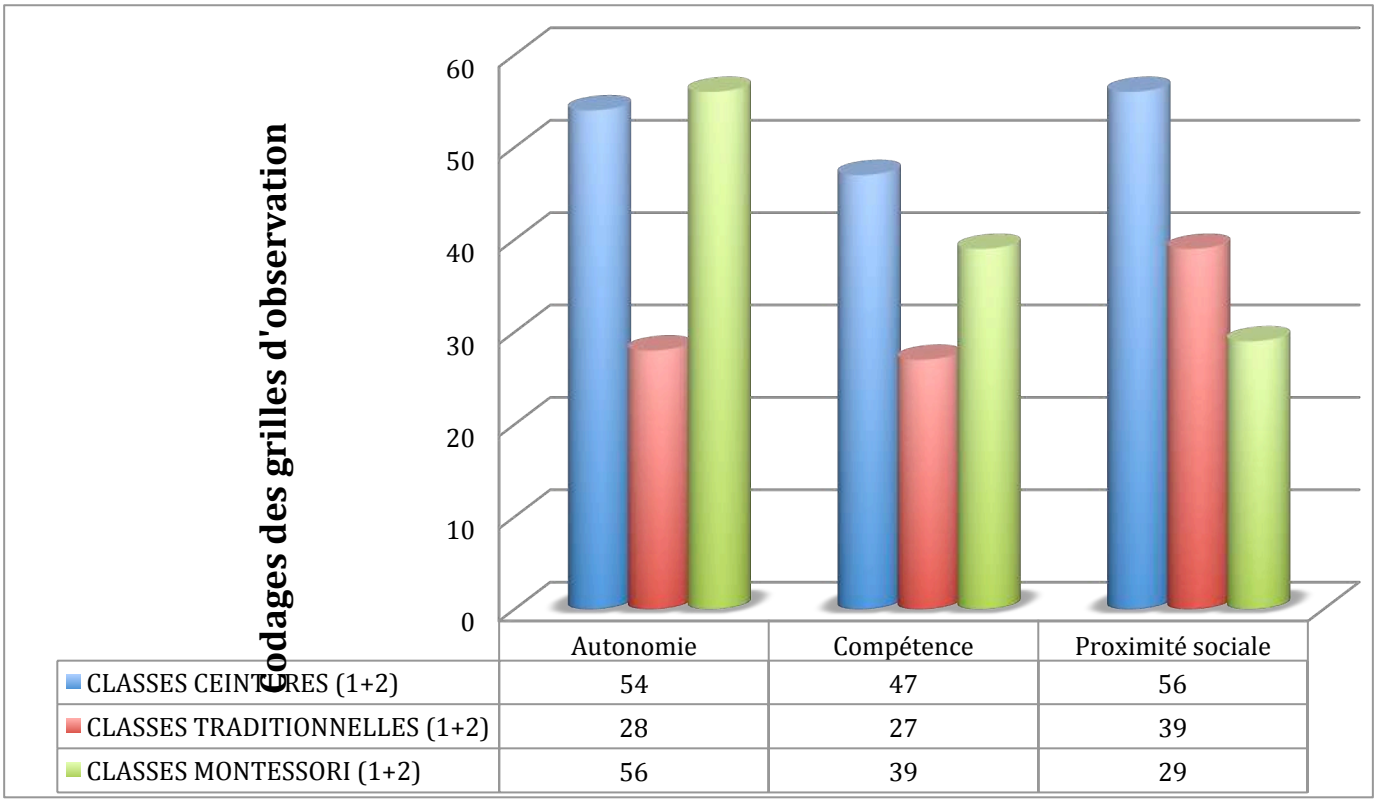
	AUTONOMIE	COMPETENCE	PROXIMITE SOCIALE
CLASSE CEINTURES 1	27/30	22/30	28/30
CLASSE CEINTURES 2	27/30	25/30	28/30
CLASSE TRADITIONNELLE 1	16/30	16/30	21/30
CLASSE TRADITIONNELLE 2	12/30	11/30	18/30
CLASSE MONTESSORI 1	29/30	22/30	15/30
CLASSE MONTESSORI 2	27/30	17/30	14/30

Tableau 1. Récapitulatif des codages de chaque catégorie par classe observée

Tout d'abord, on constate des résultats très hétérogènes en fonction des classes observées, mais également en fonction de la catégorie à laquelle on s'intéresse.

Pour faciliter mon analyse, j'ai choisi de regrouper les classes en fonction de leurs approches pédagogiques, de manière à constituer trois groupes (les classes « ceintures », les classes « Montessori » et les classes « traditionnelles »). De cette manière, je peux mettre en évidence le degré de satisfaction des trois besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de

proximité sociale des élèves en fonction de l'approche pédagogique observée, et non plus seulement en fonction de la classe observée.



	Autonomie	Compétence	Proximité sociale
CLASSES CEINTURES (1+2)	54	47	56
CLASSES TRADITIONNELLES (1+2)	28	27	39
CLASSES MONTESSORI (1+2)	56	39	29

Satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves en situation de classe: comparaison en fonction des approches pédagogiques observées

3.2.1. Concernant le besoin d'autonomie

Nous pouvons constater que le besoin d'autonomie est très fortement satisfait dans les classes adossées à la pédagogie Montessori (56/60), fortement satisfait dans les classes expérimentant les ceintures de compétences (54/60), et faiblement satisfait dans les classes pratiquant une pédagogie traditionnelle (28/60).

En effet, les observations en CLASSES MONTESSORI 1 et 2 mettent en avant le fait que les élèves sont très souvent amenés à faire en autonomie des choix d'activité en fonction de leurs intérêts ; ils ont souvent à leur disposition le matériel et savent très souvent le sortir, l'utiliser et le ranger en autonomie ; ils savent, en outre, souvent utiliser en autonomie les outils d'aide dont ils disposent (qui sont très souvent des modèles que l'ATSEM ou la professeure des écoles leur fournit). De plus, ils s'engagent souvent en autonomie dans les activités après avoir reçu les consignes (bien que la professeure de la CLASSE MONTESSORI 2 ait dû les solliciter plusieurs fois) ; ils prennent également très souvent des initiatives et, enfin

connaissent très souvent les règles de travail en autonomie (sans avoir besoin de les trouver ni de les consulter).

En outre, les observations en CLASSES CEINTURES 1 et 2 mettent en avant des constats similaires, si ce n'est que toutes les activités ne sont pas réalisées en autonomie et que le choix de celles-ci est beaucoup plus conditionné, notamment par les plans de travail et un fonctionnement mixte en ateliers.
Toutefois, il convient de souligner que les élèves de la CLASSE MONTESSORI 1 fonctionnement également avec un plan de travail qui prend plutôt la forme d'un panneau d'inscription individuel : les élèves y indiquent en début de matinée quelles sont les activités qu'ils souhaitent réaliser dans la journée. La différence réside donc plutôt dans l'absence complète d'ateliers dirigés dans les classes d'inspiration Montessori (les professeures prenant plutôt des élèves en individuel pour diriger telle ou telle activité comme la lecture ou l'écriture).

Enfin, les observations en CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 font ressortir des constats différents ; les élèves sont rarement, voire jamais amenés à faire des choix d'activité en autonomie en fonction de leurs intérêts, et n'ont pas toujours à disposition le matériel et ne savent pas toujours le sortir, l'utiliser et le ranger en autonomie (ils sont fortement étayés et suppléés par l'ATSEM et la professeure des écoles). Ils savent parfois utiliser les outils d'aide dont ils disposent en autonomie, mais ne s'engagent pas toujours en autonomie dans les activités après avoir reçu les consignes. Ils prennent rarement des initiatives (parfois ils se mouchent en autonomie ou déplacent les chaises selon leurs besoins) mais, en revanche, ils semblent avoir bien intégré les règles de travail de la classe et être capables de les trouver.

3.2.2. Concernant le besoin de compétence

Ensuite, nous pouvons voir que le besoin de compétence est fortement satisfait dans les classes expérimentant les ceintures de compétences (47/60), moyennement satisfait dans les classes adossées à la pédagogie Montessori (39/60), et faiblement satisfait dans les classes pratiquant une pédagogie traditionnelle (27/60).
En effet, les observations dans les classes CEINTURES 1 et 2 montrent que les élèves savent très facilement trouver les informations dont ils ont besoin (notamment les référentiels de ceintures, les plans de travail ou encore les brevets, et reçoivent très facilement un feedback de la part de l'enseignante. De plus, ils connaissent facilement les procédures et les attentes

des tâches proposées (notamment avec les plans de travail ou les brevets). On voit également que ces élèves persévèrent facilement dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent facilement à terme (notamment dans l'écriture de textes libres sur l'ordinateur ou bien la réalisation des défis du plan de travail et des activités de motricité fine). En outre, les élèves ont plutôt facilement conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler (notamment grâce aux plans de travail et aux échelles de ceintures), même si cela nécessite parfois la sollicitation de l'enseignante.
En revanche, les élèves ont encore besoin, dans la majorité des cas, de l'étayage de l'enseignante pour trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD[4]), dans la mesure où la réalisation et le suivi des plans de travail se fait conjointement entre l'élève et le professeur du fait de leur jeune âge.

Les observations menées dans les CLASSES MONTESSORI 1 et 2 sont quant à elles, plus mitigées concernant la satisfaction du besoin de compétence ; les élèves de ces classes, bien qu'ils sachent très facilement trouver les informations dont ils ont besoin (ce qui peut s'expliquer, encore une fois, par la présence d'un dispositif institutionnel de plan de travail dans la classe MONTESSORI 1), ont plus de difficulté à persévérer dans leurs tâches malgré les obstacles et à les mener à terme. En effet, ils ont plutôt tendance à multiplier les activités, à les délaisser pour parfois rester en position passive. On constate d'ailleurs que les élèves de la classe MONTESSORI 1 persévèrent plus facilement après sollicitation que les élèves de la classe MONTESSORI 2 ; on peut y voir l'impact du plan de travail qui amenait les élèves de la classe MONTESSORI 1 à moins multiplier les activités que dans la classe MONTESSORI 2, et donc à rester plus longtemps focalisés sur les tâches.
En outre, bien que ces élèves connaissent très facilement les procédures et les attentes des tâches proposées, ils ont besoin de l'étayage de l'enseignante pour trouver des activités adaptées à leurs compétences (c'est à travers les activités, reparties en « périodes sensibles », que l'enseignante met à disposition et présente aux élèves que cette différenciation se fait, et non pas par l'élève lui-même). On peut enfin noter que, malgré le fait que ces élèves reçoivent assez facilement un feedback par l'enseignante, ils doivent tout de même parfois le solliciter auprès de l'enseignante ou l'ATSEM (comportements de recherche de feedback). De même,

[4] ZPD : Zone proximale de développement. Concept théorisé par le psychologue russe Lev Vygotski, la ZPD se situe entre la zone « d'autonomie » et la zone « de rupture », c'est-à-dire qu'elle correspond à la différence entre ce que l'élève peut réaliser tout seul, et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide, en collaboration.

ces élèves sont capables de dire ce qu'ils savent faire « tout seuls », mais mes observations mettent peu en avant une conscience des compétences à travailler.

Enfin, les observations en CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 mettent encore une fois en avant des constats très différents : même si les élèves savent facilement trouver les informations dont ils ont besoin et reçoivent très facilement des feedbacks par l'enseignante, ils persévèrent difficilement dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent difficilement à terme, avec un étayage de l'enseignante.
En outre, la présence d'obstacles réels dans les activités en autonomie n'était pas clairement constatée dans la CLASSE TRADITIONNELLE 1. De même, je n'ai pas observé d'éléments allant dans le sens d'une conscience des élèves de leurs compétences acquises et à travailler, sauf pour l'écriture du prénom en CLASSE TRADITIONNELLE 1.
Je n'ai pas non plus d'observations me permettant de voir si les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences, dans la mesure où toutes les activités étaient choisies par les enseignantes.

Pour conclure, les enseignantes des CLASSES TRADITIONNELLES étayent très souvent les élèves dans leurs activités, et doivent notamment les aider dans les procédures et les attentes des tâches proposées, qu'ils ne connaissent pas seuls.

3.2.3. Concernant le besoin de proximité sociale

Enfin, nous constatons que le besoin de proximité sociale est très fortement satisfait dans les classes expérimentant les ceintures de compétence (56/60), moyennement satisfait dans les classes pratiquant une pédagogie traditionnelle (39/60) et faiblement satisfait dans les classes adossées à la pédagogie Montessori (29/60).

En effet, on peut voir dans les observations menées en CLASSES CEINTURES 1 et 2 que les élèves se tournent très facilement vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés, contrairement aux élèves observés dans les CLASSES MONTESSORI 1 et 2 (difficilement/rarement) et dans les CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 (difficilement/rarement, voire jamais).
De plus, les élèves des CLASSES CEINTURES 1 et 2 coopèrent facilement et travaillent facilement en groupe, contrairement aux élèves observés dans les CLASSES MONTESSORI

1 et 2 (difficilement et avec étayage de l'enseignante) et dans les CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 (difficilement et après demande/sollicitation de l'enseignante).
En outre, on constate dans toutes les observations de classe que les élèves interagissent facilement, voire très facilement avec leurs pairs ; toutefois, les élèves des CLASSES CEINTURES interagissent beaucoup plus souvent pour réguler leurs pairs (notamment lors du conseil d'élèves ou pour rappeler les règles de la classe) que les élèves des autres classes.

On peut voir, ensuite, que les élèves des CLASSES CEINTURES 1 et 2 et des CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 expriment leurs émotions (facilement pour les CLASSES TRADITIONNELLES, très facilement pour les CLASSES CEINTURES avec notamment la méthode des messages clairs et le conseil) alors que les élèves des CLASSES MONTESSORI ont plus de difficulté à le faire (lors des temps d'observation, ces élèves expriment difficilement et rarement leurs émotions, et ont besoin de l'étayage de l'enseignante pour les formuler).

On peut également remarquer que les élèves des CLASSES CEINTURES 1 et 2 et des CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 trouvent facilement voire très facilement du soutien auprès de l'enseignante lorsqu'ils rencontrent un obstacle, alors que les élèves des CLASSES MONTESSORI 1 et 2 doivent plus souvent solliciter l'enseignante pour avoir du soutien, le travail en autonomie étant privilégié.

Enfin, on peut constater que les élèves des CLASSES CEINTURES 1 et 2 partagent facilement voire très facilement leurs ressources, alors que dans les CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 et les CLASSES MONTESSORI 1 et 2, les enseignantes doivent parfois solliciter les élèves pour qu'ils les mutualisent (CLASSE MONTESSORI 1 et CLASSE TRADITIONNELLE 2).

Ces résultats d'observation m'ont permis de mettre en évidence le degré de satisfaction des besoins fondamentaux des élèves, nécessaires à l'instauration d'une dynamique motivationnelle autodéterminée. Cependant, il me fallait tenter de recueillir le point de vue des élèves eux-mêmes, afin de déterminer les différents types de motivation présents dans la CLASSE CEINTURES 1, et ainsi analyser leur degré d'autodétermination.

3.3. Résultats des entretiens

Le troisième et dernier aspect de cette phase de mise en pratique consistait donc à réaliser des entretiens semi-directifs auprès d'élèves de l'échantillon expérimental CLASSE CEINTURES. Par gain de temps, j'ai donc choisi d'interroger huit élèves de la CLASSE CEINTURES 1, à savoir la classe que j'ai moi-même en charge avec ma binôme. Les entretiens ont été réalisés en tête-à-tête en dehors de la classe, dans l'espace dédié aux arts plastiques. Ils ont été enregistrés sur mon téléphone après accord des parents, puis retranscrits (*voir annexes : 5.1 à 5.8 p.XXXI à p.LXVII*).

3.3.1. Paroles croisées d'enfants

La réalisation de ces entretiens semi-directifs a eu un intérêt double ; d'une part, bien sûr, ils m'ont permis une interprétation sous forme d'échelles de motivation en éducation (EME), mais surtout, d'autre part, ils ont mis en évidence certains points importants que les EME seules n'auraient pas fait ressortir, et qui donnent à mes résultats un éclairage approfondi.
J'ai donc choisi, dans un premier temps, de développer certaines « paroles croisées d'enfants », certains points prégnants retrouvés dans le discours de tous les élèves interrogés, et qui me semblent indispensables à la bonne compréhension et à la bonne interprétation des échelles de motivation en éducation.

On constate, tout d'abord, que la réalisation d'entretiens semi-directifs avec des enfants de 4 à 5 ans implique nécessairement de nombreuses digressions. En effet, la plupart des élèves dévient de la consigne de départ, voire même des questions de relance, et parlent de sujet tels que leurs vacances, leurs week-ends, ce qu'ils font à la maison ou encore des événements survenus dans le cadre de l'école (disputes, bagarres…). Cet aspect, indissociable d'un recueil de données auprès de jeunes élèves, explique que seule une partie des entretiens ne se trouve interprétée dans les EME.

De plus, que ce soit dans le cadre des questions de relance ou bien lors de digressions, tous les enfants ont spontanément parlé de ce qu'il y avait autour d'eux ; on remarque la mention des masques et des silhouettes de manière systématique, tout simplement parce qu'ils étaient présents dans l'espace où ont été menés ces entretiens. Ainsi, les élèves semblent plus facilement s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent avec leurs sens que sur ce que je leur demande.

Par ailleurs, beaucoup d'élèves allèguent ne pas avoir envie d'aller à l'école. En approfondissant, on retrouve deux principales raisons à cette non-volonté de se rendre à l'école ; d'une part, la fatigue, identifiée par plusieurs élèves comme un frein à leur envie d'aller à l'école, et d'autre part la volonté de rester à la maison auprès de leurs parents s'ils en avaient la possibilité.
En outre, on constate chez tous ces élèves une dichotomie entre les deux dernières questions de mon guide d'entretien; les élèves répondant qu'ils n'ont pas envie d'aller à l'école répondent tout de même qu'ils s'y sentent bien.

Enfin, il convient de faire remarquer qu'à travers ces entretiens, les élèves n'évoquent pas du tout les ceintures de compétences en elles-mêmes. Ce constat peut être interprété de différentes manières, que je développerai plus avant dans l'analyse. Le dispositif des ceintures ressort toutefois de manière détournée et implicite dans leur discours, à travers notamment le « plan de travail », les « activités », les « tapis » et les « tiroirs d'autonomie ».

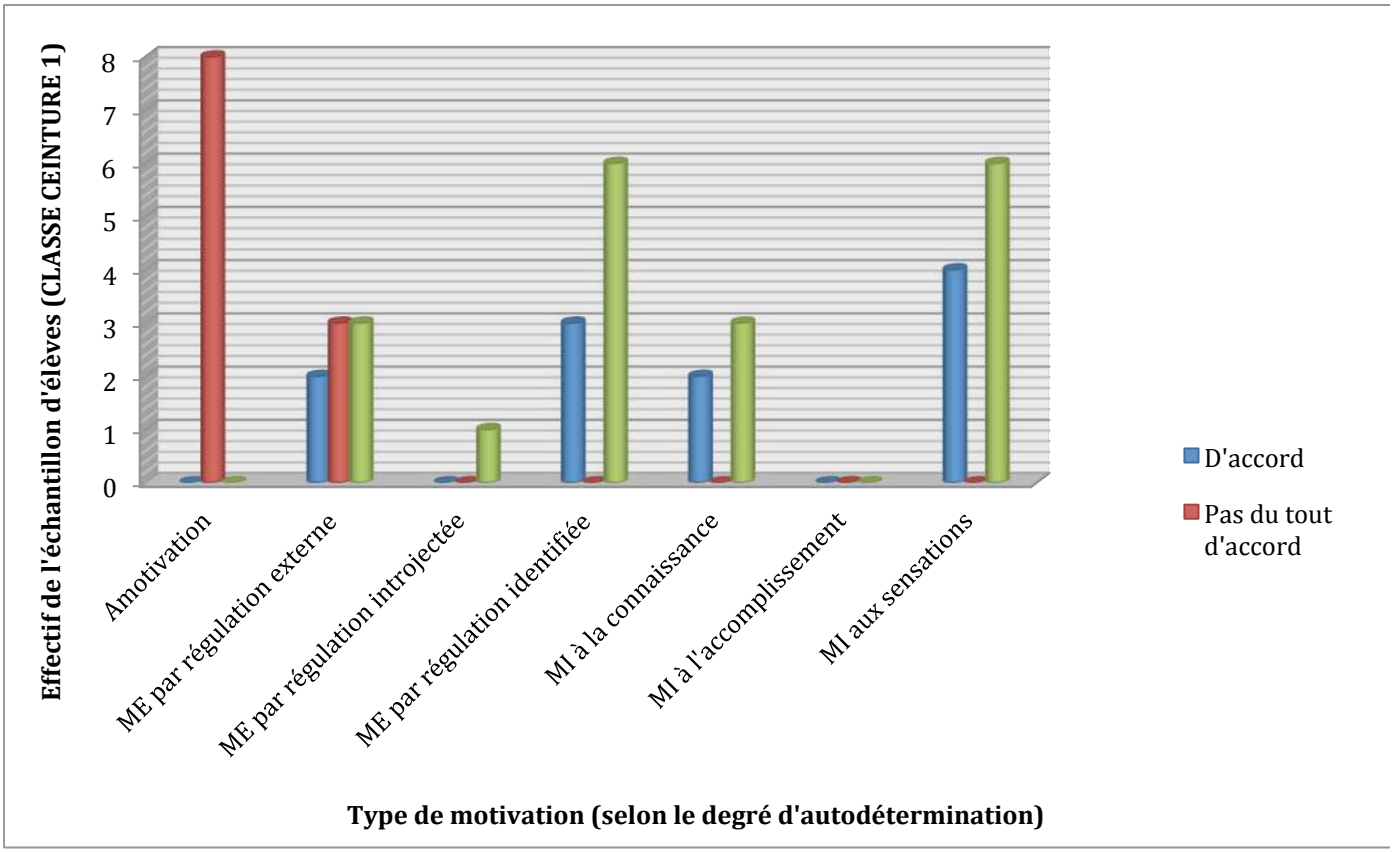
Toutefois, l'objectif premier de ces entretiens était bel et bien de recueillir de la matière me permettant de réaliser des EME, et ainsi de définir la typologie des dynamiques motivationnelles vers lesquelles tendent les élèves de la CLASSE CEINTURES 1.

3.3.2. Résultats des échelles de motivation en éducation adaptées

Tout d'abord, l'énoncé de la consigne de départ pour ces entretiens était : « *Pourquoi vas-tu à l'école ?* ». Suite à cela, les élèves devaient s'exprimer, étayés par des questions de relance si besoin. Toutefois, du fait de leur jeune âge, les questions de relance et les reformulations de ces dernières ont été beaucoup plus fréquentes que dans le cadre d'entretiens entre adultes.

J'avais par la suite décidé d'interpréter ces entretiens à travers mes EME modifiées, en segmentant le discours des élèves et en le classant dans les cases correspondant à l'idée véhiculée. Les biais relatifs à cette interprétation des résultats ayant déjà été évoqués dans la partie méthodologique de ce travail de recherche, je ne les redévelopperai pas ici.

On constate en outre, dans la pratique, la non validité de l'échelle en cinq points de type Likert ; pour plus de commodité, dans la présentation des résultats (*voir graphique ci-dessous*), j'ai donc choisi de supprimer « pas trop d'accord » et « je ne sais pas », pour uniquement me concentrer sur « très d'accord », « d'accord » et « pas du tout d'accord ».



Interprétation des échelles de motivation en éducation: typologie de motivation selon le degré d'autodétermination

Le premier point à mettre en évidence est l'absence de marqueurs relatifs à une a-motivation : les huit élèves, à travers leur discours, ne semblent « pas du tout d'accord » avec l'énoncé relatif à l'a-motivation *(« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »)*.

Ensuite, il semble qu'aucun élève n'ait apporté d'éléments en faveur d'une motivation intrinsèque à l'accomplissement ; ce type de motivation, très autodéterminé, n'est pas retrouvé chez les élèves de l'échantillon.

De plus, un seul élève semble donner des signes de motivation extrinsèque par régulation introjectée (non autodéterminée) ; cependant, ses réponses restent peu conclusives et peuvent être interprétées différemment, comme nous le verrons plus tard.

Les trois grands types de motivation les plus fréquemment retrouvés chez ces élèves sont donc la motivation intrinsèque aux sensations (très autodéterminée), la motivation extrinsèque par régulation identifiée (autodéterminée) et la motivation intrinsèque à la connaissance (très autodéterminée).

Cependant, les résultats sont plus mitigés concernant la présence d'une motivation extrinsèque par régulation externe ; on peut cependant constater que les élèves répondant aux critères en faveur de ce type de motivation expriment très souvent qu'ils préfèreraient simplement rester à la maison auprès de leurs parents, s'ils en avaient l'opportunité, mais expriment toutefois se sentir bien à l'école, comme expliqué précédemment.

