



HAL
open science

La perception et le jugement de l'enseignant sur les élèves

Élodie Ménage

► **To cite this version:**

Élodie Ménage. La perception et le jugement de l'enseignant sur les élèves. Education. 2019. dumas-02303210

HAL Id: dumas-02303210

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02303210v1>

Submitted on 2 Oct 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2018 - 2019

**MÉMOIRE
UE3/UE5
SEMESTRE 4
session 1**

La perception et le jugement de l'enseignant sur les élèves permet à ces derniers d'avoir une meilleure estime de soi et de connaître un meilleur climat de classe.

Prénom et Nom de l'étudiant : Ménage Elodie

Site de formation : Arras

Section : 3

Séminaire suivi : Approches psychologiques

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Moïse Déro



Sommaire

Sommaire	1
Introduction	3
I- Théories et concepts	4
1- L'estime de soi	4
<i>1.a. Le je et le moi</i>	4
<i>1.b. L'estime de soi et l'ego</i>	4
<i>1.c. Le miroir social</i>	5
<i>1.d. Le concept Harter</i>	5
2- La théorie des buts de l'accomplissement	6
3- L'influence de l'enseignant sur l'estime de soi d'un élève	6
<i>3.a. Travail de l'enseignant et motivation de l'élève</i>	6
<i>3.b. L'impact du jugement de l'enseignant sur l'élève</i>	9
<i>3.c. L'effet Rosenthal et Jacobson</i>	9
II- Problématisation	12
1- Problématique	12
2- Hypothèses	12
3- Méthodologie de recueil de données	12
<i>3.a. Le SPPC</i>	13
<i>3.b. Le learning Climate Questionnaire (LCQ)</i>	14
<i>3.c. Les Livrets Scolaires Uniques (LSU)</i>	15
III- Recueil de données	15
1- Contexte	15
2- Difficultés et ajustements effectués	16
IV- Analyse des données	17
1- Tris à plat	17
<i>1.a. Analyse des LSU</i>	18
<i>1.b. Analyse des SPPC</i>	20
<i>1.c. Analyse du Learning Climate Questionnaire</i>	25
2- Tris croisés et tests	26
2.a. Hypothèses initiales	26

2.b. Hypothèses à posteriori	27
V- Discussion	27
1- Hypothèses	27
2- Comparaison des écoles	28
3- Amélioration du travail	29
4- Apport de la démarche de recherche	29
5- Compétences professionnelles	30
VI- Conclusion	31
Remerciements	32
Bibliographie	33
Annexes	34

Introduction

A la suite d'un baccalauréat littéraire et d'une licence en Langues Etrangères Appliquées, j'ai souhaité m'orienter vers le master pour la formation de professeur des écoles. Ce projet m'attire de par l'aspect pédagogique qu'il revêt, mais j'ai aussi ressenti cette motivation grâce à mon expérience lors de stages effectués durant ma licence.

Pour effectuer mon mémoire de deuxième année de master, j'ai choisi le séminaire Approches psychologiques, car il me semble primordial de m'intéresser au comportement des élèves afin d'analyser et comprendre leurs actions en tant qu'enseignant. Il est en effet important dans ce métier d'adapter sa pédagogie et ses méthodes de travail en fonction de ce que nous observons en psychologie. J'avais dans un premier temps orienter ma réflexion vers l'importance du climat scolaire sur le bien être des élèves. Cependant je l'ai modifiée en m'axant sur le climat d'apprentissage.

Il m'était donc nécessaire d'entamer une réflexion sur l'opinion qu'ont les enfants d'eux-mêmes.

N'ayant pas eu le concours l'année dernière, j'ai eu l'opportunité de postuler afin de devenir enseignante contractuelle. Ainsi, je suis déchargée de deux enseignantes, sur deux écoles différentes le lundi et le mardi pour l'année. J'ai à charge deux classes de CM2.

I- Théories et concepts

1- L'estime de soi

1.a. Le je et le moi

Une première réflexion sur le concept de soi décrète une distinction entre le Je et le Moi¹, par William James, en 1890. Selon lui, chaque individu gère son estime de soi en fonction de ses ambitions à réussir. L'idée est donc qu'une personne ayant des ambitions moins importantes que sa réussite réelle aura une estime de lui-même plus forte qu'une personne avec des ambitions plus fortes que sa réussite. Il décompose donc le Soi en deux: le Soi-objet et le Soi-agent. Le premier concerne l'évaluation que nous faisons de nous-même, tandis que le second régie les expériences, les actes et les pensées de l'individu.

“Nous nous estimons en ce monde exactement d'après ce que nous prétendons être et prétendons faire; nous prenons pour mesure de notre valeur le rapport qu'il y a entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons obtenir.” (James, 1980)

Le psychologue ajoute qu'une personne peut apporter plus ou moins d'importance aux domaines dans lesquels elle s'évalue. Ainsi, si un individu ne réussit pas dans un domaine qui lui importe peu, cela ne modifiera pas pour autant son estime de soi.

1.b. L'estime de soi et l'ego

Une seconde théorie, celle du Soi social ou autrement dit “socius”, abordée cette fois-ci par James M. Baldwin (1897), part du principe qu'un enfant va construire son estime de soi à partir des pensées qu'il a de lui-même et des représentations qu'il se fait d'autrui. Il décompose de son côté le Soi en une partie alter et une deuxième partie ego, les deux étant intimement liés: il estime que l'ego ne peut être réalisés sans autrui (alter).