Ces résultats, afin d'être analysés, doivent maintenant être confrontés à mon cadre théorique de manière à faire émerger les similitudes et les divergences.

III. Analyser les données recueillies : adopter une posture réflexive

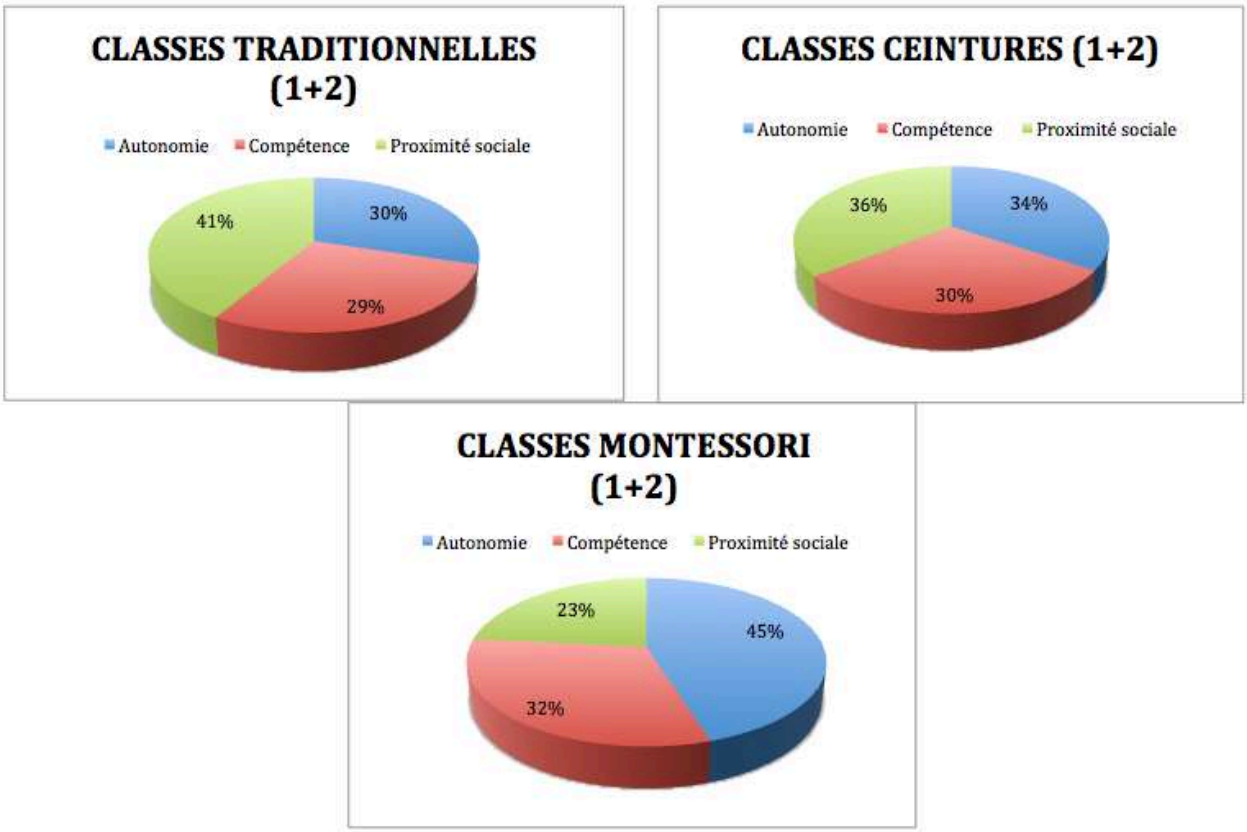
1. Analyse croisée avec le cadre conceptuel : discussion

1.1. Impact du dispositif des ceintures sur la dynamique motivationnelle de l'élève

1.1.1. Une satisfaction élevée et homogène des besoins psychologiques de l'élève

Nous avons vu, dans le cadre théorique, que la théorie de l'autodétermination postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le **besoin d'autonomie**, le **besoin de compétence**, et le **besoin de relation à autrui ou de proximité sociale**. Selon les auteurs, plus un individu percevra dans son environnement social des sources de satisfaction de ses besoins psychologiques, et plus sa motivation sera autodéterminée (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, op. cit.).

Le graphique ci-dessous nous permet d'avoir une vision plus globale de la proportion de satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux pour chaque approche pédagogique représentée dans mon étude ; traditionnelle, d'inspiration Montessori ou adossée au courant institutionnel avec les ceintures de compétences.



Satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves en situation de classe: proportions en fonction des approches pédagogiques observées

On constate alors que les classes d'inspiration Montessori sont majoritairement dans le soutien de l'autonomie (45% de représentativité) : elles favorisent donc la satisfaction de l'un des besoins fondamentaux, ce qui peut se faire, parfois, au détriment des deux autres (32% pour le besoin de compétence et seulement 23% pour le besoin de proximité sociale). On peut donc en déduire que les classes d'inspiration Montessori observées dans cette étude s'appuient sur un levier de motivation principal ; le soutien de l'autonomie. Cette constatation est également étayée par la comparaison de la satisfaction des besoins fondamentaux en fonction des approches pédagogiques observées (*voir II. 3.2. p.35 Résultats de l'observation non-participante*) ; la besoin d'autonomie est le seul besoin psychologique fondamental fortement satisfait chez les élèves des CLASSES MONTESSORI 1 et 2, là où le besoin de compétence est moyennement satisfait, et le besoin de proximité sociale faiblement satisfait. Ce déséquilibre entre le soutien de l'autonomie d'une part et l'implication et la structure d'autre part est également mis en évidence dans les grilles d'observation (*voir annexe 4.6 p. XXV*) ; en effet, on peut analyser cette prééminence de l'autonomie comme un frein au travail en coopération entre pairs, ou encore comme la cause du manque de feedbacks ressenti lors des observations. Ainsi, nous pouvons nous demander si le fait de privilégier grandement la

satisfaction d'un seul des besoins fondamentaux n'a pas pour conséquence d'entraver la satisfaction des deux autres.
Il convient également de souligner que, selon les auteurs (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, op. cit.), le facteur social de structure (satisfaisant le besoin de compétence) doit être élevé dans un environnement soutenant l'autonomie, et est faible dans un environnement permissif. Or, le besoin de compétence n'est que moyennement satisfait dans les classes MONTESSORI 1 et 2 (39/60). Nous pouvons en déduire que, bien que les classes d'inspiration Montessori observées favorisent la satisfaction du besoin d'autonomie, le style motivationnel des enseignantes tend à s'éloigner d'un style soutenant l'autonomie et risque de se rapprocher d'un style plutôt permissif.

Par conséquent, si l'on se réfère à la théorie de l'autodétermination, cette prédominance de la satisfaction d'un seul des trois besoins fondamentaux risque donc de ne pas permettre aux élèves de percevoir dans l'environnement social de la classe suffisamment de sources de satisfaction de leurs trois besoins psychologiques, ce qui peut influer négativement sur leur degré d'autodétermination.

Par ailleurs, on constate également que les classes traditionnelles observées sont, quant à elles, majoritairement dans l'implication (41% de représentativité du besoin de proximité sociale) ; là aussi, la prégnance de l'un des facteurs sociaux et donc de la satisfaction d'un besoin psychologique fondamental minimise la satisfaction des deux autres (30% pour le besoin d'autonomie et 29% pour le besoin de compétence). La prédominance du facteur social d'implication peut être corrélée, aux vues des grilles d'observation (*voir annexe 4.4 p.XIX*), au style motivationnel plutôt contrôlant adopté par les enseignantes et qui, paradoxalement, implique de nombreuses interactions et feedbacks de la part des enseignantes.
En revanche, la nature de ces feedbacks n'a pas été traitée dans ce travail de recherche ; en entend par « feedbacks » les « réactions en retour au comportement de réalisation d'un apprenant », considérée comme une « action consubstantielle à l'activité d'enseignement qui guide les interactions avec les élèves » (Georges & Pansu, 2011). Hattie & Timperley (2007) les définit comme « informations fournies par une source, non nécessairement externe (enseignant, livret, parent, soi-même) sur les aspects de la performance d'une personne ».
La polysémie de ce terme dans les travaux de recherche induit une multiplicité de pratiques qui, selon les auteurs, ne se valent pas (Georges & Pansu, op. cit.). Entre feedbacks simples/de résultat, complexes, attributionnels, d'effort, de capacité, on constate des

répercussions différentes sur les élèves et leur dynamique motivationnelle. Ainsi, bien qu'on constate de nombreux feedbacks de la part des enseignantes des CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils soient adaptés et qu'ils affectent positivement les élèves.

En outre, il convient de rappeler que ce même besoin de proximité sociale, d'une manière générale, n'est que moyennement satisfait chez les élèves des CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2 ; nous pouvons en déduire que le style motivationnel plutôt contrôlant adopté par les enseignantes ne permet pas de mettre en place un facteur social d'implication pouvant satisfaire le besoin de proximité sociale des élèves de manière effective. De plus, ce style motivationnel plutôt contrôlant peut être envisagé comme un frein au soutien de l'autonomie, ce qui explique qu'il ne soit que faiblement satisfait chez les élèves de ces classes. Les résultats en terme de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'une manière générale semblent indiquer que la pédagogie traditionnelle observée dans ces deux échantillons ne permet pas aux élèves de développer une dynamique motivationnelle autodéterminée.

Les classes expérimentant le dispositif d'évaluation par ceintures, en revanche, présentent une satisfaction forte et homogène des trois besoins fondamentaux. Les trois leviers de soutien de l'autonomie, d'implication et de structure sont également répartis (36% de représentativité pour le besoin de proximité sociale, 34% pour le besoin d'autonomie et 30% pour le besoin de compétence). En outre, les trois besoins psychologiques sont tous très fortement ou fortement satisfaits ; nous pouvons donc en déduire que les élèves des CLASSES CEINTURES observées vont percevoir dans leur environnement social suffisamment de sources de satisfaction de ces trois besoins, ce qui va influer positivement sur leur degré d'autodétermination.

En outre, si l'on se réfère aux études récentes réalisées en EPS (Ntoumanis, 2001 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003a ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006), il semblerait qu'il existe un ordre de priorité dans la satisfaction des besoins ; les auteurs présentent par exemple le besoin de compétence comme primant sur les deux autres. Dans ces trois études (tirées de Sarrazin, Tessier & Trouilloud, op. cit.), la satisfaction de ce besoin était la plus corrélée à la dynamique motivationnelle autodéterminée. L'impact de la satisfaction des deux autres besoins psychologiques fondamentaux (autonomie et proximité sociale) avait un poids plus

nuancé sur le développement de ce type de dynamique motivationnelle. A la lumière de ces éléments, qui restent actuellement encore des hypothèses, les classes expérimentant le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences favoriseraient donc plus facilement le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée que les autres, puisque le besoin de compétence y est fortement satisfait (47/60).

On peut donc dire que la mise en place d'un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences semble, dans la pratique, permettre aux élèves de trouver des sources de satisfaction à leurs besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, et favorise donc le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée. Ce constat rejoint l'allégation formulée dans le cadre théorique. Toutefois, il convient désormais d'analyser la typologie des motivations retrouvées dans ces mêmes CLASSES CEINTURES, et plus particulièrement au sein de la CLASSE CEINTURES 1, afin d'évaluer le degré d'autodétermination qu'induit ce dispositif chez les élèves.

1.1.2. Une dynamique motivationnelle qui semble autodéterminée

Dans un premier temps, il convient de rappeler que le « seuil d'autodétermination » (*voir annexe 1 figure 1 p.VI*) se situe entre la motivation extrinsèque par régulation introjectée et la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Autrement dit, **l'a-motivation**, la **ME par régulation externe** et la **ME par régulation introjectée** sont des dynamiques motivationnelles **non autodéterminées**, alors que la **ME par régulation identifiée**, la **ME par régulation intégrée** et **toutes les motivations intrinsèques** sont considérées comme des dynamiques motivationnelles **autodéterminées**.

Sur l'échantillon interrogé au sein de la CLASSE CEINTURES 1, des motivations plutôt autodéterminées semblent primer ; on retrouve majoritairement la motivation intrinsèque aux sensations (*les élèves s'engagent dans les tâches scolaires pour le plaisir qu'ils ressentent en les pratiquant*), la motivation extrinsèque par régulation identifiée (*les élèves s'engagent dans les tâches scolaires parce qu'ils les jugent importantes pour atteindre des buts personnels*) et dans une moindre mesure la motivation intrinsèque à la connaissance (*les élèves s'engagent dans les tâches scolaires pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau*).
On peut ici voir le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences comme un facilitateur pour la motivation intrinsèque aux sensations ; en effet, les élèves choisissent les ceintures sur

lesquelles ils souhaitent travailler, ce qui impliquent qu'ils peuvent potentiellement aller vers des activités suscitant du plaisir pour eux.

D'une manière plus générale, les élèves de la CLASSE CEINTURE 1 allèguent s'engager dans les tâches scolaires « pour apprendre des choses utiles », « pour apprendre des choses quand je serai grand », « pour grandir », et parce « qu'on a besoin de travailler » ; on retrouve donc ici la motivation intrinsèque à la connaissance, mais aussi la motivation extrinsèque par régulation identifiée puisque les élèves s'engagent dans les tâches scolaires pour grandir et évoluer. De plus, bien que cela ne transparaisse pas directement dans leurs réponses, on peut aussi remarquer en pratique que les élèves s'engagent dans les tâches scolaires de leurs plans de travail parce qu'ils les jugent importantes pour obtenir leur prochaine ceinture, ce qui explique également la forte émergence de la motivation extrinsèque par régulation identifiée.

Bien qu'une motivation non-autodéterminée (*la ME extrinsèque par régulation externe, qui implique que les élèves s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales*) apparaisse également dans les résultats, il convient pour l'analyser de prendre en compte le développement affectif de l'enfant. En effet, des élèves si jeunes ont encore un fort besoin affectif et un lien fusionnel avec leurs parents. Il est donc compréhensible qu'ils préfèrent, si on leur donne le choix, rester à la maison auprès d'eux plutôt que d'aller à l'école. La divergence dans les réponses entre les questions « as-tu envie d'aller à l'école ? » et « est-ce que tu te sens bien à l'école ? » va également dans ce sens ; Un enfant qui n'aurait pas envie d'aller à l'école pour des raisons différentes que celle évoquée ici aurait plutôt tendance à ne pas se sentir bien à l'école.

La présence d'une ME extrinsèque par régulation externe est donc à analyser ici dans sa perspective de contrainte sociale, dans le sens où les élèves ont tout juste appris à se désolidariser de leurs parents (processus de séparation-individuation) et surtout de la mère, et éprouvent encore souvent des difficultés à se trouver loin d'eux (notamment du fait de la phase œdipienne qu'ils traversent).

En outre, les signes de motivation extrinsèque par régulation introjectée (*les élèves s'engagent dans l'activité scolaire à cause de pressions internes, comme la culpabilité*) retrouvés chez l'élève de l'entretien 1 peuvent être interprétés de diverses manières.

En effet, à la question « pourquoi vas-tu à l'école ? », cet élève a spontanément répondu « parce que je suis grand » et « parce que je suis sage ». Toutefois, on peut supposer une mauvaise utilisation et une mauvaise compréhension de la locution conjonctive « parce que » qui fausserait notre catégorisation de sa réponse. De plus, si l'on se réfère à la définition de la motivation extrinsèque par régulation introjectée (*les élèves s'engagent dans une activité scolaire à cause de pressions internes comme la culpabilité*), on constate que l'interprétation des réponses de l'élève de l'entretien 1 ne coïncide pas nécessairement avec ce type de régulation.

Enfin, la motivation intrinsèque à l'accomplissement (*les élèves s'engagent dans les tâches scolaires pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent*), très autodéterminée, n'est pas retrouvée chez les élèves de l'échantillon ; l'âge des élèves pourrait expliquer cette absence, les enfants privilégiant la recherche du plaisir (motivation intrinsèque aux sensations).

1.2. Impact du dispositif des ceintures sur le bien-être de l'élève

1.2.1. Un impact difficile à mettre en évidence

Pour rappel, le bien-être est un sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit. La théorie de l'autodétermination, qui considère la réalisation de soi comme critère permettant d'atteindre le bien-être, soutient que les individus ont des besoins psychologiques fondamentaux, et que leur satisfaction est essentielle à leur croissance, à leur intégrité et à leur bien-être.

En pratique, les élèves n'ont pas évoqué directement les ceintures lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient envie d'aller à l'école ou s'ils s'y sentaient bien ; il y a alors plusieurs manières d'analyser ce constat. On pourrait, dans un premier temps, penser qu'il n'existe pas de lien entre le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences et le bien-être des élèves, puisqu'ils ne l'évoquent à aucun moment lors de l'entretien ; on pourrait même aller jusqu'à dire qu'il n'influe pas sur la motivation des élèves, puisqu'ils ne semblent pas le citer. Toutefois, je pense que les élèves, au cours de l'année, ont tellement intériorisé le dispositif qu'ils le voient comme quelque chose de normal, de constitutif, ce qui expliquerait qu'ils ne pensent pas à l'évoquer. Ils n'ont, pour la plupart, vécu qu'une seule année d'école maternelle avant celle-ci ; ils ne peuvent donc pas réellement comparer leur expérience de classe actuelle avec celles d'avant.

En outre, mes observations informelles en classe vont dans le sens de cette analyse ; en effet, les élèves partaient souvent du principe que toutes les classes avaient des ceintures, des « quoi de neuf ? » ou des conseils, et ce n'est que lorsque nous avons accueilli d'autres élèves dans la classe qu'ils ont pris conscience que ce n'était pas le cas. Par ailleurs, lors de la correspondance scolaire que la CLASSE CEINTURES 1 entretenait avec une autre classe de maternelle, les élèves n'ont pas spontanément souhaité parler des ceintures. Toutefois, après quelques échanges, ils ont questionné leurs correspondants sur leurs propres ceintures et leurs propres tiroirs d'autonomie, et ont donc réalisé que ce fonctionnement n'était pas nécessairement universel. Leur étonnement face à ce constat, entre autres, m'amène donc à penser que le dispositif des ceintures de compétences est intériorisé par les élèves de la CLASSE CEINTURES 1.

De plus, l'utilisation des carnets de ceintures et des référentiels par les élèves se fait de manière tout à fait efficiente ; ils choisissent avec soin les ceintures sur lesquelles ils souhaitent travailler sur leur plan de travail, et se réfèrent aux carnets de manière autonome. Cet autre constat corrobore l'analyse précédemment formulée.

Effectivement, les entretiens n'ont donc pas permis de mettre en évidence de manière probante l'impact du dispositif sur le bien-être de l'élève ; toutefois, les trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et la proximité sociale sont fortement ou très fortement satisfaits chez les élèves pratiquant les ceintures de compétences dans leurs classes. Cela signifie que ce dispositif pédagogique semble participer à l'émergence d'un sentiment d'épanouissement à travers la satisfaction des besoins de l'esprit, et semble ainsi participer à la croissance et au bien-être des élèves.

1.2.2. Freins au bien-être de l'élève : des facteurs externes

Toutefois, des facteurs externes au dispositif d'évaluation par ceintures de compétences entravent le développement du bien-être des élèves, et notamment des élèves de la CLASSE CEINTURE 1 ; plusieurs élèves interrogés allèguent une grande fatigue, qui semble entrer en conflit avec leur besoin d'accomplissement (« j'ai envie de dormir » L., « mon corps il voulait pas aller, il voulait se reposer encore plus longtemps des fois » M., « c'est très fatiguant » M.).

En effet, si l'on se réfère à la pyramide de Maslow présentée dans le cadre théorique (*cf. annexe 7.3. p. LXXVII*), le premier besoin de l'être humain est le besoin de survie, qui englobe les besoins physiologiques. La fatigue, symptôme du besoin physiologique fondamental qu'est le sommeil, peut donc primer sur le besoin d'accomplissement des élèves, qui implique de développer ses connaissances, ses valeurs, de se former et de continuer son propre développement. Cela signifie que cette fatigue peut entraver la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et la proximité sociale, et par là même entraver la construction d'une dynamique motivationnelle autodéterminée.

1.3. Nuancer l'analyse croisée ; biais et remise en question

Pour étayer cette discussion, il convient enfin d'aborder les biais et remises en question qu'implique la manière dont s'est déroulé ce travail de recherche.
Tout d'abord, au sein de ma population d'observation se trouve un pourcentage de CP dans l'échantillon CLASSES CEINTURES (soit 28,9% environ de l'échantillon). Cette présence d'élèves de cycle 2, loin d'être un choix de départ, va à l'encontre de ma volonté de mener cette recherche sur les élèves du cycle 1 ; de plus, elle peut avoir faussé mes résultats, dans la mesure où il existe une différence de maturité cognitive, affective et sociale non négligeable entre des élèves de maternelle et des élèves de CP. Toutefois, elle se révèle également intéressante, puisqu'elle amorce une validation de la transférabilité de mes résultats au-delà du cycle 1.

Ensuite, toujours concernant mes modalités d'observations, l'un des biais à prendre en considération dans cette analyse est ma méconnaissance des classes autres que celle dans laquelle j'exerce. En effet, par manque de temps, je n'ai pas pu réaliser mes observations sur plusieurs jours pour chaque classe : il est donc possible que je manque d'objectivité sur ce que j'ai pu observer, une demi-journée n'étant pas toujours représentative de la réalité de la classe. En revanche, puisque je connais mieux ma classe, j'ai pu être plus vigilante et noter plus rapidement certains points, ce qui implique que mon observation risque d'avoir été plus étayée en CLASSE CEINTURES 1 que dans les autres classes.
Ces facteurs remettent donc partiellement mon analyse en question, dans la mesure où elle nécessiterait un travail d'observation beaucoup plus poussé pour être validée.
En outre, concernant les échelles de motivation en éducation, il convient de rappeler une nouvelle fois le biais relatif à la méthodologie de recueil de données par entretiens semi-

directifs : mes résultats et l'analyse qui en découlent peuvent donc être faussés par cette édulcoration du point de vue des élèves vis à vis des énoncés de l'EME. On peut aussi noter que l'effectif des entretiens (8 élèves) ne représente qu'un tiers de la CLASSE CEINTURES 1, soit environ 18% de l'échantillon CLASSES CEINTURES (1 et 2) ; cela ne permet pas à mon analyse d'être suffisamment représentative, et nécessiterait également un travail d'entretiens plus approfondi pour corroborer mes propos.

De plus, pour confirmer mon analyse, il aurait été nécessaire de comparer les EME de la CLASSE CEINTURES 1 avec celles d'élèves issus de classes adossées à d'autres courants pédagogiques. Cela nous aurait permis, par ailleurs, d'avoir une vision plus claire de l'impact réel du dispositif des ceintures.
Réaliser des entretiens dans une autre classe, comme la CLASSE CEINTURES 2, m'aurait également permis une meilleure exhaustivité dans mes résultats ; toutefois, il était moins chronophage pour moi de me limiter à la CLASSE CEINTURES 1.

Enfin, au niveau de ma propre expérimentation de classe, on peut remettre en question notre choix de gradation des référentiels de ceintures disciplinaires, qui nécessitera du recul et un travail sur plusieurs années pour être vraiment progressif. Ce travail de recherche a mis en évidence, entre autres, la nécessité d'une posture réflexive vis à vis des ceintures proposées ; la multiplication des ceintures, même si elle présente des avantages, induit certains problèmes de progressivité que nous avons pu constater en pratique, et qui peuvent avoir un impact sur ce travail de recherche.

2. Les fruits du travail de recherche

2.1.Rappel de la question de recherche et analyse critique

La question de recherche qui a conduit l'ensemble de ce travail était : « **Comment l'application par le professeur des écoles d'un dispositif de ceintures de compétences influe-t-elle sur le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève de maternelle ?** »

J'avais émis comme hypothèses qu'il était judicieux d'appliquer un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences à l'école maternelle, et également que la mise en place de ce

système permettait de faciliter chez les élèves le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée, puisqu'il satisfaisait les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves à travers des méthodes institutionnelles qui se rapprochent des facteurs sociaux de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication.

Suite à ce travail de recherche, nous pouvons donc partiellement valider les hypothèses de départ. En effet, le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences a été bien intégré par les élèves, tant dans la CLASSE CEINTURES 1 que dans la CLASSE CEINTURES 2, et a permis de créer du lien avec le conseil de coopération et les plans de travail. De plus, les modalités d'évaluation sont adaptées aux programmes de l'école maternelle *(« chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution »*[5]) et permettent un système positif et bienveillant. L'application de ce dispositif dans une classe de maternelle s'est donc bien révélée judicieuse.

Cependant, il apparaît clairement que les ceintures sont en lien étroit avec les autres éléments de la pédagogie institutionnelle que sont le conseil de coopération ou encore les plans de travail : est-il vraiment possible de les étudier à part ?
On constate que les résultats obtenus dans mon analyse ne mettent pas explicitement en évidence l'impact seul du dispositif des ceintures, mais plutôt d'un ensemble de pratiques pédagogiques adossées au mouvement institutionnel, quasiment indissociables les unes des autres. L'intitulé de ma question de recherche aurait donc plutôt dû être **« comment l'application par le professeur des écoles d'une pédagogie adossée au courant institutionnel influe-t-elle sur le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève de maternelle ? »**. Toutefois, par manque de temps, j'ai choisi de me concentrer sur le dispositif des ceintures seul, et non pas sur l'étude des plans de travail et du conseil de coopération.

Par ailleurs, je n'abordais pas explicitement le terme « ceintures » avec les élèves lors des entretiens : pour mieux analyser ma question de recherche initiale, il aurait peut-être fallu modifier le guide d'entretien avec des questions plus fermées et le terme « ceintures » clairement cité. De plus, j'ai constaté lors de mes entretiens que tous les élèves s'étaient

[5] Source : BO spécial n°2 du 26 mars 2015, p.2

exprimés, à un moment ou à un autre, sur ce qu'ils avaient autour d'eux ; cela m'amène à penser qu'il aurait été judicieux d'interroger mes élèves dans un environnement propice à l'échange sur les ceintures de compétences. On aurait donc pu, si cela avait été possible, réaliser les entretiens dans le contexte de la classe (les élèves, s'appuyant sur le visuel autour d'eux, auraient peut-être plus facilement axé leur discours sur les ceintures de compétences en voyant les référentiels muraux ou même les carnets de ceintures). Ainsi, en étant dans le concret et le visuel, on aurait pu diminuer l'aspect très abstrait du recueil de données qui n'est pas nécessairement accessible à des élèves qui se trouvent encore, selon Jean Piaget, dans le stade de l'intelligence préopératoire et qui sont encore loin du stade des opérations formelles.

Pour résumer, la mise en place d'un système d'évaluation par ceintures de compétences semble faciliter chez les élèves le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée, en satisfaisant fortement ou très fortement les besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et la proximité sociale ; toutefois, il semble difficile de circonscrire les apports des différents éléments institutionnels (ceintures de compétence, plans de travail, conseil de coopération) et donc d'attribuer la satisfaction de ces besoins uniquement au dispositif des ceintures.

Enfin, il convient, pour conclure cette analyse critique, de se pencher sur un aspect qui n'était pas abordé dans ma question de recherche, mais qu'il est nécessaire de prendre en compte ; il s'agit de l'impact du multi niveau sur les résultats. En effet, seule ma classe était un simple niveau, ce qui implique que cet élément impacte grandement mon recueil de données. Or, l'influence du multi niveau sur les résultats observés, notamment concernant le facteur social d'implication permettant la satisfaction du besoin de proximité sociale, n'a pas été approfondie.
En outre, si l'on se réfère aux travaux existant sur les classes à cours multiples, on constate que les parents semblent inquiets à l'idée que leurs enfants fréquentent une classe à cours multiples (Leroy-Audouin & Suchaut, 2005, voir Suchaut, 2010) et que les enseignants semblent avoir une préférence pour les classes en cours simple (ibid). Mais qu'en est-il, alors, de l'impact réel sur les élèves, et notamment sur leur dynamique motivationnelle ? Il semblerait que l'état de la recherche soit plutôt nuancé, et que la grande variabilité des organisations (double-niveau avec des cours proches de type CP/CE1, double-niveau avec des cours éloignés de type CP/CM2, classe unique), des milieux (rural, urbain) et des approches

pédagogiques (organisation subie ou choisie par l'enseignant) rendent l'analyse des classes multi niveau difficile (Suchaut, 2010).

Toutefois, on constate que l'organisation en cours multiple peut permettre dans certains cas le développement de certaines modalités, comme le tutorat par exemple (ibid) ; à la lumière de la théorie de l'autodétermination, cela pourrait donc favoriser la satisfaction du besoin de proximité sociale.
De plus, l'organisation des classes à multi niveau implique nécessairement de nombreuses plages « autonomes » des élèves ; toutefois, ce phénomène est plus flagrant en école élémentaire, où les enseignants vont régulièrement organiser des temps de regroupement avec un niveau pendant que l'autre/les autres seront en travail autonome. Lors de mes observations, je n'ai pas constaté, au sein des classes multi niveaux, ce type de modalités. Cela dit, on peut cependant considérer que l'organisation en cours multiples peut permettre de favoriser la satisfaction du besoin d'autonomie chez les élèves.
Enfin, les élèves évoluant dans des classes multi niveaux peuvent poursuivre leur scolarité dans la même classe durant plusieurs années ; c'était le cas, notamment, dans les CLASSES MONTESSORI 1 et 2, et dans la CLASSE CEINTURES 2. On peut donc imaginer que ces élèves peuvent avoir mieux intégré le fonctionnement de classe après plusieurs années.
Ces quelques constats sont donc à prendre en compte dans l'analyse de mon travail ; ils nécessiteraient, pour être pleinement pris en compte, un étude plus poussée.

Ma question de recherche, plutôt spécifique, possède donc de nombreuses ramifications qu'il serait intéressant d'approfondir. Dans cette optique, nous pouvons retenir plusieurs points pour conclure cette étude.

2.2. Pour aller plus loin : hypothèses de fin de travail

Aux vues de mon analyse croisée et de l'analyse critique de ma question de recherche, j'ai donc émis des hypothèses de fin de travail, de manière à poursuivre le questionnement entamé lors de ce travail de mémoire.

Tout d'abord, mes observations ainsi que l'analyse croisée avec mon cadre théorique ont mis en évidence, aux vues des divergences de résultat entre les classes et les différentes approches

pédagogiques, que des éléments contextuels (pratiques pédagogiques des enseignants, qualité de l'environnement social de la classe) influent sur la dynamique motivationnelle des élèves.
J'émets donc l'hypothèse que l'application par le professeur des écoles d'une pédagogie adossée au courant institutionnel favorise le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève de maternelle. En effet, si une motivation est « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix, je suppose que l'utilisation des plans de travail influe positivement sur l'émergence d'une dynamique motivationnelle autodéterminée. Je suppute également que le « quoi de neuf ? », le conseil de coopération ou encore le tutorat permettent aux élèves de percevoir dans l'environnement social de la classe de nombreuses sources de satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux, ce qui favorise le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée.

L'un des constats qui m'encourage dans l'élaboration de cette nouvelle hypothèse est, paradoxalement, une observation réalisée en CLASSE MONTESSORI 1 ; on constate, concernant le facteur social de structure (qui favorise la satisfaction du besoin de compétence), que la classe MONTESSORI 1 a un score élevé (22/30) qui se rapproche plutôt des données retrouvées en CLASSES CEINTURES 1 et 2. Or, dans la pratique, j'ai découvert que l'enseignante de la CLASSE MONTESSORI 1 utilisait des plans de travail pour organiser les journées de ses élèves, s'éloignant ainsi de l'inspiration Montessori et se rapprochant de la pédagogie institutionnelle. On peut donc penser que l'utilisation du plan de travail a favorisé un plus haut score de structure que dans la CLASSE MONTESSORI 2, ou les CLASSES TRADITIONNELLES 1 et 2. Cela m'amène à confirmer la supposition formulée plus haut, et par conséquent mon hypothèse de fin de travail.
Pour valider cette première hypothèse, il conviendrait donc de poursuivre ce travail en ne se limitant pas seulement à l'étude du dispositif d'évaluation par ceintures de compétences, mais bien en prenant en compte l'ensemble des éléments institutionnels.

Ensuite, ce travail m'a amenée à m'interroger sur le bien-être des élèves, sans toutefois obtenir de résultats fiables. Face à ce constat, j'ai décidé de réaliser un sondage de manière informelle sur des groupes de professeurs des écoles via les réseaux sociaux, afin de recueillir l'opinion générale des enseignants sur le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences, de manière à alimenter ma réflexion concernant son impact sur le bien-être des élèves (*voir annexe 7.4 p. LXXVIII*).

Après avoir compulsé 31 réponses d'une population constituée à 48,4% de professeurs enseignant en cycle 1, 19,4% de professeurs enseignant en cycle 2 et 32,3% de professeurs enseignant en cycle 3, j'ai découvert quelques constats intéressants, qui viennent enrichir mon travail de recherche à travers un nouveau prisme. Tout d'abord, le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences est majoritairement connu des professeurs des écoles interrogés (30/31, soit environ 96,8% de la population étudiée) ; toutefois, seuls 35,5% l'ont déjà expérimenté dans leurs classes (11/31). Parmi les enseignants ne l'ayant jamais mis en place, on retrouve une forte impression de chronophagie ; « pas eu le temps de m'y plonger », « pas eu le temps cette année », « en tant que PES débutante dans le métier je trouve ce dispositif très compliqué à mettre en place et encore plus avec des cycles 1 ».

En outre, l'avis des professeurs ayant répondu au questionnaire est majoritairement positif ou très positif (26/31, soit plus de 80%). Seule une personne allègue un avis plutôt négatif, les autres enseignants émettant un avis réservé soit par méconnaissance du dispositif, soit parce qu'ils ne l'ont pas expérimenté ou hésitent à le faire (4/31). Lorsque l'on s'intéresse aux réponses des enseignants ayant déjà expérimenté le dispositif dans leurs classes, 10 avis sur 11 sont positifs, voire très positifs (soit environ 91% de l'échantillon « je connais et les ai déjà expérimentées »). L'enseignante avec un avis plutôt négatif, exerçant en cycle 1, allègue quant à elle que les parents, plutôt que les enfants, se seraient emparés du dispositif, ce qui aurait instauré un climat de pression et de compétitivité. Elle allègue également que la mise en place quotidienne du système serait trop chronophage, et que le dispositif aurait tendance à stigmatiser les élèves en difficulté. L'idée de compétition est également partagée par deux autres professeurs de la population interrogés, qui n'ont quant à eux jamais eu l'occasion d'expérimenter le dispositif.

L'avis des professeurs expérimentant les ceintures est diamétralement opposé à cette idée ; ils estiment que les ceintures permettent « un climat de classe plus serein », qu'elles « évitent la compétition entre les élèves » et « développent l'autonomie et l'entraide entre les élèves ». On retrouve également une opposition entre les enseignants n'ayant jamais mis en place le dispositif et ceux qui l'expérimentent concernant l'image que les élèves ont d'eux-mêmes ; là où une enseignante, qui connaît le dispositif mais ne l'a jamais mis en place, pense que ce dernier peut renforcer une image négative que certains élèves ont d'eux-mêmes et être contre-productif, les enseignants qui l'ont expérimenté dans leurs classes allèguent le contraire (« développe l'entraide », les élèves en difficulté sont « mieux intégrés », « renforce l'estime

de soi », « on ne propose pas à l'élève une évaluation qu'il n'est pas capable de réaliser, ce qui en général peut décourager les élèves et leur faire perdre leur confiance en eux »).

Mise à part ces quelques réponses, qui reflètent d'une part une mauvaise expérience de la part d'une enseignante, et d'autre part certaines idées reçues concernant les ceintures (compétition, tableau d'excellence), les avis concernant le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences sont très positifs, et rejoignent à la fois mon cadre théorique et mon expérimentation ; les notions qui ressortent particulièrement sont celles de l'évaluation positive, de la bienveillance, du vivre-ensemble, de l'estime de soi, de la différenciation, de l'autonomie, du respect du rythme de chaque élève et enfin de la coopération et de l'entraide ; la motivation, quant à elle, est spontanément citée par 9 des 31 professeurs interrogés. Les réponses concernant l'impact du dispositif d'évaluation par ceintures de compétences sur le bien-être des élèves sont très positives, notamment de la part des professeurs l'ayant déjà expérimenté en classe.

De plus, les résultats de mon analyse m'amène à penser que le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences permet de développer un climat de maîtrise, et non un climat de compétition, ce qui va dans le sens de la majorité des réponses du questionnaire, et invalide les allégations concernant une majoration de la compétitivité entre les élèves. En effet, les élèves ont le choix entre différentes tâches en lien avec leur niveau d'habileté ; ils prennent des initiatives et choisissent également leurs objets d'apprentissage ; le statut de l'erreur est positif, du fait des modalités d'évaluation et de la prise en compte du rythme de chaque élève et, enfin, les groupements d'élèves sont flexibles et hétérogènes (Elliot & Dweck, tiré de Sarrazin, Tessier & Trouilloud, op. cit.).

Par conséquent, j'émets l'hypothèse, aux vues de mes observations en classe, de l'analyse croisée réalisée lors de ce mémoire ainsi que des quelques éléments recueillis à travers mon questionnaire, que le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences favorise le bien-être des élèves au sein de la classe, dans la mesure où il semble permettre aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux, et donc de permettre l'émergence d'un sentiment d'épanouissement à travers la satisfaction des besoins de l'esprit.
Pour valider cette hypothèse, un nouveau travail de recueil de données serait nécessaire, afin de cibler les éléments relatifs au bien-être des élèves.

Enfin, compte tenu du pourcentage d'élèves de cycle 2 dans l'échantillon CLASSE CEINTURES 2 et des résultats obtenus et analysés par la suite, j'émets l'hypothèse que les résultats constatés en école maternelle sont transférables en école élémentaire, c'est-à-dire que le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences favorise le développement d'une dynamique motivationnelle autodéterminée chez l'élève de l'école élémentaire.
Pour valider cette hypothèse, un nouveau travail de recueil de données serait nécessaire sur une population complètement nouvelle.

Conclusion

Tout d'abord, la réalisation d'un mémoire « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » dans la filière « professeurs des écoles » m'a donné l'occasion de me questionner sur mes choix et mes pratiques pédagogiques, et d'avoir un regard nouveau sur mon activité et mes élèves.

En effet, ce travail de mémoire m'a permis d'établir un état de la recherche dans le domaine de la dynamique motivationnelle en situation d'apprentissage et de privilégier la théorie de l'autodétermination, tout en faisant le lien entre cette théorie et l'approche de la pédagogie institutionnelle, notamment à travers le dispositif d'évaluation par ceintures de compétences. J'ai également pu approfondir ma connaissance de l'élève de l'école maternelle, ce qui m'a donné l'occasion de mieux connaître mes élèves et leurs processus d'apprentissage mais également de mieux maîtriser les savoirs disciplinaires du cycle 1 et leur didactique. Toutefois, tout en étant un travail de formation par la recherche, ce mémoire fut également l'occasion pour moi de me former à la recherche, notamment à travers la mise en place d'une méthodologie de recueil de données, la construction d'outils tels que les grilles d'observation ou encore le guide d'entretien, et le travail d'analyse nécessaire à l'interprétation de ces données.

Par ailleurs, en tant que professeure des écoles stagiaire, ce travail m'a donné l'opportunité de m'engager dans une démarche de développement professionnel, en construisant et en mettant en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, à travers la mise en place effective d'un dispositif d'évaluation par ceintures de compétences. Grâce au processus d'alternance, j'ai ainsi pu évaluer les progrès et les

acquisitions des élèves en classe, tout en ayant une posture réflexive sur ma pratique à travers, notamment, le travail de mémoire.

Ce travail m'a encouragée à poursuivre dans l'exploration de la pédagogie institutionnelle, qui semble prometteuse pour permettre aux élèves de maternelle de développer une dynamique motivationnelle autodéterminée.
D'autre part, ce mémoire a confirmé mon appétence pour la recherche en éducation, que j'aimerais poursuivre dans les années à venir. Parallèlement à cela, je vais entamer le processus de préparation à la soutenance orale de mon travail, avec pour objectif, *in fine*, de participer à « Mon mémoire MEEF en 180 secondes ».

Enfin, mes hypothèses de fin de travail, loin de mettre fin à mon questionnement professionnel, sont la base d'un nouveau travail de réflexion qui va m'accompagner tout au long de mon parcours, me poussant toujours à avoir une pensée réflexive sur ma pratique. Ce mémoire m'aura donc accompagné tout au long de mon année en tant que professeure des écoles stagiaire, mais il continuera certainement à m'inspirer dans ma vie de future professionnelle, me permettant ainsi de construire mon identité professionnelle et de garder à l'esprit, à l'image de la roue de Deming, un objectif d'amélioration continue de mes pratiques : planifier, faire, vérifier, et agir pour faire toujours mieux.

Pour conclure, la dynamique motivationnelle autodéterminée comme objet de recherche m'apparaît plus que jamais comme un sujet particulièrement intéressant à développer dans le cadre de la culture humaniste, et à favoriser en tant que professeure des écoles chez tous les élèves, avec en tête les mots de Loris Malaguzzi : « Qu'est-ce que je veux pour l'autre dont je suis responsable ? ».

Bibliographie :

Ouvrages :

- ANDRE Bernard, 1998, *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*, ed. Hachette éducation, coll. « question d'éducation »
- DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, ed. Presses Universitaires de France.
- OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, ed. François Maspero
- LAFFITTE René, groupe Vers la pédagogie institutionnelle, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle – faire de la classe un milieu éducatif*, ed. Champ social
- MASLOW Abraham, 1943, *A Theory of Human Motivation*
- NATANSON Dominique, BERTHOU Marc, 2014, *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*, ed. Fabert, coll. « aide aux apprentissages »
- PROST Antoine, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930*. ed. Perrin.
- VIAU Rolland, 2009, *La motivation en contexte scolaire*, ed. De Boeck
- BIOY Antoine, MAQUET Anne, *Se former à la relation d'aide : concepts, méthodes, applications*, ed. Dunod, 2007

Articles de périodiques :

- GALAND Benoît, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* n°155 du 1er Juin 2006, p.6, 2ème paragraphe.
- GEORGES Fanny, PANSU Pascal, « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires », *Revue française de pédagogie* n°176 | Juillet-Septembre 2011, p.101 à 124.
- GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle et SCHUMACHER Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* n°155 | Avril-Juin 2006, p.21 à 33.
- LA GUARDIA Jennifer G., RYAN Richard M., « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n°2, 2000, p. 281 à 304.
- LEROY Nadia, BRESSOUX Pascal, SARRAZIN Philippe et TROUILLOUD David, « Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant,

soutien perçu des élèves et processus motivationnels », *Revue française de pédagogie* n°182 | Août 2013, p. 71 à 92.
- PERRENOUD Philippe, « Métier d'élève et sens du travail scolaire », *ESF*, 1994
- SARRAZIN Philippe, TESSIER Damien et TROUILLOUD David, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* n°157 | Octobre-Décembre 2006, p. 147 à 177.
- SIROTA Régine, « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, 1993
- SUCHAUT Bruno, « Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoire », *Revue Française de Pédagogie* n°173 | Octobre-Décembre 2010, p.51 à 66.

Sitographie :

- AVANZINI Guy, Compte-rendu de « Où vont les pédagogies non-directives ? » de Georges Snyders [en ligne], consulté le 15 Avril 2017 à 14h45, disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1974_num_26_1_2056_t1_0057_0000_1
- FRACKOWIAK Pierre, « Réflexion sur le statut de l'élève selon les pratiques pédagogiques » [en ligne], consulté le 15 Avril 2017 à 14h09, disponible sur : https://www.meirieu.com/FORUM/statutdeleleve.pdf
- GAUZENTE Georges, « Questions d'histoire sur l'école maternelle » [en ligne], consulté le 9 Janvier 2018 à 18h40, disponible sur : https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf
- GEFFARD Patrick, « Fernand Oury et la P.I. », [en ligne], consulté le 9 Janvier 2018 à 19h10, disponible sur : http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm
- LECOMTE Jacques, « L'éducation humanisante » mis en ligne le 30 Avril 2013 [en ligne], consulté le 15 Avril 2017 à 15h10, disponible sur : http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article76
- VALLERAND Robert J., BLAIS Marc R., BRIERE Nathalie M. et PELLETIER Luc G., Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [en ligne], consulté le 10 Janvier 2018 à 15h36, disponible sur : http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf

- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), « Coefficient alpha de Cronbach » [en ligne], consulté le 10 Janvier 2018 à 15h36, disponible sur : https://www.irdp.ch/institut/coefficient-alpha-cronbach-2030.html
- La rédaction, « Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) – fiche métier » mis en ligne le 13 Janvier 2009 et mis à jour le 31 Août 2017 [en ligne], consulté le 5 Janvier 2018 à 14h56, disponible sur : https://infos.emploipublic.fr/article/agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles-atsem-fiche-metier-eea-5402
- « Epistémologie de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique » [en ligne], consulté le 14 Avril 2017 à 19h33, disponible sur : https://edso.revues.org/434
- « Approche du développement de l'enfant selon Sigmund Freud » [en ligne], consulté le 21 Avril 2018 à 15h31, disponible sur : http://psychanalyse-21.psyblogs.net/2014/01/approche-du-developpement-de-lenfant.html
- « La pédagogie Montessori » [en ligne], consulté le 21 Avril 2018 à 19h02, disponible sur : https://www.montessori-france.asso.fr/page/155447-la-pedagogie-montessori-une-aide-a-la-vie

Textes officiels :

- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 Mars 2015 consacré aux programmes d'enseignement de l'école maternelle (de la petite à la grande section), relatif à l'arrêté du 18-02-2015 et entré en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2015.
- Loi n°2013-595 du 8 Juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

ANNEXES : LISTE

1. **La théorie de l'autodétermination**.....VI

Tableau 1. Taxonomie de la motivation et de la régularisation de soi selon la théorie de l'autodétermination

Figure 1. Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination

2. **Echelle de motivation en éducation (EME) modifiée et adaptée à des 4-5 ans**…VII

3. **Guide d'entretien**……VIII

4. **Grilles d'observation**.....IX

4.1. Grille d'observation vierge……IX
4.2. Grille d'observation CLASSE CEINTURES 1……XII
4.3. Grille d'observation CLASSE CEINTURES 2……...XVI
4.4. Grille d'observation CLASSE TRADITIONNELLE 1……..XIX
4.5. Grille d'observation CLASSE TRADITIONNELLE 2……XXII
4.6. Grille d'observation CLASSE MONTESSORI 1……..XXV
4.7. Grille d'observation CLASSE MONTESSORI 2……..XXVIII

5. **Retranscriptions d'entretiens et interprétations en EME**.....XXXI

5.1. Retranscription et interprétation de l'entretien 1……XXXI
5.2. Retranscription et interprétation de l'entretien 2…….XXXIII
5.3. Retranscription et interprétation de l'entretien 3…….XXXVI
5.4. Retranscription et interprétation de l'entretien 4……...XLI
5.5. Retranscription et interprétation de l'entretien 5……XLVI
5.6. Retranscription et interprétation de l'entretien 6……..LI
5.7. Retranscription et interprétation de l'entretien 7……LVIII
5.8. Retranscription et interprétation de l'entretien 8……..LXII

6. <u>Photographies et supports pédagogiques</u>……LXVIII

6.1. Référentiel des ceintures de socialisation……..LXVIII

6.2. Fiche de préparation : cérémonie des ceintures de socialisation……LXIX

6.3. Référentiels des ceintures « disciplinaires »……...LXXII

6.4. Exemple de carnet de ceintures individuel (extraits)……LXXIII

6.5. Plan de travail basé sur le dispositif des ceintures de compétences…….LXXIV

7. <u>Divers</u>……LXXV

7.1. Le schéma de la communication de Shannon & Weaver……..LXXV

7.2. Diagramme de l'équation du comportement verbal/non verbal de Mehrabian.....LXXVI

7.3. Pyramide des besoins d'Abraham Maslow.....LXXVII

7.4. Statistiques et réponses au questionnaire en ligne « les ceintures de compétences » ……LXXVIII

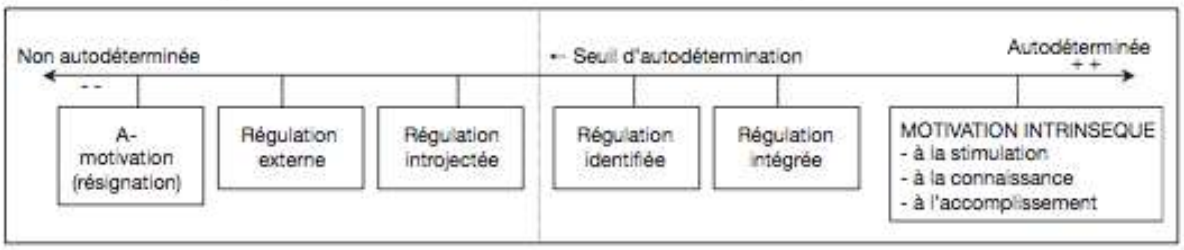
1. La théorie de l'autodétermination

Tableau 1 Taxonomie de la motivation et de la régularisation de soi selon la théorie de l'autodétermination

Types de motivation	Types de régularisation	Locus de causalité perçu	Processus impliqués
MOTIVATION INTRINSÈQUE	Intrinsèque	Interne	- Intérêt - Plaisir
	Intégration	Interne	- Congruence - Conscience - Unité du soi
	Identification	Plutôt interne	- Importance personnelle - Valorisation personnelle
MOTIVATION EXTRINSÈQUE	Introjection	Plutôt externe	- Autocontrôle - Implication du soi - Récompenses et punitions internes
	Externe	Externe	- Conformité - Récompenses et punitions externes
AMOTIVATION	Sans régularisation	Impersonnelle	- Non intentionnelle - Non valorisant - Incompétence - Manque de contrôle - Sans satisfaction

Source : « buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications »

Figure 1. – **Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination**



Source : « climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches »

2. Echelle de motivation en éducation (EME) modifiée et adaptée à des 4-5 ans

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »					
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »					
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»					
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »					
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »					
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »					

3. Guide d'entretien

Objectifs de l'entretien :

- Mettre en évidence le degré d'autodétermination de la dynamique motivationnelle de l'élève
- Faire émerger un lien avec la notion de bien-être de l'élève

Consigne de départ :

- **Pourquoi vas-tu à l'école ?**

Questions/Relances :

- Qu'est-ce que tu **fais** à l'école ?
- Est-ce que ça **sert** à quelque chose l'école ? *A quoi ça te sert ?*
- Est-ce que tu as **envie** d'y aller ? *Est-ce que tu te sens bien à l'école ?*

Mots clés : *choix, envie, obligation, plaisir, parents, importance, besoin, apprendre, utile, intéressant, surpasser.*

4. Grilles d'observation

4.1. Grille d'observation vierge

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts		- - -
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)		- - -
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent		- - -
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes		- - -
Les élèves prennent des initiatives		- - -
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.		- - -

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin		- - -
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler		- - -
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées		- - -
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)[6]		- - -
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant		- - -
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme		- - -

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

[6] ZPD : zone proximale de développement

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés		- - - -
Les élèves interagissent avec leurs pairs		- - -
Les élèves partagent leurs ressources		- - -
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle		- - -
Les élèves expriment leurs émotions		- - -
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe		- - -

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

4.2. Grille d'observation CLASSE CEINTURES 1

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	*5*	- - panneau de libre choix des ateliers du matin - - activités autonomes à l'accueil et plans de travail/brevets - - métiers: Léon à 2h50
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	*5*	- ok pour tiroirs: les sortir, dérouler le tapis, sortir les éléments, les ranger, enrouler le tapis. - ok pour livres: sortir, s'asseoir, les ranger - - ok pour puzzles et activités en lien avec les plans de travail et les brevets
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	*4*	- - S., 2h12: utiliser l'horloge pour savoir si c'est l'heure des papas et des mamans. - - 2h47, A.: on est en retard
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	*4*	- - ok pour prêt de livres - - ok pour plans de travail seulement quand la maîtresse les désigne
Les élèves prennent des initiatives	*5*	- - K., 2h12: se lever pour aller se moucher, plier le mouchoir, le mettre à la poubelle, un seul élève. Idem M., G. - - s'asseoir à côté d'une grande ceinture de comportement en regroupement: L., M., E. (avec étayage).
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	*4*	- - règles de la classe derrière la porte (2h30, A., L.) - - règles des tiroirs sur la tranche

27/30

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	*4*	- échelle de ceintures de comportement, échelles domaines et carnets de ceintures - panneaux avec les équipes de vie - plans de travail et brevets
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	*3*	- - cérémonie des ceintures: sont capables de dire quand ils respectent leurs ceintures, quand ils n'ont pas encore atteint la prochaine compétence
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	*4*	- - 2h22: après le temps calme on fait les ceintures de comportement; on se tourne par là, on ferme le rideau pour cacher le Soleil (M., L.) - - 2h49: pour aller aux toilettes, mettre son étiquette sur le mur. Idem pour As. et Le. - - procédures des tiroirs, attentes des plans de travail et des brevets
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)	*2*	- - différenciation ceintures - - tiroirs présentés seulement
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	*5*	- - cérémonie des ceintures - - « c'est bien, bravo » - « je pense que tu es capable » - « Tu peux y arriver », « tu vas y arriver » - « je suis certaine que tu es capable » - Feed-back sur les activités de l'après midi et le plan de travail
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	*4*	- - moins facilement dans les tiroirs où il faut être seul - - A. appariement des couleurs et remettre l'élastique - Le. Pelote, C. flacons - L. au puzzle alphabet

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	*5*	- - 3h: G. demande à A. de l'aider à sortir un tiroir - - 3h01: Em. montre à S. comment faire un boudin - - 3h06, G.: « est ce que E. on peut lire? » « Oui on a le droit » - 3h14 K. à E.: « je veux faire comme toi », « il y en a là bas si tu veux » puis « je n'y arrive pas » « Ben tu peux jouer avec moi alors » - Avant la récréation, A. aide C. avec l'habillage
Les élèves interagissent avec leurs pairs	*5*	- - 2h09 régulation des pairs sur le volume sonore L.: « il faut chuchoter, comme ça » S.: « est ce que c'est bien là? » L. « Oui » - - 2h20, M.: « E. on ne court pas dans la classe » - 2h24: non tu ne peux pas aller te moucher c'est un seul enfant » - Cérémonie des ceintures: les pairs participent - 2h40, A. a L.: « tu sais là il faut être assis car c'est les ceintures » - 4h: Em. à A. « il y a une place là »
Les élèves partagent leurs ressources	*4*	- - 3h: S. et Em. à la pâte à modeler, La. et N. à la bibliothèque - - refus d'E. de prêter le balais à M. mais ils ont trouvé un compromis (prendre la balayette à la place) - - Ma. et L. se prêtent les loupes et les supports - - puzzles
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	*5*	- - 2h28: E., ne se mouche pas efficacement, aide de la maîtresse - - As., 2h42 messages clairs - - E. lettres à lacets - Li. avec l'activité tresses - A. avec l'appariement des couleurs à 3h19: finit par dire qu'il veut continuer à persévérer tout seul
Les élèves expriment leurs émotions	*5*	- -2h10, A.: vous me gênez - - 2h17, S.: je n'aime pas l'histoire du Petit Poucet, j'aime bien l'histoire du petit chaperon rouge - - 2h18, récit de conte: soupirs de peur, rires - Messages clairs (Lal., La.). 2h40: Man. - Conseil: - L., 2h51: je félicite Z. car il a été sage - As.: je remercie Em. car elle a été gentille avec moi - Lal.: je critique M. car il a fait des bêtises - A., 3h19 « ça m'énerve »

Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	*4*	- - S. et Em. en pâte à modeler - - E. et G. pour nettoyer la classe, puis M. et E. - - As. et C.activité des flacons - Ma. et L. avec les loupes - S. explique à C.comment procéder pour la pâte à modeler - L., N., Lal. et Ma. pour ranger le puzzle de l'alphabet plus vite avant la récréation (après proposition de l'enseignante) - La. et Man. pour enrouler le tapis

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

28/30

4.3. Grille d'observation CLASSE CEINTURES 2

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	4	- - plan de travail pour les CP - - ordre du jour au conseil
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	5	- - PRENNENT EN AUTONOMIE les tiroirs pour leurs plans de travail, sortent le matériel, l'utilisent et rangent - cahiers de dessin - - matériel de peinture
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	5	- - cahiers avec les plans de travail - - modèles (n'ont pas besoin de validation systématique de l'enseignante) - - alphabet
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	5	- - consignes sous la forme d'un programme au tableau - - plan de travail
Les élèves prennent des initiatives	4	- - boire, aller aux toilettes, se laver les mains - - choisir des formes en peinture - - trouvent des solutions au conseil
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	4	- - ceintures de grandissement bien repérées par les élèves - - règles de la classe et lois de l'école sur la porte

27/30

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	5	- - affichages ++ - - cahiers de plan de travail - - modèles, alphabet - - euroclasses
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	4	- ceintures de grandissement - plans de travail
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	4	- - activités du plan de travail, savent expliquer ce qu'il faut faire, ce qu'ils apprennent - - recopier les textes libres sur ordinateur
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)	2	- - plans de travail
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	5	- - dictée à l'adulte, formes géométriques en peinture - - atelier collage découpage des GS - - passe voir les élèves en plan de travail - - conseil
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	5	- - activités autonomes des plans de travail - - écriture de textes libres sur ordinateur pendant 40 min

25/30

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	5	- - élèves en plan de travail - - élèves sur ordinateur
Les élèves interagissent avec leurs pairs	5	- - interactions ++ lors du temps de regroupement de début d'après midi - - interactions ++ lors des temps de travail en plan de travail et en ateliers - - à la bibliothèque - - interactions pendant le conseil
Les élèves partagent leurs ressources	5	- partage des tiroirs - Partage de la peinture - partage des outils d'aide - partage des vélos lors de la récréation
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	4	- - GS, 14h26: collage de formes géométriques - - élèves en plan de travail - - élèves sur ordinateur
Les élèves expriment leurs émotions	5	- - 14h: rires ++ lors de la chorale - - 14h08: qu'est ce qu'il y a B. - l'entoure de ses bras - c'est pas grave ça va aller - -14h24: M., j'adore coco - 15h45: au conseil, problèmes, félicitations (Ca doit faire de la peine à E., il faut jouer un peu avec tout le monde / M. me soufflait dessus et ça commençait à devenir énervant/ elle m'a pris le ballon et ça m'énerve)
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	4	- - équipes de vie et binômes instaurés dans la classe - - travail en groupe pour les GS - - au conseil, la classe trouve des solutions pour les problèmes de chacun

28/30

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

4.4. Grille d'observation CLASSE TRADITIONNELLE 1

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	1	- - les élèves sont dispersés dans les ateliers par la PE - - les élèves dans les espaces jeux choisissent leurs activités - - Rq: la PE laisse les élèves finir leur jeu d'imitation avant d'aller aux activités « quand vous aurez fini de soigner le bébé, vous viendrez » - - laisse le choix a un élève entre deux activités
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	2	- - coin jeu à disposition et bibliothèque. Difficultés à ranger sur sollicitation de la PE. - - utilisent feutres, colle et savent où les trouver. Rangent sur sollicitation par PE. - - les barquettes sont faciles à trouver pour les élèves avec les prénoms dans des casiers - - jeux de construction à disposition. Certains élèves rangent sur sollicitation de la PE, d'autres non.
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	3	- modèle pour la couverture et l'écriture des émotions
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	2	- - les élèves s'engagent dans l'activité dirigée, mais ceux en ateliers autonomes sont attirés par le coin jeu et se désengagent. Nécessité étayage PE - - pas de consignes spécifiques sur les espaces jeux et construction
Les élèves prennent des initiatives	3	- - se moucher - - déplacer les chaises
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	5	- - règles affichées sous le tableau. Semblent bien intégrées.

16/30

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	4	- - place dans les espaces (présence ou absence de colliers)
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	3	- savent dire s'ils savent déjà écrire tout seuls leur prénom ou pas
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	2	- - procédures de l'atelier dirigé explicitées par la PE au fur et à mesure, et procédures des ateliers autonomes expliquées sous forme de questions avec les enfants - - connaissent seulement certaines procédures des espaces de jeu, pour d'autres tâches utilisent des procédures différentes des attentes
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)	0	- - activités choisies par la PE
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	5	- - la PE passe dans les groupes, « bravo », « qu'est ce qui ne va pas selon toi » - - ++ en activité d'écriture - - pas de feed-back sur le coin jeu et les jeux de construction
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	2	- - obstacles seulement dans l'activité dirigée d'écriture - - persévèrent dans les ateliers dirigés mais pas d'obstacles constatés dans les activités en autonomie

16/30

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

XX

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	1	- - se tournent vers la PE ++ sauf dans l'espace jeu où ils jouent de manière individuelle ou collective (pas vraiment besoin d'aide)
Les élèves interagissent avec leurs pairs	4	- - interactions au dessin et au coin jeu - - interactions aux jeux de construction - - interactions au regroupement
Les élèves partagent leurs ressources	4	- - partage des feutres - - partage des cubes - - partage des jeux de construction
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	5	- - un enfant du coloriage en autonome est allé voir la PE lorsqu'il a rencontré un obstacle - - sollicitent ++ la PE à l'atelier dirigé
Les élèves expriment leurs émotions	4	- - livres des émotions: connaissent les termes - - une élève pleure et passe par la PE pour s'exprimer
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	3	- - après étayage PE, « tu peux demander à M. quelle t'aide » - « M., tu peux m'aider ? » « Moi je te les donne et toi tu les colles » - - travail en binôme sur une fiche de numération: un élève donne les réponses à sa camarade en expliquant (même binôme que précédemment, initié par la PE) - - coopération aux jeux de construction pour certains GS et pour balayer la semoule

21/30

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

4.5. Grille d'observation CLASSE TRADITIONNELLE 2

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	0	- - groupes appelés par PE et ATSEM et séparés dans les différents ateliers. Une élève demande si elle peut aller dans un autre atelier, refus - - les roulements d'ateliers sont déterminés par la PE - - demande d'un élève qui a terminé un atelier d'aller aux constructions, refus (15h, 15h11)
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	4	- - ok bibliothèque - - savent utiliser colle, ciseaux, feutres - - PE et ATSEM rangent une partie du matériel. Élèves rangent sur sollicitation. Il avait été sorti par PE/ATSEM
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	0	- - Pas d'observations dans ce sens sur le temps de présence
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	3	- - « allez chercher un livre » : les élèves s'engagent tous - - temps calme + chanson: s'engagent globalement - - album à calculer: certains élèves s'engagent mais d'autres perturbent la classe (bougent les bancs, se lèvent) - après consignes des ateliers, élèves vont à leurs tables avec étayage PE et ATSEM - Explorer le monde: devinettes = les élèves s'engagent ++ mais de manière bruyante et sans respecter la parole des autres
Les élèves prennent des initiatives	1	- - se moucher
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	4	- - dans le coin jeu, panneau oui/non avec règles de vie. Semble bien intégré

12/30

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	4	- - frise de l'emploi du temps de la journée - - constellations des dés - - date
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	0	- - Pas d'observations dans ce sens sur le temps de présence
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	2	- - ateliers coloriage + construction : modèle (pas toujours suivis en construction si PE pas là) - - ateliers dirigés: procédures et attentes explicitées par encadrants ++ durant les apprentissages - - habillage: en autonomie, savent mettre leurs manteaux pour la plupart
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)	0	- - activités choisies par PE
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	4	- - PE passe dans tous les ateliers - - « c'est bien c'est exactement ce que je voulais » - - « bravo c'est bien »
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	1	- - les moyens rencontrent des obstacles avec l'album à calculer: décrochent de l'activité - - atelier dirigé ATSEM: obstacles rencontrés (chargé de travail importante), décision prise = ATSEM finira elle même le travail des élèves - - vont régulièrement vérifier auprès de la PE de l'avancée de leur travail avant de poursuivre - - en regroupement, des élèves décrochent du fait de l'obstacle grand groupe

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	0	- - sollicitation PE à l'atelier en autonomie
Les élèves interagissent avec leurs pairs	5	- - interactions ++ lors du temps de lecture libre - - interactions a l'atelier construction - - interactions au coloriage et aux tickets à gratter - - interactions ++ lors d'Explorer le monde
Les élèves partagent leurs ressources	3	- - certaines difficultés à partager les livres - - partagent la boîte avec les jeux de construction et les feutres - - 15h07, difficultés pour N. de partager les legos. Pleure.
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	5	- - enseignante ou autres encadrants - - « qu'est ce que je fais maintenant maîtresse » - - sollicitent ++ la PE - - exercices de respiration avec N. lorsqu'il pleure
Les élèves expriment leurs émotions	4	- - rires pendant le temps calme et les regroupements - - N. pleure et exprime ses raisons (15h08) à la PE puis à ses camarades - - étonnement et rires lors de l'expérience sur l'air
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	1	- - travaillent à plusieurs sur un même atelier mais de manière individuelle - - à la construction, coopèrent pour construire une piscine (15h04): bagarres. - - présence dans la classe d'un projet en arts plastiques où les enfants travaillent en coopération selon l'enseignante: non observé ce jour

18/30

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

4.6. Grille d'observation CLASSE MONTESSORI 1

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	5	- - à l'accueil, activités autonomes en libre choix puis inscription au plan de travail (8h30) pendant que les autres sont toujours à l'accueil : choix de 3 activités -
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	5	- -système de tapis, de casiers et de tiroirs, de cadre. Les sortent, les utilisent et les rangent. - - Après le regroupement, PE range certaines activités. - -Savent ++ où trouver et ranger le matériel
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	4	- -Demande d'aide à l'ATSEM sur un atelier : modèles -
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	5	- -Engagement dans les activités une fois le plan de travail déterminé - -Après regroupement, retournent à leurs activités après consigne (chuchoter) -
Les élèves prennent des initiatives	5	- -Un élève colle ses images dans son cahier (images de la maison) - -Se moucher - -Jeter les déchets à la poubelle
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	5	- -Pas de règles de travail affichées dans la classe, mais les règles semblent implicitement connues de tous les élèves -

29/30

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	5	- - Plans de travail pour les activités
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	4	- - Savent dire ce qu'ils savent faire « tout seuls » - -
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	5	- -Liste d'activité du plan de travail : les élèves connaissent les procédures - -Activités autonomes ++ -
*Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)*7	2	- -différenciation apportée par la PE au sein même des activités présentées ou non - -
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	3	- - Activités de lecture en individuel avec PE - -Activités autonomes : pas de feedback immédiat sur la période observée - -Après sollicitation pour les activités autonomes - -En phono et en activité physique (danse) - - Sur le comptage numérotage (par les élémentaires)
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	3	- -puzzles ok (obstacles ??) - - Cadre d'habillage : le range sans le zipper - -Couture ok (encadré par ATSEM) - -Certains élèves restent en carafe quand l'activité est difficile ou finie, mais globalement persévérance ok avec sollicitations PE - - Mandala : difficulté à persévérer pour une élève

22/30

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

[7] ZPD : zone proximale de développement

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	1	- -demande à ATSEM ++ - -demande ++ à PE - - autonomes ++ mais peu de sollicitations (prévention ++)
Les élèves interagissent avec leurs pairs	4	- -8h23 à l'accueil : « on ne saute pas dans la classe » - - interactions multiples à la bibliothèque et à la pâte à modeler, + sur certains ateliers autonomes
Les élèves partagent leurs ressources	3	- - plusieurs enfants utilisent les mêmes ressources mais travaillent individuellement sans communiquer (9h06) : jeux de construction ++ - - jeu des solides : ressource ludique, difficile à partager
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	3	- - 8h49, activité couture (L.) - -
Les élèves expriment leurs émotions	2	- - 9h une élève va vers la PE pour exprimer son mécontentement : étayage PE puis exprime à l'enfant qui l'a poussée - - rires pendant regroupement - - récréation : passage par la PE (pas systématique)
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	2	- -coopération sur demande de la PE (8h41), entre GS et PS (activité des continents et animaux, activités des sons, puzzles) - - Construction - - après étayage ++ de la PE (10h, 10h05, 10h12)

15/30

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

4.7. Grille d'observation CLASSE MONTESSORI 2

BESOIN D'AUTONOMIE (soutien de l'autonomie)	**Codage**	**Observations**
Les élèves sont amenés à faire des choix d'activité en fonction de leurs intérêts	5	- - 8h22, des l'accueil les élèves choisissent leurs activités - - la PE amène certains élèves à aller vers telle ou telle activité (soit parce qu'ils sont dirigés, soit parce que les élèves sont en carafe) - - la plupart des activités sont choisies par les élèves (dirigés = en lien avec écriture, carte de vœux et lettres)
Les élèves ont à leur disposition le matériel et savent en disposer (le sortir, l'utiliser, le ranger)	4	- - Les élèves savent où trouver le matériel pour travailler et l'utiliser. Ne rangent pas systématiquement mais sont capables de le faire quand demandé.
Les élèves savent utiliser les outils d'aide dont ils disposent	5	- - modèles à disposition avec certains ateliers (lettres mobiles, pliage, écriture « bonne année »)
Les élèves s'engagent dans les activités après avoir reçu les consignes	3	- - 8h27 « vous allez prendre une activité ». Nécessité de reprendre certains élèves qui ne se mettent pas en activité. Certains élèves (ms) observent. - - certains élèves restent en carafe, ont besoin de l'étayage de la PE - - certains élèves perturbent les autres qui sont en activité - -11h21, les élèves s'engagent dans les activités autonomes. La PE doit reprendre certains élèves et les diriger vers des activités
Les élèves prennent des initiatives	5	- - aller aux toilettes (attenantes à la classe), boire - - tailler les crayons, se moucher, arroser les fleurs
Les élèves savent où trouver les règles de travail dans la classe.	5	- - affichées au tableau : « quand j'ai fini, je range le matériel dans la barquette à sa place, je ne prends jamais une barquette qui est déjà sortie, je peux observer un camarade sans le déranger dans son travail, lorsque je me lève je range ma chaise ». Pas besoin de les consulter.

Echelle de codage :
0. Jamais
1. Rarement en autonomie/avec l'étayage de l'enseignante
2. Après demande/sollicitation
3. Parfois en autonomie
4. Souvent en autonomie
5. Très souvent en autonomie

BESOIN DE COMPETENCE (structure)	**Codage**	**Observations**
Les élèves savent où trouver les informations dont ils ont besoin	5	- - étiquettes prénom - - étiquettes sur la frise numérique
Les élèves ont conscience de leurs compétences acquises et de leurs compétences à travailler	0	- - Pas d'observations dans ce sens sur le temps de présence
Les élèves connaissent les procédures et les attentes des tâches proposées	4	- - les élèves savent quoi faire pour leurs ateliers autonomes (procédures). Dérivent parfois de certaines procédures pour certains ateliers (tri, activité de correspondance terme à terme)
Les élèves savent où trouver des activités adaptées à leurs compétences (ZPD)	2	- - activités en libre choix, différenciation réalisée par la PE à travers les activités disponibles et présentées aux élèves
Les élèves reçoivent un feedback par l'enseignant	5	- - sur l'activité des cartes de vœux (8h44, 9h31), sur l'activité des lettres, sur certains ateliers (tri, laçage, date/calendrier, dégradé) - feed-back de l'ATSEM sur la mosaïque et les puzzles + correspondance terme à terme - Feed-back sur la comptine à réciter
Les élèves persévèrent dans leurs tâches malgré les obstacles et les mènent à terme	1	- - 8h36: les élèves multiplient les activités (E., S.) - - 8h45: 6 tapis délaissés et non rangés - - 8h55, activité de classement (ovipares/vivipares) délaissée par une ms après 2 cartes puis reprise et délaissée plusieurs fois - cartes de vœux ++, mosaïque - La PE reprend une élève qui avait rangé son atelier de laçage et lui demande de continuer - Délaisse l'activité de classement (étayée par la suite par la PE) - 9h25: 8 élèves pas dans les activités. 9h30: PE doit reprendre plusieurs fois les élèves pour les mettre en activité - 9h59: regroupement, un élève (N.) doit continuer son travail d'écriture (pas fini). Pleure après 10 minutes

Echelle de codage :
0. N'y ont pas accès/Jamais
1. Difficilement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

XIXX

BESOIN DE PROXIMITE SOCIALE (implication)	**Codage**	**Observations**
Les élèves se tournent vers un pair pour obtenir de l'aide avant de solliciter les adultes lorsqu'ils sont occupés	1	- - 8h40, une ms à une gs : « je n'y arrive pas » -
Les élèves interagissent avec leurs pairs	4	- - nombreuses interactions à l'accueil (hors travail) - - 8h42, interactions au pliage, aux lettres mobiles et à la mosaïque (hors activité) - - 8h49, régulation par les pairs « c'est pour la classe, je vais le dire à la maîtresse » - -8h50, aux lettres rugueuses « c'est comme ça ou comme ça ? »
Les élèves partagent leurs ressources	4	- - 8h32, 1 refus d'un élève de partager le jeu de construction (du plus petit au plus grand) - -partage des jeux de construction - - partage atelier correspondance terme à terme
Les élèves trouvent du soutien auprès de l'enseignant lorsqu'ils rencontrent un obstacle	3	- - activité de laçage - - groupe d'élèves qui viennent demander à la PE ce qu'elles doivent/peuvent faire - - activité de poinçonnage
Les élèves expriment leurs émotions	1	- 8h36, E., « j'adore verser! » - Pas d'autres manifestations, élèves dans les activités individuelles ++
Les élèves coopèrent et travaillent en binôme/en groupe	1	- - 8h37: deux élèves se mettent en compétition pour construire une tour (celui qui ira le plus vite) - - 8h39, une GS fait un pliage à la place d'une MS en lui expliquant - - 9h22, même élève travaille en binôme sur l'activité de correspondance terme à terme : PE lui demande de travailler seule - majorité des élèves travaillent seuls sur tables ou tapis - 9h26, une élève veut travailler en binôme sur le dégradé de couleurs, la PE lui demande de laisser sa camarade seule. - 9h27, sur un tapis avec puzzle, la PE demande pourquoi ils sont 3 - Travail en binôme sur un puzzle et le classement des formes géométriques

0. Jamais
1. Difficilement/Rarement
2. Avec étayage de l'enseignant
3. Après sollicitation/demande
4. Facilement
5. Très facilement

XXX

5. Retranscriptions des entretiens

5.1. Retranscription et interprétation de l'entretien 1

H : élève

C : moi-même

C : regarde, là j'enregistre. Tu vois, on voit la petite barre qui avance. (*silence*). Alors j'ai une question à te poser, je voudrais que tu me répondes et que tu me dises tout ce que tu penses. D'accord ? Ok ? (*silence*). Alors… Pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?

H : (*silence*). Parce que je suis grand.

C : Tu es grand, oui. Quoi d'autre ? *(silence*). Pour quoi d'autre est-ce que tu vas à l'école ?

H : parce que je suis sage.

C : C'est vrai oui. (*silence*). Et est-ce que ça te sert à quelque chose l'école ?

H : Oui.

C : A quoi ça te sert ?

H : (*silence*) Euh, pour jouer.

C : ça te sert à jouer, d'accord. Est-ce que ça te sert à quelque chose d'autre ?

H : Non.

C : ça ne te sert à rien d'autre, d'accord. Est-ce que tu as envie d'aller à l'école ?

H : Oui.

C : Et pourquoi tu as envie d'aller à l'école ?

H : (*silence*) parce que… j'aime beaucoup.

C : Tu aimes beaucoup ?

H : Oui

C : Est-ce que ça te fait plaisir d'aller à l'école ?

H : Oui (*hoche la tête*). Oui.

C : Qu'est-ce qui te fait plaisir à l'école ?

H : (*silence*).

C : Qu'est ce que tu fais à l'école, quand tu es à l'école qu'est-ce que tu fais ?

H : Je joue

C : Oui ? Qu'est-ce qu'on fait d'autre à l'école ? On ne fait que jouer toute la journée ?

H : (*rires*) Non

C : (*rires*) Ah, qu'est-ce qu'on fait d'autre alors ?

H : (*silence*), on va au sport

C : oui c'est vrai. Quoi d'autre ?

H : de la récréation

C : C'est vrai.

H : Et puis on lit Gaston [*ndlr : ouvrage de littérature de jeunesse étudié en classe*].

C : Ah on lit Gaston ! Tu aimes bien Gaston ?

H : Oui !

C : Pourquoi tu aimes bien Gaston ?

H : (*silence*) je sais pas.

C : Est-ce que tu avais encore envie de me dire quelque chose, sur pourquoi tu vas à l'école ?

H : Non

C : Non c'est bon, tu m'as tout dit ?

H : Oui

C : Ben écoute H., je te remercie.

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				Est-ce que ça sert à quelque chose l'école : « oui »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »				Est-ce que tu as envie d'aller à l'école : « oui »	
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »	« parce que je suis sage »				
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »	« parce que je suis grand »				
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»					
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »					
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »					

MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	«l'école ça sert à jouer » pourquoi tu as envie d'aller à l'école : « parce que j'aime beaucoup »				

ME par régulation introjectée ; MI aux sensations.

5.2. Retranscription et interprétation de l'entretien 2

L : élève

C : moi-même

C : C'est parti. Tu vas là, on voit la petite barre : ça enregistre. Ok ? Alors j'ai une question à te poser : pourquoi est-ce que tu vas à l'école ? Pourquoi ?

L : (*silence*)

C : Tu peux me répondre ce que tu veux, d'accord ? Pourquoi tu vas à l'école ? (*silence*) C'est pour quoi faire ?

L : c'est pour travailler

C : Pour travailler, d'accord ? Et pourquoi on travaille ? (*silence*) C'est pour quoi faire ?

L : (*silence*)

C : C'est pour quoi faire qu'on travaille à l'école ?

L : (*silence*). C'est quand on a des choses à finir.

C : Oui, c'est vrai, tu as raison. Et qu'est-ce que tu fais alors à l'école ? (*silence*). Qu'est-ce que tu fais à l'école ? (*silence*) Qu'est-ce qu'on fait quand on va à l'école ? (*silence*) On ne fait rien du tout ? (*silence*)

L : (*rires*)

C : (*rires*) Qu'est-ce qu'on fait à l'école ? Tu me racontes ta journée à l'école, tu arrives et après qu'est-ce qui se passe ?

L : (*silence*). Après on s'assoit

C : Mhmh, oui

L : (*silence*) on … (*silence)*

C : Après on fait quoi, on reste assis toute la journée ? (*rires*)

L : (*rires*) non ! (*rires*)

C : (*rires*) alors qu'est-ce qu'on fait ?

L : (*silence*) après on travaille, on travaille quand on se met sur la ligne

C : Oui ? C'est bien. Et est-ce que ça sert à quelque chose l'école à ton avis ?

L : (*sourire*)

C : A quoi ça sert l'école, ça sert à quelque chose ?

L : Ca sert à travailler

C : Mhmh, oui. Et pourquoi on travaille, c'est pour quoi faire travailler, ça sert à quoi ?

L : (*silence*).

C : A ton avis ça sert à quoi de travailler ?

L : c'est quand on a des choses à finir.

C : Oui, et pourquoi on a des choses à finir ? ca sert à quoi de finir les choses ?

L : C'est quand on a à finir des dessins, ou des, ou des, ou des bonhommes, en pâte à modeler, ou une histoire… (*silence*) on a à finir les perles

C : Oui ? Et tout ça est-ce que ça sert à quelque chose ? Pourquoi tu le fais, pourquoi tu travailles ?

L : (*silence*)

C : pourquoi tu le finis tout ça, à quoi ça te sert ?

L : à travailler

C : Mhmh ? Et à quoi ça te sert de travailler, pourquoi tu travailles ?

L : (*sourire*) parce que j'ai des choses à finir !

C : Oui, et c'est important de finir les choses pour toi ?

L : Oui !

C : Oui, et pourquoi c'est important pour toi ?

L : Je sais pas

C : d'accord. Et est-ce que tu as envie d'aller à l'école ?

L : (*secoue la tête*)

C : pas trop ? Pourquoi ?

L : (*silence*) parce que c'est long quand c'est l'heure des papas et des mamans !

C : (*rires*) ah ben oui ça c'est sûr ! Toi tu préfèrerais quoi, tu préfèrerais rester avec maman ?

L : (*hoche la tête*)

C : Ah oui, ben je comprends

L : à rester à la maison

C : ben oui je comprends… (*silence*) Ben merci beaucoup L. !

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				L'école « ça sert à travailler »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »	Tu préfèrerais rester avec maman ? « hoche la tête »	Est-ce que tu as envie d'aller à l'école ? « secoue la tête : parce que c'est long quand c'est l'heure des papas et des mamans »			
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»	C'est important de finir les choses pour toi ? « oui »	On travaille à l'école « quand on a des choses à finir », travailler ça sert « quand on a des choses à finir »			
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »					
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »					
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »					

ME par régulation externe (préfèrerais rester avec sa mère) ; ME par régulation identifiée.

5.3. Retranscription et interprétation de l'entretien 3

A : élève

C : moi-même

C : Voilà c'est parti. Alors ! A, Pourquoi est ce que tu vas à l'école ?

A : Parce que…euh… J'aime bien l'école.

C : Tu aimes bien l'école ? Mhmh.

A : Et … (*silence*)

C : Tu peux dire tout ce que tu penses. (*silence*) Tu dis tout ce que tu penses, d'accord ?

A : (*silence*), bah, et j'étais ici, et quand on avait mangé bah, en fait, hier, j'avais levé la main

C : mhmh

A : Sans parler

C : C'est bien

A : la maîtresse elle a dit que c'était bien.

C : Que c'était bien ? (*silence*) D'accord. (*silence*). Et alors qu'est ce que tu fais à l'école ?

A : J'travaille à l'école

C : mhmh

A : Je fais des mosaïques

C : mhmh

A : Je fais des puzzles

C : Oui

A : Je fais des ptits puzzles

C : mhmh

A : J'travaille avec mon prénom

C : Oui !

A : Je sais écrire mon prénom tout seul

C : Ben oui, c'est bien ! (*rires, sourire*)

A : Après, je sais comment il faut faire les mosaïques.

C : Oui, tu aimes bien les mosaïques

A : (*hoche la tête*)

C : mhmh

A : J'aime bien tout ça.

C : (*sourire*). Est ce qu'on fait autre chose à l'école ?

A : Oui

C : Quoi d'autre ?

A : Et après… (*silence*) après… (*silence*) je fais des beaux dessins

C : Oui (*sourire)*

A : J'travaille avec les deux, j'travaille avec les dinosaures

C : Ah oui, en ce moment vous travaillez avec les dinosaures. (*silence*). Est-ce qu'il y a autre chose que tu fais à l'école que tu veux me dire ?

A : (*silence*) je fais des autres dessins

C : mhmh

A : Et après c'est bon.

C : Et après c'est bon, très bien. Et alors est-ce que ça sert à quelque chose, l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : Oui ? A quoi ça sert ?

A : Ca sert… à faire pas de bêtises.

C : pour ne pas faire de bêtises, d'accord. Est-ce que ça sert à autre chose l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : A quoi ?

A : A … (*silence*)

C : A quoi ça te sert à toi l'école ?

A : (*silence*) A faire pas de bêtises.

C : D'accord, à ne pas faire de bêtises

A : Et à faire pas taper les copains…

C : Je n'ai pas entendu, excuse moi

A : Il faut pas taper les copains

C : mhmh, oui, d'accord, donc l'école ça te sert à apprendre tout ça ? Qu'on ne tape pas les copains et qu'on ne fait pas de bêtises ?

A : *(hoche la tête*)

C : D'accord. Est-ce que ça te sert à autre chose ?

A : (*hoche la tête*)

C : A quoi ?

Interruption par l'enseignante qui vient chercher une chaise.

A : A… A apprendre à écrire nos prénoms

C : Ah, à apprendre à écrire vos prénoms oui, c'est vrai, c'est vrai. Et à quoi d'autre ça te sert ?

A : Et on apprend à lever la main.

C : Oui c'est vrai, c'est vrai. (*silence*). Est-ce que tu penses à autre chose, est-ce que ça te sert à autre chose ?

A : (*hoche la tête*)

C : Vas y, tu me dis tout ce que tu penses

A : Ca sert à… faire des petits bonhommes comme ça (*désigne les silhouettes*).

C : Ah, est-ce que tu te souviens comment ça s'appelait ça ?

A : Oui, euh…

C : Des si…lou…hettes. Des silhouettes.

A : des silhouettes.

C : D'accord. Et est-ce que tu penses encore à quelque chose ?

A : (*secoue la tête*)

C : Très bien.

Interruption par une autre classe qui passe à côté de nous.

C : On va attendre que les copains passent et puis on finit (*rires*).

Le rang passe.

C : On va attendre que les copains s'en aillent.

Le rang s'en va.

A : Et on apprend à faire… Bobo [*ndlr : référence à un personnage de littérature de jeunesse à partir duquel les enfants font des masques pour leur spectacle*], et… Gaston…

C : Est-ce que tu te rappelles comment ça s'appelle ça ?

A : Des masques.

C : Des masques, oui. Et pourquoi on fait des masques ?

A : Parce qu'à la fin de l'année on va être au pestacle raconter Gaston.

C : On va faire un spectacle pour raconter Gaston oui, c'est vrai. (*silence*). Alors, j'ai une dernière question à te poser. Est-ce que tu as envie d'aller à l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : Oui ? Est-ce que tu te sens bien à l'école ?

A : (*hoche la tête*).

C : Oui ? Pourquoi tu te sens bien à l'école ?

A : Mh, parce que… parce que si la, si la maîtresse elle a un truc qui est important… elle me le dit bien.

C : Elle te le dit bien ?

A : (*hoche la tête*)

C : D'accord. Et c'est ça qui fait que tu te sens bien ? Que tu es content d'aller à l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : D'accord. Est-ce qu'il y a autre chose qui fait que tu as envie d'aller à l'école ?

A : Mhhh. Je ne sais pas.

C : Tu peux réfléchir si tu veux.

A : Hier j'ai… Je vais réfléchir à qu'est-ce que je vais dire.

C : Tu veux réfléchir un petit peu ?

A : (*hoche la tête*)

C : On a le temps, on a le temps. (*sourire*)

A : Et on apprend à faire, euh, c'est qui d'abord, c'est Colinelle [*ndlr : référence à un personnage de littérature de jeunesse à partir duquel les enfants font des masques pour leur spectacle*]

C : mhmh, Colinelle. Oui. (*silence*) Alors du coup maintenant qu'on s'est bien parlé, que je t'ai posé pleins de questions, est-ce que tu as une dernière chose à me dire, sur pourquoi tu vas à l'école ?

A : Parce que il y a des semaines jours.

C : Excuse moi, je n'ai pas entendu

A : Parce qu'il y a des semaines jours.

C : Parce qu'il y a des jours dans la semaine où il y a de l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : C'est pour ça que tu vas à l'école ?

A : (*hoche la tête*)

C : Est-ce qu'il y a une autre raison pour laquelle tu vas à l'école ?

A : (*secoue la tête*)

C : Mais tu es quand même content d'y aller ou pas trop content ?

A : trop content.

C : trop content. (*silence*). Est-ce que tu as encore quelque chose à me dire ?

A : (*secoue la tête*)

C : Ben merci beaucoup !

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				« Je travaille à l'école » « ça sert à faire pas de bêtise »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »				Est-ce que tu as envie d'aller à l'école : hoche la tête	
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»					
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »	« apprendre à écrire nos prénoms »	« apprendre à lever la main, à faire des silhouettes »			
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »		L'école ça sert à « apprendre à écrire nos prénoms »			
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	Tu es content d'y aller ou pas trop content ? « trop content »	« parce que j'aime bien l'école »			

MI aux sensations ++ et à la connaissance ; ME par régulation identifiée

5.4. Retranscription et interprétation de l'entretien 4

M : élève

C : moi-même

C : Tu vois là, c'est parti. Ok ?

M : Oui mais là… comment ?

C : Comment ça marche ? Tu veux savoir ?

M : Oui.

C : Ben, c'est le, le téléphone tu vois, c'est comme quand on appelle au téléphone, il y a petit micro, et le micro il enregistre tout ce qu'on va se dire, comme ça après moi je pourrai le ré écouter quand je serai chez moi, pour ne pas oublier ce qu'on s'est dit parce que sinon je vais oublier, tu vois,

M : (*sourire*) mhmh

C : Parce que j'ai la tête en l'air (*rires*)

M : (*rires*)

C : D'accord ? Alors, pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?

M : Parce que… ma maman, elle veut toujours que je sois, toujours !

C : Elle veut toujours que tu ailles à l'école ? (*rires*) d'accord. Et euh, est-ce qu'il y a une autre raison ? Pourquoi tu vas à l'école ?

M : Mh, parce que, tout le temps tout le temps et après je fais mes vacances.

C : Oui, c'est vrai, tu as raison.

M : Et j'ai été à Youpi et mon papa il m'a, j'ai deux jouets à Mcdo [*ndlr : Mc Donald's*], j'ai été deux fois à Mcdo.

C : mhmh, super ! C'est bien. Et alors, qu'est-ce que tu fais à l'école ?

M : Bah, j'ai pas déjà fini mon travail.

C : Ah, tu n'as pas fini ton travail, d'accord. Et alors qu'est ce que tu fais quand tu es à l'école ?

M : (*silence*)

C : tu reste assis sur une chaise et tu ne fais rien ? (*rires*)

M : Oui ! (*rires ++*)

C : Oh (*rires*) tu dis des blagues là ?

M : ben oui parce que j'y arrive, je veux réfléchir. (*désigne les masques à côté*) là il y a Bobo l'escargot avec des grands yeux.

C : Oui c'est vrai. Alors tiens par exemple, qu'est-ce que tu fais à l'école ? Quand tu es à l'école qu'est-ce que tu fais ?

M : ben y'a plein de travail que je veux faire parce que, et aussi je dessine sur, je travaille sur les dinosaures aussi.

C : Oh, c'est vrai ?

M : j'ai travaillé avec… il a déjà montré S. [*ndlr : un autre élève*]

C : D'accord

M : y'en avait deux. Avant y'a, y'avait un dinosaure qui a mangé un autre dinosaure.

C : C'est vrai ? Et donc toi tu travailles sur les dinosaures.

M : Oui.

C : Mhmh. Est-ce que tu travailles sur quelque chose d'autre ?

M : Oui.

C : Sur quoi ?

M : bah, sur le travail que je fais.

C : D'accord, et c'est quoi le travail que tu fais ?

M : bah sur Rosie, y'avait Rosie, Rosie la grenouille que j'ai fait.

C : mhmh ?

M : Et après, c'est, bah je ne sais pas, je me rappelle plus.

C : Tu ne te rappelles plus ? Ben tu peux prendre le temps de réfléchir, on a le temps on n'est pas pressés (*sourire*).

M : (*silence*) c'est bon !

C : C'est bon ? Alors est-ce que tu te souviens ?

M : bah je colorie dedans, et quand j'aura fini ben je montre à la maîtresse.

C : d'accord. (*silence*). Et, est-ce que ça te sert à quelque chose l'école ?

M : Oui.

C : A quoi ça te sert ?

M : Bah, je m'en rappelle plus encore.

C : Ben on réfléchit quand on ne se rappelle plus.

M : Beaucoup !

C : Oui on réfléchit beaucoup. Alors, ça te sert à quoi, à toi, ça te sert à quoi l'école ?

M : Bah, je me rappelle plus il faut réfléchir encore ! (*sourire*)

C : D'accord je te laisse réfléchir (*sourire*)

M : Dans ma tête ! (*sourire, montre sa tête avec son doigt*)

C : Mhmh

M : J'ai des trucs dans mes doigts. K. [*ndlr : un autre élève*] il m'a griffé dans le dos

C : C'est vrai ?

M : (*hoche la tête*)

C : Est-ce que tu lui as fait un message clair ?

M : Bah je vais le faire dans la récréation

C : D'accord

M : Je vais jouer à la course dans la récréation. Parce que moi je cours plus vite, avant j'avais mes, moi je mets tout le temps ces chaussures, comme ça, parce que si je vais faire (*mime une course rapide*) à toute vitesse comme Yoyo rapido.

C : Ah bon, elles courent vite tes chaussures c'est pour ça ?

M : Oui mais avant j'ai dépassé L. [*ndlr : un autre élève*] une fois

C : D'accord super. Alors est-ce que tu as eu le temps de réfléchir, à quoi ça te sert l'école ?

M : Bah euh, le bleu ben ça veut dire c'est ma nouvelle couleur

C : De ton équipe de vie ?

M : Non mais non, pas dans mon équipe, celle là (*désigne une bouteille de peinture*)

C : Ah tu as fait quelque chose de bleu ?

M : Oui

C : D'accord.

M : Mais j'ai pas envie de faire du blanc parce j'aime pas le blanc. Mais c'est pour les yeux [*ndlr : des masques*].

C : mhmh ah oui oui je vois ça oui

M : Mais il y a encore, y'a encore des trucs qui restent

C : Des pinces ? [*ndlr : à linge*]

M : Des pinces encore. Qui sont tout pris les pinces, ils ont tout pris (*sourire*)

C : Ben oui. Est-ce que tu ais pourquoi on fait ça ?

M : Ben je sais, c'est dans l'histoire nouveau, dans le numéro deux. [*ndlr : Gaston et le volcan de Cristal*]

C : Le tome deux tu as raison

M : Et y'a, y'a, un monsieur qui a écrit, Jean-Charles Carpentier

C : mhmh

M : C'est Jean Charles Carpentier

C : Oui il a écrit. Et donc, pourquoi on fait les masques ?

M : parce que, mh, je sais pas où il est le manchot

C : Ah le manchot. Mais c'est pour quoi faire ?

M : Ben c'est pour le faire

C : C'est pour les emmener à la maison ?

M : non (*rires*) il faut qu'ils sèchent !

C : Oui, mais on va les utiliser pour quoi, les masques, pour faire le…

M : Masque

C : Le spec…

M : tacle.

C : eh voilà. Bon alors…

M : Et moi je vais être Gaston le chasseur de volcan de cristal

C : C'est vrai ?

M : Oui c'est celui-là. Mais on a déjà fini l'autre histoire

C : Oui, avec moi, tu te rappelles.

M : Oui

C : Bon alors à quoi ça te sert alors l'école ? Ca te sert à quoi ?

M : Ben ça veut dire, je voulais, je voulais, je voulais rester à la maison mais maman a dit non

C : Maman a dit non, d'accord. Donc est-ce que tu avais envie d'aller à l'école ?

M : j'ai été déjà absent, donc… quand j'étais absent ben j'étais absent moi parce que j'avais pas le temps (*incompréhensible*) donc j'étais à Youpi.

C : D'accord oui. Mais est-ce que tu as envie d'aller à l'école toi ?

M : Mhhh, non

C : Pas trop ? Comment ça se fait ?

M : Parce que je voulais pas

C : Pourquoi tu ne voulais pas ?

M : Parce que je voulais rester tout le temps à la maison

C : D'accord ben oui je comprends… moi aussi (*rires*)

M : (*désigne les silhouettes*) déjà moi je suis, euh, dans le couloir parce que j'ai fait ma statue comme ça

C : Ah oui, ben oui oui, tu es où toi ? C'est où ?

M : Ben c'est dans le couloir

C : Ah c'est dans le couloir

M : Je ne suis pas ici moi.

C : D'accord ! Bon et même si tu n'as trop envie, que tu préfèrerais être à la maison, est-ce que tu te sens bien à l'école ?

M : Oui. Et j'ai une nouvelle toupie

C : D'accord !

M : Mais j'ai pas mis, j'ai pas, je ne l'ai pas mis, je l'ai pas…

C : Tu ne l'as pas amenée

M : Je l'ai pas prise.

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »					
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »	Pourquoi tu vas à l'école : « parce que ma maman elle veut toujours que je sois, toujours ! » « je voulais rester à la maison mais maman a dit non » « je voulais rester tout le temps à la maison »				
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»					
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »					
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »	« y'a plein de travail que je veux faire » « je travaille sur les dinosaures aussi »				
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »					

ME par régulation externe (préfèrerais rester avec sa mère) ; MI à la connaissance

5.5. Retranscription et interprétation de l'entretien 5

L : élève

C : moi-même

C : Ca, ça veut dire que c'est parti. Alors, pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?

L : Parce que je suis, je, parce que je suis, je suis un peu, je suis jamais, je vais tout le temps à l'école.

C : mhmh, tu vas tout le temps à l'école mais pourquoi ?

L : Parce que je suis jamais malade

C : C'est vrai oui (*rires*). Et, c'est juste parce que tu n'es pas malade que tu ne vas pas à l'école ?

L : Non

C : Pourquoi alors tu vas à l'école ?

L : Parce que… (*silence*) je sais pas (*sourire*)

C : Ben tu peux réfléchir hein, on a le temps, on n'est pas pressés. (*silence*). C'est pour quoi faire l'école ?

L : C'est pour travailler.

C : mhmh (*silence*) quoi d'autre ?

L : Aussi pour s'amuser

C : Oui, c'est vrai. (*silence*)

L : Pour apprendre des choses

C : C'est vrai, oui, pour apprendre des choses

L : Pour écouter

C : mhmh, écouter quoi ?

L : Les consignes

C : Oh, oui. Est- ce qu'il y a autre chose que tu penses ? Pourquoi tu vas à l'école ?

L : Non

C : Ok. Et alors qu'est ce que tu fais à l'école, quand tu es à l'école qu'est-ce que tu fais ?

L : des fois des bêtises, des fois non. (*sourire*)

C : (*rires*) d'accord ! Et alors qu'est ce que tu fais, tu m'expliques ? Quand tu es à l'école, qu'est ce que tu fais ? Tu restes sur une chaises et puis tu restes assis toute la journée à ne rien faire ? (*sourire*)

L : (*rires*) non !!!

C : (*rires*) alors !

L : je travaille (*sourire*)

C : tu travailles, d'accord

L : j'travaille très bien.

C : oui, mhmh, et alors qu'est-ce que tu fais quand tu travailles ?

L : On peut… Clémence elle nous dit ce qu'il faut faire

C : Ah bon ? C'est toujours Clémence qui choisit ce que vous faites ?

L : Oui des fois

C : Ah bon ? Tu ne choisis jamais ce que tu as envie de faire ?

L : Non là je n'ai pas choisi ce que j'avais envie de faire

C : Aujourd'hui, mais d'habitude par exemple tu choisis ce que tu as envie de faire ou pas ?

L : mhmh

C : Avec quoi on choisit ce qu'on a envie de faire ? Sur quoi on choisit ce qu'on a envie de faire comme travail ?

L : (*silence*)

C : on prend n'importe quoi et on joue avec ?

L : Non, on prend un tiroir d'autonomie et puis on joue

C : mhmh. Et on n'écrit rien du tout ?

L : On, mais si, non… je ne sais pas. *(Fais tomber un morceau de carton)* Ils sont presque tombés !

C : Ce n'est pas grave, ils sont bien là. Mh d'accord, alors est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais me dire sur ce que tu fais à l'école ?

L : (*silence*)

C : Il n'y a rien qui te vient comme ça là ? Tu me dis tout ce que tu penses

L : Bah je joue à la récréation à la course, tout le… des fois,

C : mhmh. Quoi d'autre ?

L : Et des fois on joue à les pyjamasques dans la cour de récré et puis euh, on s'amuse bien.

C : D'accord ben c'est bien, super. Et quoi d'autre, qu'est-ce que tu fais d'autre à l'école ?

L : Ben, je, rien d'autre

C : Tu ne fais rien d'autre ? D'accord. Est-ce que ça sert à quelque chose l'école ?

L : Ca sert à, à… comprendre les autres choses

C : mhmh, c'est vrai ; est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu plus ? Qu'est-ce que ça veut dire, que ça sert à comprendre les autres choses ?

L : Ca veut dire qu'on écoute

C : Oui ? Et ça sert à quoi de comprendre les choses ?

L : je sais pas

C : Ah bon ? (*sourire*) Donc tu apprends mais tu ne sais pas à quoi ça sert ?

L : Si ! (*sourire*)

C : Alors, à quoi ça sert ?

L : (*silence*) à comprendre les choses.

C : Les choses ? Quelles choses par exemple ?

L : A comprendre les (*incompréhensible*) et ce que je connais pas.

C : Mh, donc ça sert à comprendre les choses qu'on ne connaît pas, d'accord ! Mh. Et quoi d'autre ?

L : Euh, je veux dire un truc bah, dans la classe il y avait des grands.

C : Ah bon ? Ah oui parce que leur maîtresse était malade ce matin.

L : Oui. Et ils se sont inscrits pour le quoi de neuf

C : Ah ! Donc on s'inscrit dans la classe, on s'inscrit à des choses ?

L : Oui.

C : On s'inscrit à quoi par exemple ?

L : mais c'est normal que les grands il s'est inscrit au quoi de neuf parce que il sera par là demain

C : Ben oui, oui oui. Donc on s'inscrit à des choses, on s'inscrit à quoi dans la classe ?

L : (*fais tomber de nouveau le carton*) Ils sont tombés !

C : Ce n'est pas grave.

L : (*désigne un élève qui sort des toilettes*) C'est qui ? C'est M. [*ndlr : un élève*]

C : C'est M. Tiens regarde on va les poser là. (*silence*). On s'inscrit à quoi dans la classe par exemple ?

L : A des activités

C : Ah ! Donc est-ce que c'est la maîtresse qui les choisit, les activités ?

L : Non

C : Ah c'est qui ?

L : Nous ! (*sourire*)

C : Ah ! D'accord. Donc on s'inscrit à des activités, on s'inscrit au quoi de neuf ; on s'inscrit à quoi d'autre ?

L : Euh, pour, aller dans la classe, avant de aller dans la classe il faut mettre son étiquette

C : Oui c'est vrai

L : Et puis il faut mettre aussi son étiquette pour puzzles mais s'il n'en a plus, ben on va à un autre chose

C : Oui c'est très bien. Oui tout à fait.

L : Mais c'est quoi là haut après le masque ?

C : Lequel ?

L : Là

C : Ben ce sont des masques, tu n'en as pas fait toi encore ?

L : Non

C : Ah ben peut-être…

L : Ah peut-être que le vert c'est José le mille patte [*ndlr : personnage de « Gaston… »*]

C : Oui, et regarde celui avec les grands fils c'est Bobo l'escargot (*rires*) Ok ?

L : (*sourire*) et celui noir jaune blanc ses yeux ils sont blancs je crois que c'est Paulo le manchot.

C : Oui je crois aussi

L : Et Colinelle c'est la bleue

C : Oui ! Exactement

L : Mais ça dirait pas.

C : Mais après on verra mieux quand on les mettra les masques tu verras. (*silence*) Est-ce que tu as envie d'aller à l'école toi ?

L : Euh oui.

C : mhmh

L : Mais j'aime pas aller au centre

C : Ah oui ben oui, je comprends. Mais euh, pourquoi tu as envie d'aller à l'école ?

L : Parce que j'aime bien m'amuser à l'école et faire la course

C : Ah oui, pour quoi d'autre ?

L : Parce qu'il y a des jeux et, dans mon jardin, ça ne me plait pas mes jeux.

C : Ah d'accord, tu préfères ceux de l'école

L : (*hoche la tête*).

C : Est ce que tu te sens bien à l'école ?

L : (*hoche la tête*)

C : Oui tu te sens bien ? Pourquoi tu te sens bien, qu'est ce qui fait que tu te sens bien ?

L : ben, j'aime bien l'école (*silence*)

C : mhmh ? Pourquoi tu aimes bien l'école ?

L : Parce que il y a des jeux que j'aime bien, mais il y a un jeu qu'on n'a jamais fait c'est le, euh, poisson pêcheur et puis, euh, la chasse euh, je ne me souviens plu de ce jeu

C : Ah ben peut-être qu'on va le faire

L : Mais la chasse aux trésors…

C : Oui, ben on avait fait un petit peu tu te rappelles quand on avait fait « tu chauffes/ tu refroidis » ?

L : Oui

C : C'était un peut comme une chasse aux trésors

L : Mais on doit trouver et puis la chasse aux trésors on trouve pas, on doit toucher quelqu'un avec la balle et du coup on va dans l'autre équipe

C : Ah, la balle aux prisonniers peut être ?

L : Oui c'est ça

C : D'accord.

L : Et la balle au trésor je sais pas ce que c'est

C : Ben on pourra peut-être inventer le jeu (*sourire*)

L : (*sourire*)

C : Est ce que tu avais envie de me dire quelque chose, sur toutes les questions que je t'ai dites là ?

L : Non

C : C'est bon tu as tout dit ?

L : Oui

C : tu n'as plus rien à me dire ?

L : Non

C : Ben très bien écoute, merci !

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				« c'est pour travailler »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »		Pourquoi tu vas à l'école ? « parce que je suis jamais malade »			
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					

	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»					
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »	Aller à l'école c'est « pour apprendre des choses, écouter les consignes »				
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »	L'école « ça sert à comprendre les autres choses » « les choses que je connais pas »				
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	Aller à l'école c'est « pour travailler et aussi pour s'amuser »	A l'école « il y a des jeux et dans mon jardin ça me plait pas mes jeux »			

ME par régulation identifiée ; MI (à la connaissance et aux sensations) ; ME par régulation externe

---

5.6. Retranscription et interprétation de l'entretien 6

L : élève

C : moi-même

C : Voilà, là c'est parti. Ok ?

L : Oui

C : Je vais te poser des questions, et tu me dis tout ce que tu penses

L : D'accord

C : Ok ? Super. Alors, pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?

L : euh, pour euh, pour travailler

C : mhmh ? Quoi d'autre ?

L : Pour apprendre des choses

C : d'accord. Tu me dis tout ce que tu penses.

L : d'accord (*silence*)

C : Pour quoi d'autre tu vas à l'école ?

L : Pour apprendre

C : D'accord, pour apprendre quoi ?

L : Pour apprendre des choses quand je serai grand

C : D'accord

L : Quand je vais aller en maternelle

C : Ben là on y est en maternelle. Après tu vas aller chez les grands, c'est vrai, là on est chez les moyens nous

L : Oui (*sourire*)

C : (*rires*) et alors qu'est-ce que tu fais à l'école ?

L : Euh, je travaille

C : mhmh ? Tu fais quoi quand tu travailles ?

L : Je, je fais… je travaille.

C : tu fais quoi par exemple ?

L : Je joue

C : mhmh ? Tu joues à quoi par exemple ?

L : Je joue aux voitures, à l'avion

C : D'accord ?

L : On fait du sport !

C : Ah, vous faites du sport !

L : Oui (*sourire*)

C : mhmh, quoi d'autre ?

L : mhhhh, on fait des salopettes

C : On fait des salopettes ?

L : Oui

C : Ah, peut être des galipettes ?

L : Non, ça ! (*désigne les silhouettes*)

C : Ah ! Comment ça s'appelle ça ?

L : Des salopettes

C : Des silhouettes !

L : Des silhouettes (*sourire*) !

C : Des silhouettes oui !

L : Et moi j'ai fait ça (*désigne la sienne*)

C : Oui, c'est la tienne il y a marqué ton nom.

L : Et je suis un bébé (*désigne la position fœtale choisie sur sa silhouette*)

C : Ah oui tu t'es mis en bébé (*rires*)

L : Oui (*sourire*)

C : Qu'est-ce qu'on fait d'autre à l'école ?

L : Euh, on apprend, on fait des choses qui sont rigolotes

C : C'est vrai ?

L : Oui ! Comme ça (*désigne les masques*) c'est rigolo

C : Ah, les masques ? C'est rigolo, oui.

L : Oui. Et aussi… on a peint nos salopettes

C : Vous n'avez pas vos silhouettes…. Ah, vous avez peint les silhouettes, oui, d'accord

L : Moi j'ai peint en orange

C : Oui

L : En orange-jaune

C : Oui c'est vrai

L : Parce que il y avait pas trop de jaune et du coup on a, on a pris orange

C : Vous avez pris orange, d'accord. Ok.

L : Et aussi, on, tout le monde à fait des salopettes

C : Des silhouettes

L : Des silhouettes

C : Oui. Et pourquoi on a fait ça ?

L : Parce que Jean Charles Carpentier [*ndlr : l'auteur de « Gaston… » tomes 1 et 2 étudiés dans la classe*] il faisait ça

C : Est-ce que c'était Jean Charles Carpentier qui faisait ça ?

L : Non (*rires*)

C : C'était qui ?

L : Je sais plus (*rires*)

C : Tu ne te rappelles plus ?

L : (*secoue la tête*)

C : C'était Keith Haring

L : Keith Haring !

C : Oui (*sourire*). Bon alors, vous avez l'air de faire pleins de choses à l'école

L : Oui

C : D'accord.

L : Et aussi quand j'étais au centre, j'étais pas allé à Biotropica j'étais à Aventure Kids

C : Ah bon ?

L : Oui

C : D'accord, c'est super. C'était bien ?

L : Oui

C : D'accord

L : Et aussi, je connais, y'avait un jeu que je connaissais c'était un, un jeu que, je connaissais que un jeu et c'était le requin

C : Le requin ?

L : Oui

C : D'accord.

L : Un requin toboggan, comme à Youpi y'a un toboggan mais pas un requin.

C : D'accord. Ben dis donc (*sourire*)

L : Et en vacances j'ai fait pleins de choses

C : Ben c'est super alors, donc du coup tu fais pleins de choses à l'école, tu fais pleins de choses au centre et tu fais pleins de choses en vacances !

L : J'ai été à une île qui s'appelait l'île de Préoule [*ndlr : localisation mal comprise lors de l'entretien*]

C : Ah bon ?

L : Oui

C : C'était bien ?

L : Oui. J'ai vu mamie

C : Tu as vu mamie, d'accord.

L : Et aussi j'étais avec mon frère [*ndlr : son oncle*]

C : Est-ce que c'était ton oncle ou c'était ton tonton ?

L : (*rires*) c'est mon frère !

C : (*rires*) d'accord

L : Et aussi avec S.

C : Avec S, ta petite sœur, d'accord oui

L : Et elle faisait des bêtises (*sourire*)

C : Ah bon

L : Oui (*rires*) elle faisait n'importe quoi pour me faire rire

C : Ah !

L : Elle courait en sautillant (*rires*)

C : Ah alors (*rires*)

L : Et moi aussi je faisais ça (*rires*)

C : D'accord ! Bon ça avait l'air d'être bien tout ça

L : Et en plus, on a pris le bateau pour aller à l'île

C : C'est vrai ? C'était bien ?

L : Oui. On a pris…

C : Ah mais oui c'est vrai toi tu étais en vacances, euh, la semaine dernière ou il y a deux semaines, c'est ça ?

L : Euh, oui il y a pas longtemps, deux semaines !

C : Ah oui oui oui, c'est pour ça, là tu viens de revenir en fait

L : Oui

C : D'accord

L : Et lendemain j'ai un anniversaire à fêter avec S. [*ndlr : un élève d'une autre classe*]

C : Ah bon

L : C'est son anniversaire

C : D'accord, super

L : C'est son anniversaire à S.

C : Ok.

L : Et en plus, j'ai, j'voulais te donner une carte postale, elle est là (*désigne un meuble*)

C : Oh, c'est gentil merci !

L : De rien

C : C'est gentil mon loulou (*rires*). Bon alors, moi j'ai encore une question à te poser

L : D'accord

C : Est-ce que ça sert à quelque chose l'école ?

L : Oui !

C : A quoi ça sert ?

L : Ca sert à apprendre

C : Et à quoi ça sert d'apprendre alors, pourquoi on apprend ?

L : Pour aller en… en, pour apprendre des choses quand on sera très grands

C : D'accord

L : Mon frère aussi il a appris des choses quand il était petit

C : Eh oui, tu as raison, mhmh. Et est-ce que ça te sert à quelque chose d'autre ?

L : Euh, oui

C : A quoi ?

L : A jouer !

C : A jouer, d'accord. Et est-ce que ça te sert à quelque chose d'autre l'école ?

L : Euh, euh, à faire des masques

C : Oui, c'est vrai qu'on fait des masques oui. Donc on apprend pleins de choses…

L : Et pourquoi moi j'en fais pas

C : Mais je pense que c'est parce que tu étais absent…

L : Non mais aujourd'hui ?

C : Ah je ne sais pas..

L : Quand j'étais, quand j'étais depuis longtemps quand je suis rentré. (*regarde l'écran du téléphone*) ça enregistre plus !

C : Si, si, regarde, tout va bien, ça enregistre toujours.

Interruption par l'ATSEM

C : Euh, donc voilà, ok, donc on fait pleins de choses à l'école, on apprend pleins de choses

L : Oui

C : Donc c'est bien, est-ce que tu, est-ce que tu as envie d'aller à l'école toi ?

L : Euh non j'ai envie de dormir ! (*sourire*)

C : Tu as envie de dormir ! Tu es fatigué ?

L : Oui

C : D'accord.

L : Et aussi euh, et aussi on, on, pourquoi il y a ça là-bas, c'est quoi ? (*désigne la plastifieuse*)

C : Ca c'est pour faire, c'est pour plastifier. Tu vois quand on fait euh, des feuilles par exemple tu sais les feuilles sur lesquelles on fait de la pâte à modeler, ben on a mis du plastique pour qu'on puisse, qu'on ne salisse pas la feuille et qu'on puisse travailler dessus

L : Ouais

C : Donc ça c'est pour faire ça. (*silence*). Est-ce que tu te sens bien à l'école toi, tu es bien à l'école ou pas ?

L : Oui ! (*sourire*)

C : Oui ?

L : j'ai envie de rester toute la journée dedans parce que, je, je pourrais jouer toute la journée

C : D'accord. Et pourquoi tu te sens bien à l'école ?

L : Parce que y'a pleins de jeux

C : Il y a pleins de jeux, oui, quoi d'autre ?

L : Et parce que… vous êtes gentilles avec moi

C : (*rires*) ben tu es gentil avec nous aussi

L : Oui (*sourire*)

C : (*rires*). Est ce que tu avais envie de me dire quelque chose sur l'école ?

L : Euh, non

C : C'est bon ?

L : Sur les vacances !

C : Ah oui, ben oui mais sur les vacances tu vas me le raconter à la récréation, on fait comme ça ?

L : D'accord.

C : Ok ?

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				« pour travailler, pour apprendre des choses » A quoi ça sert : « à apprendre »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »					
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»	« pour apprendre des choses quand on sera très grands »				
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »	Pourquoi tu vas à l'école : pour apprendre des choses quand je serai grand »				

MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »		Jouer, faire des masques, les silhouettes, des « choses qui sont rigolotes »			
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	Qu'est-ce qu'on fait à l'école : « on apprend, on fait des choses qui sont rigolotes »				

ME par régulation identifiée, MI aux sensations, MI à la connaissance

---

5.7. Retranscription et interprétation de l'entretien 7

M : élève

C : moi-même

C : Là ça y est, c'est parti. Alors, pourquoi est ce que tu vas à l'école ?

M : Ben parce que c'est pour apprendre des choses.

C : C'est pour apprendre des choses, d'accord. Quoi d'autre ? Dis moi tout ce que tu penses. Pourquoi on apprend des choses ?

M : (*silence*) Ben parce que c'est pour grandir, et… (*silence*) pour grandir…

C : Oui, très bien. Pour quoi d'autre ?

M : Apprendre des choses

C : Pour apprendre des choses. (*silence*) C'est déjà bien ! (*rires*)

M : (*sourire*)

C : Et alors, qu'est ce que tu fais à l'école ?

M : Je… je joue avec les copains

C : D'accord. Quoi d'autre, qu'est-ce que tu fais d'autre à l'école ?

M : On fait, on fait des activités

C : Oui ? Quoi par exemple comme activité ?

M : Ben on fait de la peinture

C : Oui ?

M : Et on, et on joue avec les voitures

C : Oui, mhmh.

M : Et on fait…. Euh, on fait… on fait des activités avec les, avec les copains.

C : D'accord, avec les copains, ben c'est super. Qu'est-ce qu'on fait d'autre à l'école ?

M : Euh, on a des récréations aussi

C : Ben oui, mhmh, c'est vrai. Quoi d'autre ?

M : euh, quoi d'autre… (*silence*) on fait des masques.

C : Oui c'est vrai que vous faites des masques, super. C'est bien ?

M : (*hoche la tête*) et moi j'adore les masques

C : Tu adores les masques ? Oh ben c'est bien

M : J'aime bien, mais à ma maison, je, ma maman, j'en ai pleins de pirates

C : Ah, super !

M : J'en ai, j'en ai euh… sept !

C : Oh en dis donc oui ça fait beaucoup hein ! (*rires*) beaucoup de masques !

M : (*sourire*)

C : Et alors, est ce que ça te sert à quelque chose d'aller à l'école ?

M : (*hoche la tête*)

C : A quoi ça te sert ?

M : euh, j'suis bien à l'école moi (*sourire*)

C : Tu es bien à l'école ? (*silence*) pourquoi tu es bien à l'école alors ?

M : Ben parce que moi j'aime bien l'école

C : Tu aimes bien ?

M : Et… parce qu'il y a toujours les weekends et donc euh, j'aime, j'aime bien aller à l'école quand on est en weekend.

C : Oui parce qu'après on est en weekend tu as raison

M : Moi j'aime bien aller à l'école.

C : Mhmh. Et à quoi ça te sert d'autre l'école ?

M : (*silence*) ben… y'a pleins de jouets, il y a des jouets

C : Il y a pleins de jouets oui

M : (*silence*) et en plus on a même fait le tour de notre corps (*désigne les silhouettes*)

C : Oui, c'est vrai ! Comment ça s'appelait tu te rappelles ?

M :Non

C : Des silhouettes

M : Oui

C : Les silhouettes oui. Et c'était, oui, c'est vrai

M : Moi je sais que j'ai fait celui à côté de N. [*ndlr : une autre élève*]

C : Oui, entre N. Et C. [*ndlr : une autre élève*] qui est en jaune là

M : Ah (*sourire*)

C : (*rires*) D'accord. Est-ce que ça te sert à quelque chose d'autre l'école ? A quoi d'autre ça te sert ?

M : moi je suis content quand je vais à l'école

C : tu es content quand tu vas à l'école. Qu'est-ce qui te rend content à l'école ?

M : Bah, (*silence*), bah quand les enfants ils sont sages.

C : Ca te rend content quand les enfants ils sont sages ?

M : Mais ils sont jamais sages

C : Ah bon ils ne sont jamais sages (*rires*)

M : Des fois non

C : Est-ce que toi tu les aides à être sages ?

M : (*silence*) des fois oui

C : Des fois oui (*sourire*). Et euh, quoi d'autre à quoi ça te sert d'autre l'école ?

M : bah, (*silence*) euh…

C : Si c'est tout, tu me dis « c'est tout » hein

M : (*silence*)

C : si tu m'as tout dit (*tousse*) pardon. Est ce que tu as encore quelque chose que, est-ce que tu penses encore à quelque chose là ?

M : ben en plus à ma maison j'avais pleins de jouets. En fait *(incompréhensible)*

C : (*tousse*) Ah bon.

M : A ma maison j'ai même une petite sœur

C : Ah ben oui, mhmh, oui oui

M : Et à ma maison, moi j'ai, moi j'ai, en plus j'ai une nouvelle trottinette

C : Oh ben dis donc tu as de la chance (*sourire*)

M : Ouais

C : Et alors est-ce que tu as envie d'y aller à l'école toi ?

M : Oui

C : Oui ?

M : Ben, du coup j'aime bien des fois mais des jours non

C : Oui il y a des jours où tu aimes bien et il y a des jours où tu n'aimes pas

M : Oui il y a des jours où que j'ai pas envie d'aller à l'école

C : Comment ça se fait ?

M : Ben parce que (*rires*) parce que moi j'ai parce que mon corps il voulait pas aller, il voulait se reposer encore plus longtemps des fois (*sourire*)

C : Ah, parce que tu es fatigué peut-être ?

M : Oui

C : C'est fatiguant, hein ?

M : C'est très fatiguant

C : Est-ce que tu as envie de me dire autre chose ou est ce que c'est bon, tu m'as tout dit ?

M : Euh non je veux te dire autre chose

C : Vas y je t'écoute

M : Ben à ma maison j'ai, en plus euh, à ma maison j'ai un avion

C : Ah bon ?

M : En plus je l'ai eu dans, le père Noël il est passé chez marraine et du coup j'ai eu un avion, il y a même un aéroport

C : Ah bon ?

M : C'est en bois

C : Ben dis donc tu as de la chance !

M : Il était accroché sous ma cabane

C : Ben dis donc…

M : Une cabane avec un toit

C : Ben dis donc super

M : Et c'est mon papa, il m'a construit pour l'anniversaire que j'ai eu trois ans

C : Ah, pour tes trois ans, d'accord

M : Ouais, j'ai eu trois ans. Et en plus euh, pendant ça que j'ai eu trois ans, j'ai… J'ai eu une nouvelle armoire quand j'ai eu quatre ans.

C : Ben dis tu as eu des beaux cadeaux c'est super. Bon écoute merci beaucoup !

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				Pourquoi tu vas à l'école : « parce que c'est pour apprendre des choses »	

ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »				Est-ce que tu as envie d'aller à l'école : « oui »	
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»	pourquoi on apprend des choses : « parce que c'est pour grandir »				
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »	« c'est pour apprendre des choses » »				
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »					
MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	« on fait des masques et moi j'adore les masques » « Je suis bien à l'école moi »	« moi je suis content quand je vais à l'école » « j'aime bien l'école »			

MI aux sensations ++, ME par régulation identifiée

5.8. Retranscription et interprétation de l'entretien 8

E : élève

C : moi-même

C : C'est parti. Alors, pourquoi est ce que tu vas à l'école ?

E : Parce que mon papa il va me, il va, il, il me dit que je vais toujours à l'école.

C : D'accord, papa te dit de toujours aller à l'école. Pour quoi d'autre tu vas à l'école ?

E : Parce que… mon papa il dit que je vais toujours à l'école

C : D'accord, donc c'est pour ça que tu vas à l'école. Et alors qu'est-ce que tu fais à l'école ?

E : En… Je travaille.

C : Oui. Qu'est-ce que tu fais quand tu travailles ?

E : (*silence*) bah, je… je… fais du travail. (*silence*) on fait…

C : mhmh

E : On fait tout ce qu'on veut.

C : Vous faites tout ce que vous voulez ? Tu m'expliques, comment ça se fait qu'on fait tout ce qu'on veut ?

E : Parce que, on travaille, on a besoin de travailler

C : Vous avez besoin de travailler, et vous faites tout ce que vous voulez ?

E : Oui

C : Et alors comment ça se fait, comment ça se passe, tu m'expliques un petit peu comment ça se passe dans la classe quand vous faites tout ce que vous voulez ? Vous allez chercher quelque chose et puis, vous faites n'importe quoi ? (*sourire*)

E : (*rires*) non !

C : Ah ! Alors explique moi.

E : (*silence*), bah, on fait pas n'importe quoi parce que faut pas faire n'importe quoi (*sourire*)

C : D'accord. Et alors qu'est-ce que tu fais d'autre dans la classe, à l'école pardon ?

E : On fait, on fait notre plan de travail

C : Ah ? Qu'est-ce que c'est, tu m'expliques ?

E : C'est, c'est, c'est où on va prendre les tapis

C : Oui, les tapis, pour faire quoi ?

E : Pour faire nos activités

C : Nos activités, d'accord. (*silence*). Et quoi d'autre ?

E : On fait… un, un… on va à la cantine.

C : Vous allez à la cantine oui, très bien. (*silence*) Est ce que tu fais autre chose à l'école ?

E : Oui. (*silence*) on lit le livre Gaston

C : Ah, on lit Gaston… d'accord. (*silence*). Ok. Et alors, est-ce que ça te sert à quelque chose l'école ? Est-ce que ça sert à quelque chose ?

E : Oui.

C : A quoi ça sert ?

E : Ca sert de travailler à l'école

C : Ca sert à travailler ; et à quoi ça sert de travailler ?

E : Ca sert… on va, on va toujours à l'école.

C : Mhmh, mais ça te sert à quoi en fait, c'est pour quoi faire en fait travailler ?

E : Bah, c'est pour faire quand, quand on fait nos activités

C : mhmh. Et à quoi ça sert de faire les activités c'est pour quoi faire ?

E : C'est pour faire nos plans de travail

C : Et les plans de travail à quoi ça sert ?

E : Ca sert, c'est pour prendre son activité, et après on prend un tapis et après on peut jouer.

C : D'accord. Et on fait ça pourquoi en fait ?

E : (*silence*) c'est pour travailler

C : Ben oui, mais ça sert à quoi de travailler en fait ? On travaille comme ça juste comme ça ?

E : Non ! (*sourire*)

C : Alors pourquoi ?

E : On peut… on peut faire tout ce qu'on veut.

C : Et est-ce que tu as envie toi d'aller à l'école ?

E : Oui

C : Pourquoi tu as envie d'aller à l'école ?

E : Parce que moi, moi j'aime bien l'école

C : Pourquoi tu aimes bien l'école ? (*sourire*)

E : Parce que moi je voulais toujours aller à l'école

C : C'est vrai ? Pourquoi ? (*sourire*)

E : Parce que j'aime bien l'école.

C : D'accord. Et qu'est-ce que tu aimes bien en fait à l'école ?

E : (*silence*) on fait tout.

C : C'est qu'on fait tout, c'est ça que tu aimes bien ? D'accord. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimes bien à l'école ?

E : Non

C : D'accord. Est-ce que tu te sens bien à l'école ?

E : Oui.

C : Qu'est-ce qui fait que…

E : Parfois non !

C : Parfois non, d'accord. Tu m'expliques un petit peu pourquoi ?

E : Parce que, personne qui me tape mais quelqu'un qui me tape, papa il dit que quelqu'un il me tape et je le tape.

C : Papa te dit que si quelqu'un te tape tu dois le taper ? D'accord. Et qu'est-ce qu'on dit à l'école à propos de ça ? Qu'est-ce qu'on a dit nous dans la classe ?

E : Papa il veut parler.

C : D'accord. Et toi tu en penses quoi de ça ?

E : Parce que papa il me dit toujours ça.

C : D'accord, mais qu'est-ce que tu en penses toi de ça ?

E : Bien.

C : Tu trouves ça bien ?

E : Non

C Ah bon ?

E : Non !

C : D'accord. Pourquoi tu ne trouves pas ça bien, tu m'expliques ?

E : Parce que les copains ils me font mal

C : Ils te font mal d'accord. Et qu'est-ce qu'on fait quand…

E : Mais parfois K. [*ndlr : un élève*] non, il me fait pas mal.

C : D'accord, parfois oui, parfois non.

E : Parfois il me griffe.

C : Ah bon, et qu'est-ce qu'on fait quand il se passe ça, quand quelqu'un te fait mal ?

E : On va voir la maîtresse

C : mhmh. Qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ?

E : On fait un message clair

C : Ah. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est un message clair ?

E : Oui (*sourire*), un message clair c'est quand quelqu'un il nous tape.

C : D'accord, et ça sert à quoi ?

E : (*silence*) c'est quand… personne qui nous tape, qui quelqu'un qui nous tape que personne qui nous tape.

C : D'accord. Et donc, donc est-ce qu'il y autre chose qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Oui

C : Qu'est ce que c'est ?

E : (*silence*), c'est…

C : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien ?

E : (*silence*) bah… parfois non, parfois oui.

C : Qu'est-ce qui fait que parfois oui, tu te sens bien ?

E : (*silence*) parce que si quelqu'un il me tape ben faut que je le tape

C : Et ça, ça te fait te sentir bien ou pas bien ?

E : Pas bien…

C : D'accord. Et qu'est-ce qui te fait te sentir bien ? Qu'est-ce qui est bien, qui fait que tu te sens bien ? (*silence*) parfois ?

E : (*silence*) parce que je veux aller toujours à l'école.

C : D'accord, et pourquoi tu veux aller toujours à l'école ? Qu'est-ce qui fait que tu veux aller toujours à l'école ?

E : Parce que j'aime bien l'école.

C : D'accord. Est-ce que tu avais autre chose que tu avais envie de me dire ?

E : Non

C : Très bien, ben merci beaucoup !

Sous-échelles	**« Pourquoi vas-tu à l'école ? »** *Enoncés*	Très d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
AMOTIVATION	« Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais ni à quoi ça sert »				Que fais-tu à l'école : « je travaille »	
ME par REGULATION EXTERNE	« Parce que je n'ai pas le choix même si je n'ai pas envie je suis obligé.e d'y aller »	Pourquoi vas-tu à l'école : « Parce que mon papa il me dit que je vais toujours à l'école »				
	« Pour faire plaisir à mes parents »					
ME par REGULATION INTROJECTEE	« Pour montrer aux autres que je suis bon »					
	« Parce que tous les enfants vont à l'école »					
ME par REGULATION IDENTIFIEE	« Parce que l'école est importante pour moi»		Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien : « je veux aller toujours à l'école »			
	« Parce que j'ai besoin d'aller à l'école pour apprendre des choses utiles »	« parce que, on travaille, on a besoin de travailler »				
MI à la CONNAISSANCE	« Parce qu'à l'école je peux apprendre pleins de nouvelles choses qui m'intéressent »	Qu'est-ce que tu aimes bien à l'école : « on fait tout »				

MI à l'ACCOMPLISSEMENT	« Parce que j'ai envie de me surpasser et de savoir bien faire »					
MI aux SENSATIONS	« Parce que ce que je fais en classe me fait plaisir »	Qu'est ce que tu fais quand tu travailles : « je fais du travail, on fait tout ce qu'on veut »	« moi j'aime bien l'école » « je voulais toujours aller à l'école »			

MI aux sensations ++, ME par régulation identifiée, ME par régulation externe, MI à la connaissance

6. Photographies et supports pédagogiques

6.1. Référentiel des ceintures de socialisation

Figure 1. Référentiel mural

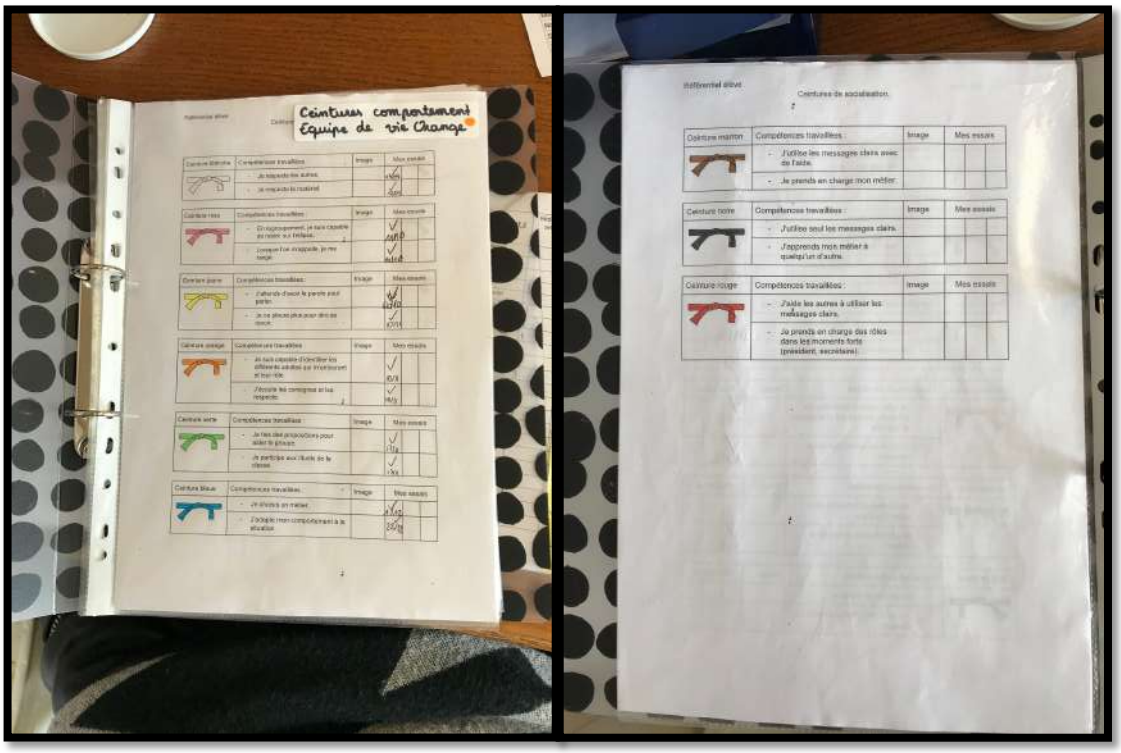


Figure 2. Référentiels individuels (classeur)

6.2. Fiche de préparation : cérémonie des ceintures de socialisation

MS **L'oral | Apprendre ensemble et vivre ensemble**

Cérémonie des ceintures de socialisation

Cette séquence vise à présenter le déroulement de la cérémonie des ceintures de socialisation, tous les vendredis après-midi de 14h05 à 14h20. Cette cérémonie a lieu conjointement avec le conseil de coopération, qui se déroule également tous les vendredis après-midi de 14h20 à 14h50, dans la continuité.

Informations générales

Objectif	**- S'approprier, respecter puis élaborer collectivement des règles de vie adaptées à l'environnement local.** **- Echanger, confronter son point de vue à celui des autres en respectant les règles de la communication et de l'échange.** **- Developper une estime de soi, identifier, exprimer verbalement ses émotions.** **- Interpréter une réussite/ un échec en expliquant les causes ou en expliquant les conséquences.**
Relation avec les programmes	**Cycle 1 - Programme 2015** • Acquérir des principes de la vie en société, respecter l'égalité entre les individus et porter un regard positif sur les différences. • Participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer, partager, s'entraider. Prendre des initiatives et des responsbilités au sein du groupe. • S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis. • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
Auteur	C. LECARPENTIER
Licence	Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- **Séance 1** : La cérémonie des ceintures de socialisation (15 min)

1

Apprendre ensemble
et vivre ensemble

La cérémonie des ceintures de socialisation

Objectif(s) de séance

- S'approprier, respecter puis élaborer collectivement des règles de vie adaptées à l'environnement local.
- Echanger, confronter son point de vue à celui des autres en respectant les règles de la communication et de l'échange.
- Developper une estime de soi, identifier, exprimer verbalement ses émotions.
- Acquérir des principes de la vie en société, respecter l'égalité entre les individus et porter un regard positif sur les différences.

- Interpréter une réussite/ un échec en expliquant les causes ou en expliquant les conséquences d'une activité, de l'utilisation d'un outil.
- Faire usage de son statut de locuteur/interlocuteur à l'intérieur du groupe par des régulations verbales des prises de paroles accordées.

15 minutes
(2 phases)

Matériel

Classeur des référentiels de ceintures de socialisation de chaque élève (par équipes de vie)
Référentiel mural des ceintures de socialisation

1. Ouverture de la cérémonie et rappel des règles

(collectif) | mise en commun / institutionnalisation | **3 min.**

Activité des élèves
Les élèves sont regroupés sur l'ellipse, tournés vers le référentiel mural de socialisation

Activité de l'enseignant
Se munit du classeur des référentiels individuels de socialisation, et s'installe au niveau du référentiel mural.

Consigne
La cérémonie des ceintures est ouverte. Je vais vous appeler par équipes de vie, et vous allez chacun réfléchir et me dire si vous respectez votre ceinture, et si vous pouvez passer à la ceinture suivante.
Si vous avez quelque chose à dire, vous pouvez lever le doigt pour participer.

2. Déroulement de la cérémonie

(collectif) | évaluation | **12 min.**

Activité de l'enseignant
L'enseignante annonce l'équipe de vie, puis le nom des élèves.

Astuce
Changer régulièrement l'ordre des équipes de vie de manière à ce que la même équipe ne soit pas toujours appelée en premier.

Consigne
Pour chaque élève, demander:
- Est-ce que tu respectes ta ceinture?

Activité des élèves
L'élève en question réfléchit, et dit s'il pense ou non respecter sa ceinture.

Attention
Ne pas énoncer seulement les compétences de la dernière ceinture acquise par l'élève; respecter sa ceinture signifie respecter L'ENSEMBLE des compétences de toutes les ceintures acquises (système cumulatif).

Activité de l'enseignant
L'enseignante demande à l'élève d'argumenter sa réponse et d'expliquer pourquoi il respecte ou ne respecte pas sa ceinture.

Différenciation
L'enseignante peut étayer l'argumentation de l'élève en reformulant ses propos par exemple.

Activité de l'enseignant

L'enseignante s'exprime sur les propos de l'élève, propose également aux autres élèves d'exprimer leur avis.

Attention

Si l'élève ne respecte pas sa ceinture actuelle, il ne peut passer à la ceinture suivante. L'enseignante lui rappelle ce qu'il doit travailler pour respecter sa ceinture.

Astuce

Rappeler à l'élève qu'il est CAPABLE puisqu'il a déjà réussi à obtenir sa ceinture actuelle ; il va réussir à la respecter puisqu'il a déjà réussi à le faire auparavant.

Tu vas y arriver, tu es capable, et nous allons t'aider.

Attention

Si l'élève respecte sa ceinture mais n'a pas encore acquis les compétences pour passer à la ceinture suivante, l'enseignante lui rappelle ce sur quoi il doit travailler pour passer la prochaine ceinture.

Astuce

Noter sur un cahier les points de vigilance et les points à travailler pour chaque élève la semaine suivante de manière à pouvoir l'aider; par exemple, qui doit apprendre à faire des messages clairs seul, qui doit veiller à se ranger quand on l'appelle, qui doit veiller à rester sur l'ellipse, qui doit veiller à lever la main pour prendre la parole...

Activité de l'enseignant

Si un élève a acquis les compétences requises pour passer à la ceinture suivante, l'enseignante change son étiquette de place sur le référentiel mural et l'ensemble de la classe applaudit.
L'enseignante énonce ensuite les compétences à travailler pour la prochaine ceinture.
Une fois tous les élèves passé, la cérémonie est fermée, et le conseil peut débuter.

Astuce

Ne pas hésiter à dépasser le temps de cérémonie prévu, quitte à empiéter sur le temps de conseil, de manière à favoriser le langage oral.

6.3. Référentiels des ceintures « disciplinaires »

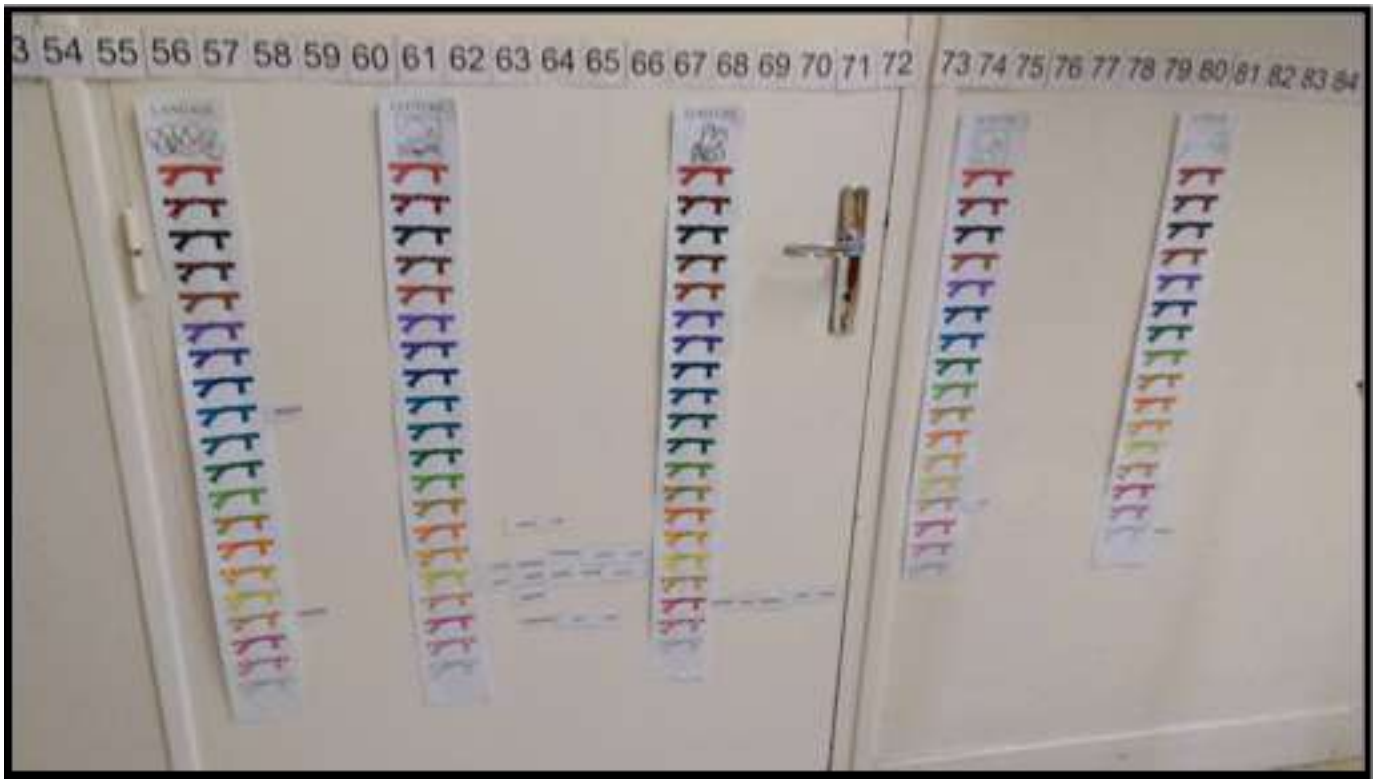
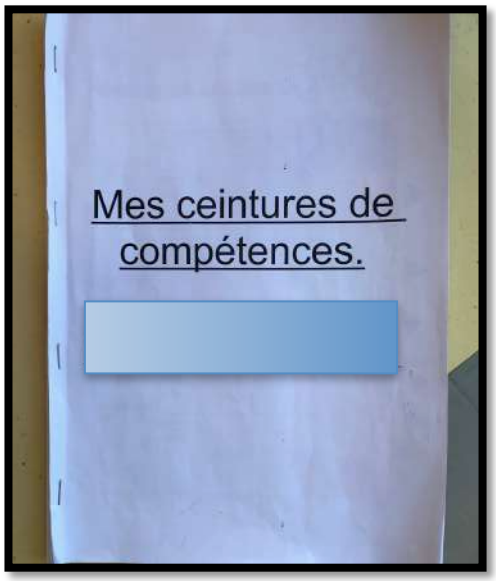
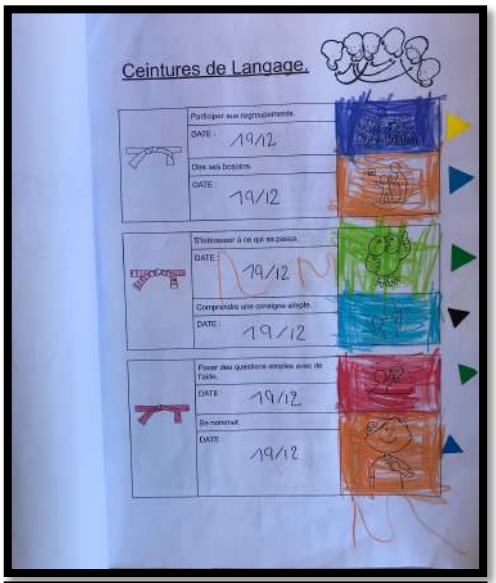


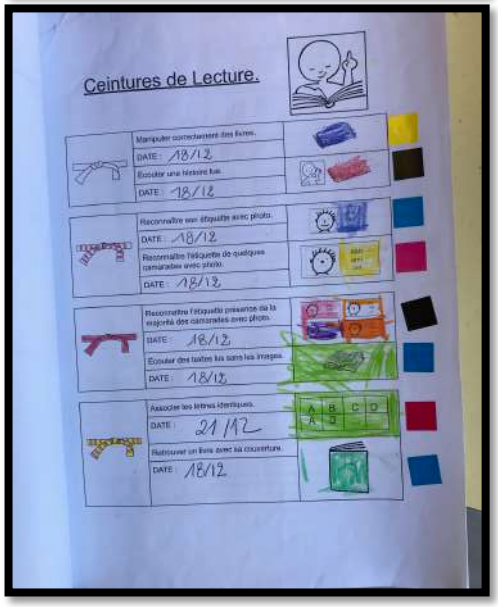
Figure 3. Langage, lecture, écriture, écoute et auteur

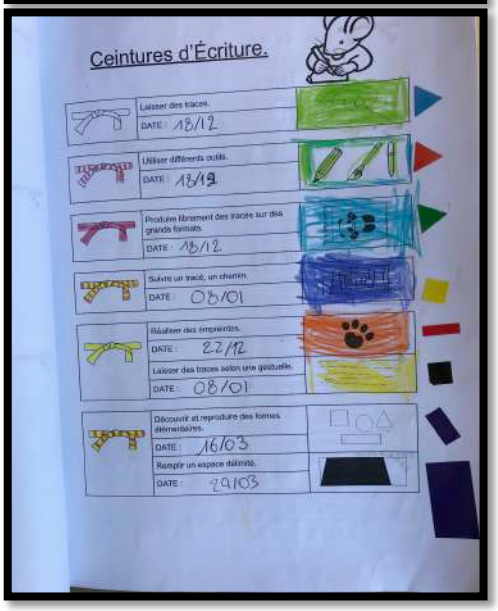
Figure 4. Numération et logique

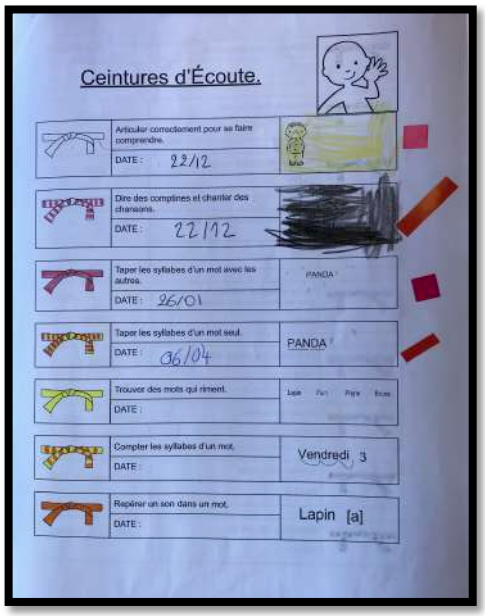
6.4. Exemple de carnet de ceintures individuel (extraits)

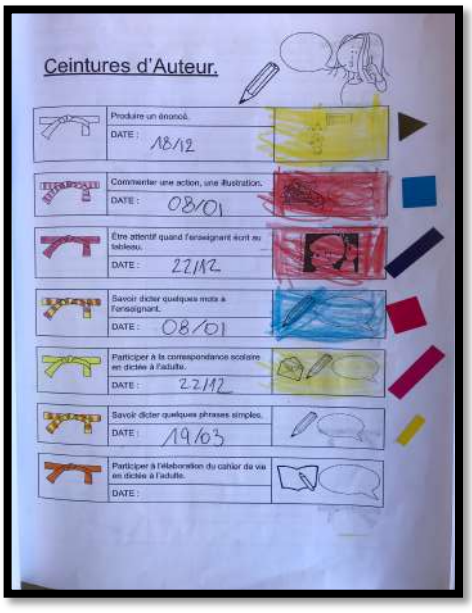












Premières pages de cinq des référentiels du carnet

6.5. Plan de travail basé sur le dispositif des ceintures de compétences

PLAN DE TRAVAIL n° 1
Du 12../03../2018 au 16../03../2018

CEINTURES DE COMPÉTENCES	DÉFIS	PROJETS PERSONNELS
Domaines dans lesquels je vais travailler (au moins deux)	Défi(s) au(x)quel(s) je vais me confronter en coopération ou seul (au moins un)	Projet(s) ou création(s) que je veux réaliser (non imposé)
Montrer le nombre d'abords avec les doigts → Ceinture de numération ✓	DÉFI Topologie → 4	
Réaliser une construction. → Ceinture de logique ✓		

J'ai rempli ce plan de travail :
Avec l'aide de la maîtresse.
Avec l'aide d'un camarade.
Tout.e seul.e.

J'ai aidé un camarade.

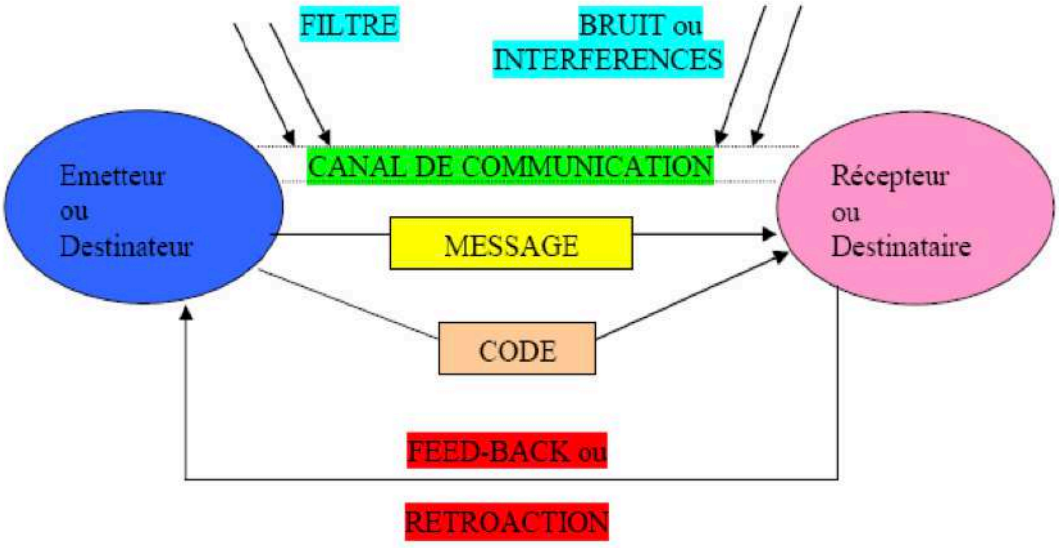
Bilan en vue de la préparation du prochain Plan de Travail :
J'ai débuté ces travaux et je vais les poursuivre au prochain PDT.
Je dois terminer les travaux en cours et travailler sur des nouveaux au prochain PDT.
J'ai terminé TOUS mes travaux, défis et projets. Je vais en choisir de nouveaux pour le prochain PDT.

Le regard de la maîtresse : Très ajusté.

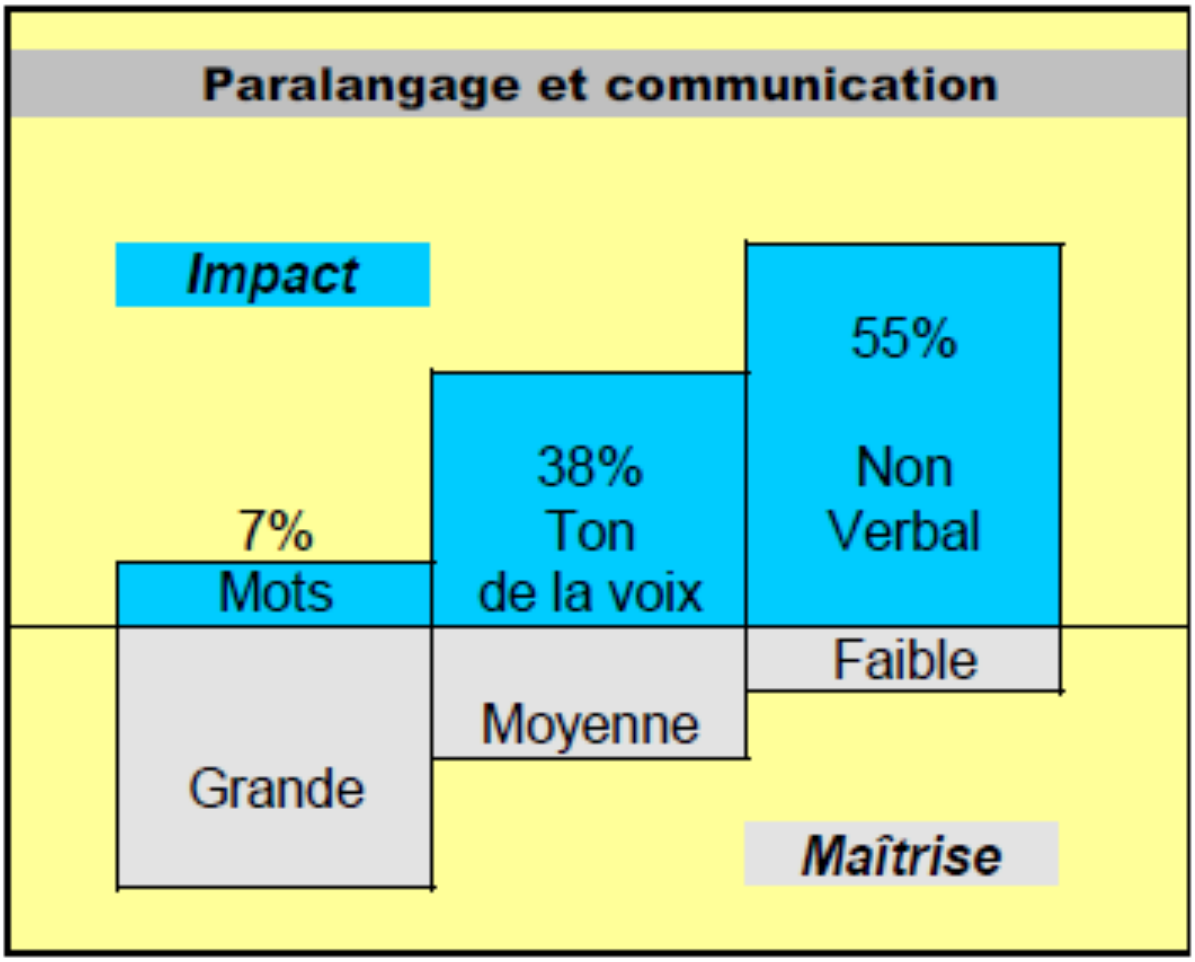
7. Divers

7.1. Schéma de la communication de Shannon et Weaver

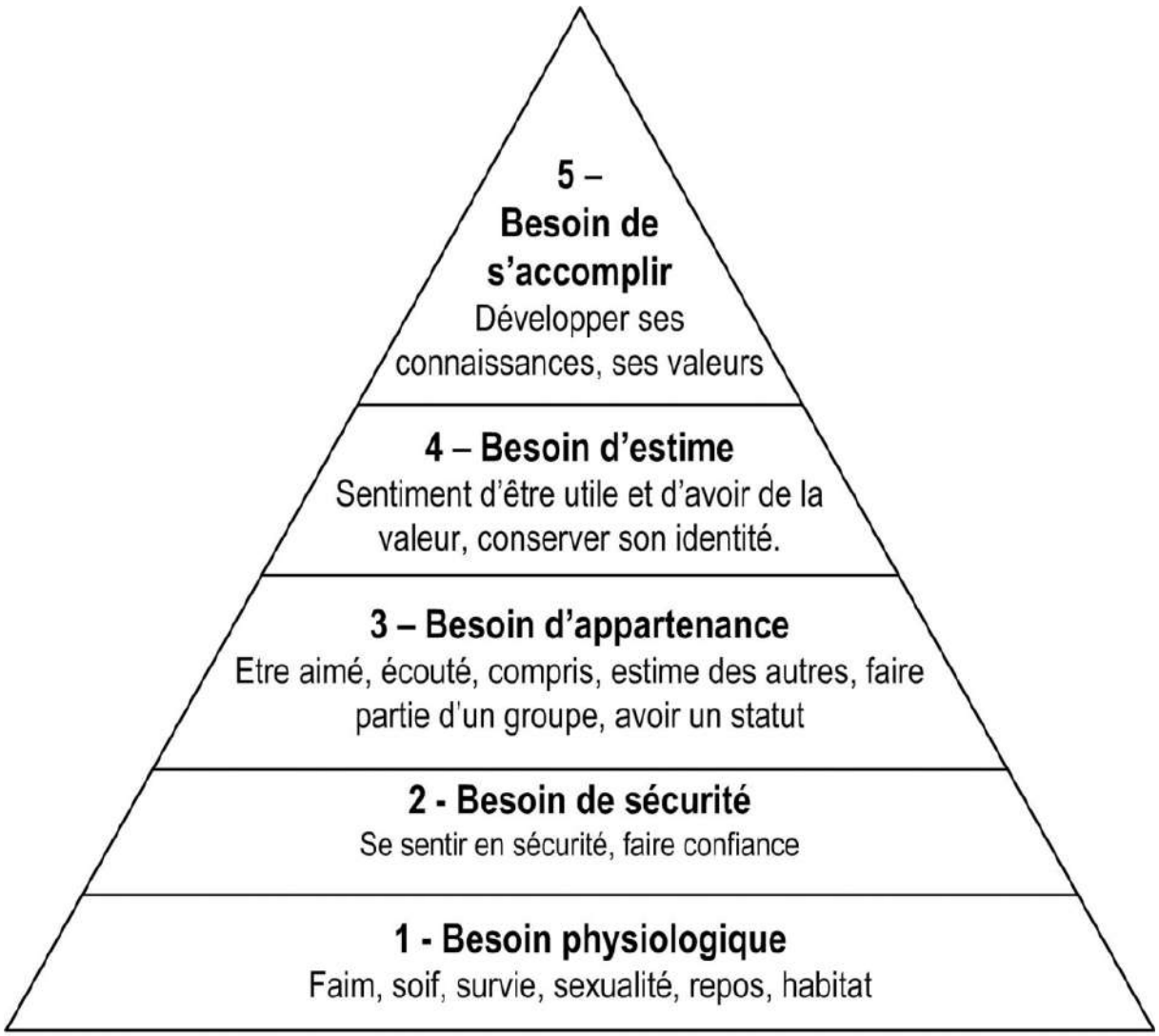
Le Schéma de la communication de Shannon



7.2. Diagramme de l'équation du comportement verbal/non verbal de Mehrabian



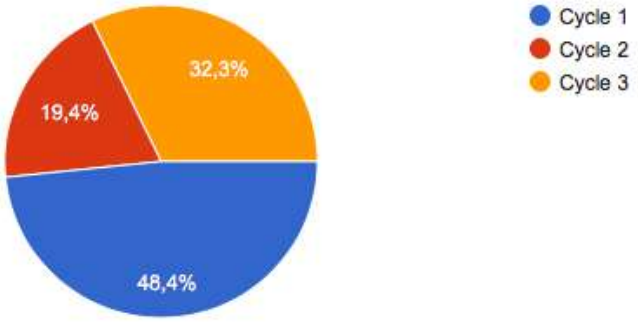
7.3. La pyramide des besoins d'Abraham Maslow



7.4. Statistiques et réponses au questionnaire en ligne « les ceintures de compétences »

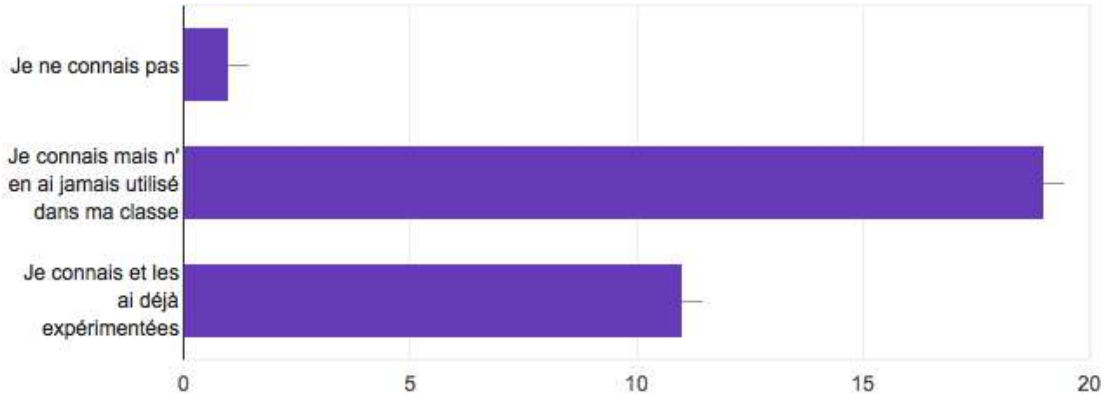
J'enseigne en:

31 réponses



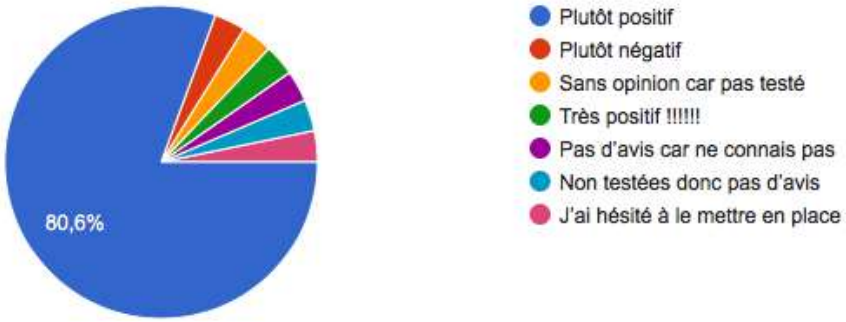
Les ceintures de compétences:

31 réponses



Mon avis sur les ceintures est:

31 réponses



Horodateur	J'enseigne en:	Les ceintures de compétences:	Mon avis sur les ceintures est:	Pourquoi ?	Vis à vis du bien-être des élèves, je pense que les ceintures...
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Évaluation positive ; auto-évaluation	permettent une évaluation bienveillante mais peuvent créer une compétition entre eux
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Avis extérieur plutôt positif : permet aux élèves de progresser rapidement mais également une bonne ambiance dans la classe	Permettent aux élèves de s'en rendre compte du bien et du mal. Ce qui leur permet de se remettre en question
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Pas eu le temps de m'y plonger	Permettent de récompenser le comportement des eleves et d'influer sur le vivre ensemble
16/04/2018	Cycle 3	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Elles permettent la différenciation	Elles permettent de moins appréhender l'évaluation
16/04/2018	Cycle 1	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	autonomie, responsabiliser les élèves, permet aux élèves de voir exactement ce qu'il sait et à quel moment et enfin de se projeter sur le chemin qu'il peut encore parcourir	développe l'autonomie et responsabilise les élèves
16/04/2018	Cycle 2	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	D'après certains élèves qui ont connu ce système l'année dernière	peuvent créer une ambiance plus positive et coopérative dans la classe
16/04/2018	Cycle 2	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Possibilité de différencier selon le niveau de chaque élève avec un référentiel de compétence précis et explicite	permettent aux élèves de savoir clairement où ils en sont, et de pouvoir expliciter leurs compétences acquise. Je pense que le passage de ceinture est motivant pour les élèves puisqu'il est adapté à son niveau réel. On ne propose pas à l'élève une évaluation qu'il n'est pas capable de réaliser ce qui en général peut décourager les élèves et leur faire perdre leur confiance en eux.
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Valorise le comportement positif des eleves plutot que de pointer le negatif	Permettent de les valoriser, de tendre vers un climat de classe plus serein.
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Sans opinion car pas testé	/	/
16/04/2018	Cycle 2	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Favorise la motivation des élèves	Mettent trop de compétition entre les élèves
16/04/2018	Cycle 2	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Pour travailler a son rythme de maniere differente de d'habitude	Leur donne de l'autonomie et les motive.
16/04/2018	Cycle 2	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	PS : je suis brigade, j'enseigne en cycle 1, 2 et 3 (mais pas la possibilite de cocher les 3)	Répondent au besoin des élèves d'avancer chacun à leur rythme
16/04/2018	Cycle 1	Je connais et les ai déjà expérimentées	Très positif !!!!!!	Les ceintures de compétence permettent à l'élève de se situer dans ses apprentissages, d'être conscient de ce qu'il sait faire et de ce qu'il lui reste à apprendre. Cela leur permet de mieux s'engager dans la tâche en plus d'être une évaluation bienveillante. Pour l'enseignant, c'est un gain de temps, une fois la mise en place faite, puisque toutes les évaluations sont centralisées et les élèves sont plus investis, autonomes et motivés.	motivent les élèves et leur donnent un but vis à vis de l'école. Cela améliore donc plutôt le bien être des élèves puisqu'ils ont plus envie d'aller à l'école : ils se fixent des objectifs.
16/04/2018	Cycle 3	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Cnest motivant pour les élèves	Sont intéressantes pour leur motivation et leur valorisation personnelle. Donc leur estime de soi et confiance en soi.
16/04/2018	Cycle 3	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Motivation des élèves, différenciation	Leur permet d'avancer à leur rythme
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Des Pes en ont parlé en bien	Fixent les règles
16/04/2018	Cycle 3	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Cela entraîne une grande motivation de la part des élèves (défi d'augmenter de ceinture) et permet à l'enseignant de différencier facilement. Chaque élève avance à son rythme.	permettent aux élèves de ne pas se sentir en difficulté face à des exercices et d'avancer à leur rythme. Je pense aussi que c'est une évaluation très positive qui met l'élève face à ses progrès et non face à ses échecs.
16/04/2018	Cycle 3	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Elles permettent aux élèves d'évoluer à leur rythme et d'avoir un regard sur leur progression.	aident les élèves à développer leurs compétences sans la pression temporelle d'une pédagogie traditionnelle (obtenir une compétence tous en même temps avant de passer à la suivante).
16/04/2018	Cycle 1	Je ne connais pas	Pas d'avis car ne connais pas	Rad	Rad
16/04/2018	Cycle 3	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Non testées donc pas d'avis	Pas eu l'occasion de les mettre en place dans ma classe	Certainement valorisant pour les élèves
16/04/2018	Cycle 3	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Valorisation des réussites ; developpe l'autonomie et l'entraide entre les élèves.	Les élèves sont motivés car ils savent qu'ils passeront l'évaluation quand ils se sentiront prêts, les élèves les moins "bons" sont mieux intégrés dans la classe.
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	C'est un type de pédagogie qui pourrait permettre de canaliser certains enfants au fort tempérament	Leur permette de prendre du recul sur leurs actes et it comportement en classe. Ils acquièrent une certaine autonomie.
16/04/2018	Cycle 2	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Je ne me suis pas assez renseignée en début d'année et mis en place un autre système en lien avec les autres classes du cycle	Cela est très positif et j'envisage de les mettre en place l'année prochaine
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Différenciation facilement mise en place. Evaluation positive et bienveillance	Permettent des apprentissages à son rythme
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Je trouve que ça motive plus les élèves en les impliquant à fond dans leur réussite et cela joue positivement sur la volonté de réussir. Je pense que c'est aussi mieux pour la différenciation en poussant chacun à tirer le maximum de ses capacités sans se frustrer	Aident à la motivation et à se surpasser. Je pense aussi que ceux qui arrivent en premier à valider des compétences jouent un rôle moteir pour les autres en les tirant vers le haut
16/04/2018	Cycle 3	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Je n'ai pas eu le temps cette annee	Sont utiles et positives mais ça dépend des élèves
16/04/2018	Cycle 1	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt négatif	plus que les élèves se sont le parents qui ont donné de l'importance à ces ceintures de comportements et ont essayé d'influencer les PE pour que leur enfant obtienne les niveaux supérieurs de ceintures. Par ailleurs l'attribution des ceintures lors du conseil de classe hebdomadaire et la vérification des ceintures prenait un temps trop important par rapport à l'effet positif espéré.	permettent aux élèves de prendre davantage conscience de ce qui est attendu d'eux en terme de comportement mais stigmatise un peu trop les élèves opposants qui s'ils n'arrivent pas à obtenir assez vite le premier niveau de ceinture peuvent s'enfermer dans un rôle d'élève provocateur voire opposant
16/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	Plutôt positif	Je pense que c'est un bon outil pour évaluer positivement les élèves et donc différencier les apprentissages par la suite et s'adapter aux besoins des élèves. Toutefois en tant que PES et débutante dans le métier je trouve ce dispositif très compliqué à mettre en place et encore plus avec des cycles 1	Je n'ai pas trop d'avis sur la question puisque je n'ai jamais eu l'occasion d'observer ce dispositif toutefois je pense que c'est plutôt positif puisque l'évaluation est positive, l'élève ne voit que c'est acquisition et peut donc prendre conscience de ses progrès. Ceci peut donc avoir un impact positif sur l'estime de soi et la confiance en soi.
16/04/2018	Cycle 3	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Permet une différenciation rapide et facile + respect du rythme de chacun	Sont tout à fait adaptées
17/04/2018	Cycle 1	Je connais mais n'en ai jamais utilisé dans ma classe	J'ai hésité à le mettre en place	Je trouve que cela peut être utile pour certains élèves mais pas nécessaire pour tous	Peuvent renforcer une image négative que certains élèves ont d'eux même et être contre productives
17/04/2018	Cycle 3	Je connais et les ai déjà expérimentées	Plutôt positif	Elle permettent de mettre en place une évaluation positive et différenciée (qui respecte le rythme d'apprentissage de chaque élève)	renforce l'estime de soi : chaque élève sait où il est en, les progrès qu'il a réalisé et les compétences à renforcer. Cela évite également la compétition entre les élèves au sein de la classe. Par ailleurs, les élèves se sentent plus investis dans leur processus d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES :

Introduction.....1

I. Cadre théorique : les prémisses de la réflexion…….2

1. **L'élève de l'école maternelle**…….2

1.1. ***L'enfant qui se cache derrière l'élève : de l'importance du développement***……...2

1.2. ***Statut de l'élève à l'école maternelle: bref historique***……..4

1.3. ***Enjeux des apprentissages scolaires sur l'élève : quid du bien-être ?***.....6

2. **La motivation en milieu scolaire**……...7

2.1. ***Motivation, dynamique motivationnelle : choisir ses mots***……...7

2.2. ***La théorie de l'autodétermination, « un autre regard sur le climat motivationnel »***10

2.3. ***Dynamique motivationnelle de l'élève et place de l'adulte***…….13

3. **La pédagogie institutionnelle, une approche alternative**…….15

3.1. ***Historique et influences d'un courant pédagogique novateur***……...15

3.2. ***Les principes de cette approche : la théorie du trépied***……...16

3.3. ***Zoom sur le dispositif des ceintures : un vecteur de motivation autodéterminée ?***...18

II. Problématique, méthodologie et mise en pratique de la question de recherche……...20

1. **Problématisation**……..20

2. **Méthodologie**……21

2.1. ***Population d'une étude comparative***……..22

2.1.1. Choix des échantillons sélectionnés……..22

2.1.2. Mieux connaître la population de l'étude : présentation des classes……...23

2.2. ***Outils***……25

2.2.1. Outils de l'observation non participante……...25

2.2.2. Outils d'entretiens avec les élèves…….26

2.3. ***Biais et intérêts : les limites méthodologiques du travail de recherche***……29

2.3.1. Intérêts……...29

2.3.2. Biais……..30

3. **Mise en œuvre : passer de la théorie à la pratique**……...32
3.1. ***Procédures : mettre en place les ceintures de compétences dans ma classe***……32
3.1.1. Familiarisation avec le dispositif : SEPTEMBRE – NOVEMBRE……...32
3.1.2. Expansion du dispositif : DECEMBRE – FEVRIER……32
3.1.3. Approfondissement du dispositif : MARS – JUILLET……...34
3.2. ***Résultats de l'observation non-participante***……...35
3.2.1. Concernant le besoin d'autonomie……36
3.2.2. Concernant le besoin de compétence……37
3.2.3. Concernant le besoin de proximité sociale……...39
3.3. ***Résultats des entretiens***……...41
3.3.1. Paroles croisées d'enfants……41
3.3.2. Résultats des échelles de motivation en éducation adaptées……42

III. Analyser les données recueillies : adopter une posture réflexive……44

1. Analyse croisée avec le cadre conceptuel : discussion……..44
1.1. ***Impact du dispositif des ceintures sur la dynamique motivationnelle de l'élève***…..44
1.1.1. Une satisfaction élevée et homogène des besoins psychologiques de l'élève...44
1.1.2. Une dynamique motivationnelle qui semble autodéterminée……48
1.2. ***Impact du dispositif des ceintures sur le bien-être de l'élève***……50
1.2.1. Un impact difficile à mettre en évidence……...50
1.2.2. Freins au bien-être de l'élève ; des facteurs externes……...51
1.3. ***Nuancer l'analyse croisée : biais et remise en question***……52

2. **Les fruits du travail de recherche**……..53
2.1. ***Rappel de la question de recherche et analyse critique***…….53
2.2. ***Pour aller plus loin : hypothèses de fin de travail***…….56

Conclusion……...60

Bibliographie……I

Annexes : liste……..IV