¹ Concept issu de son ouvrage *The principles of Psychology* (1890)

Ces théories viennent donc du postulat que l'estime de soi se construit sur la base de notre ego. Cependant d'autres théories vont ajouter des informations ou contredire cette notion.

1.c. Le miroir social

En 1945, Wallon estime qu'un enfant prendra conscience de lui-même au contact des autres. L'aspect social entre donc en jeu, il pense que le dialogue, dans un premier temps avec la mère puis dans les divers milieux où il évoluera sera la clé pour se construire et développer son estime de soi. Ainsi, à l'école par exemple, l'enfant développera une certaine estime de soi au contact des autres élèves mais aussi du corps enseignant.

Avant lui, Cooley (1902) et Mead (1934) s'étaient déjà questionnés sur l'influence de l'entourage d'un individu sur sa construction de soi-même. Selon la théorie du miroir social (looking glass self) par Cooley en 1902, un individu va rendre personnel les opinions ou jugements sociaux d'autrui. Autrement dit, l'individu sera influencé par l'image que leur renvoient les autres le concernant.

Mead quand à lui nuancera cette théorie en expliquant que les normes sociales et valeurs dans lesquelles est plongée une personne représentent les premiers facteurs de sa construction. En d'autres termes, nous reproduisons le comportement que possède un ou plusieurs individus envers nous.

1.d. Le concept Harter

Harter (1978) s'est basée sur les théories de James (1890) et de Cooley (1902) pour imaginer son modèle multidimensionnel de l'estime de soi. Je me baserai d'ailleurs sur son questionnaire, le SPPA (self-perception profile for adolescents - 1988, "Comment je suis" dans les annexes), pour recueillir mes données. Elle prend donc en compte, non seulement l'importance que nous accordons à un domaine et donc l'impact des réussites ou échecs sur l'estime de soi, mais aussi l'importance du jugement des autres sur soi. Elle ajoute, que plus un individu grandit, et plus il est capable de différencier des domaines. C'est pour cela qu'en

grandissant, une personne est capable de donner des informations plus abstraites et donc dans plus de domaines distincts qu'un enfant.

2- La théorie des buts d'accomplissement

Selon Nicholls (1984), l'une des priorités fondamentales à l'école est de "développer ou manifester -à soi ou aux autres- une compétence élevée est d'éviter de paraître incompetent". A l'instar de A.J. Elliot, et sa théorie de but de performance, l'idée est que la motivation vient avant tout d'une implication de notre ego; nous sommes motivés à réussir car nous voulons montrer aux autres ce que nous savons ou sommes capables de faire.

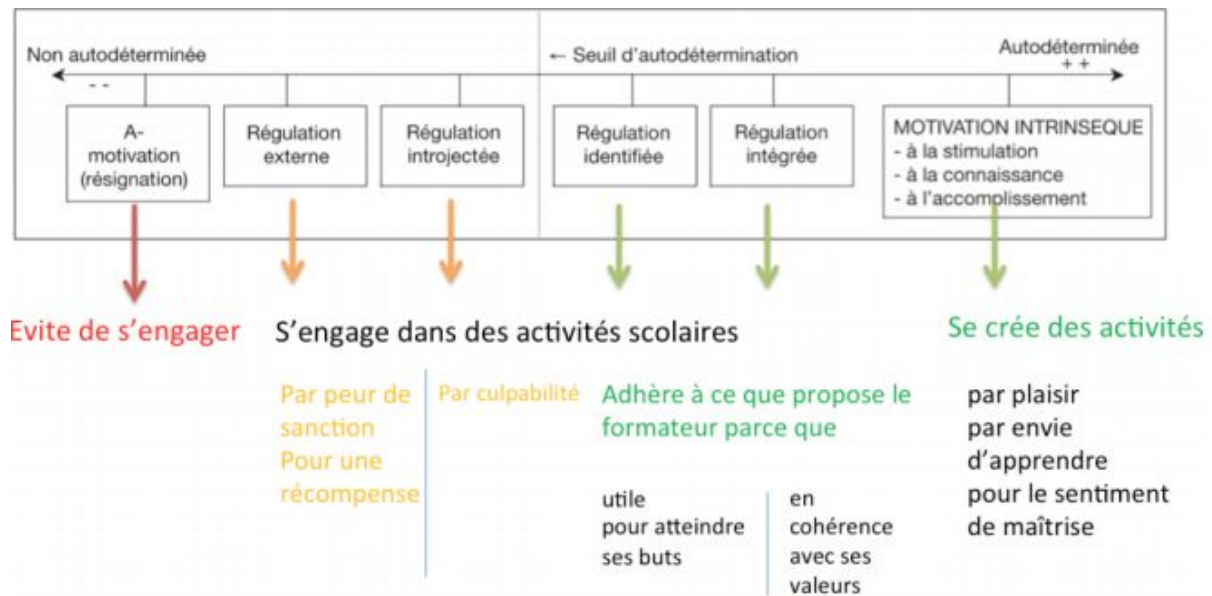
L'ego serait alors mis en avant lorsque nous entrons dans une phase dite de compétition, à savoir, lorsque nous expliquons à un élève que le travail effectué sera une évaluation, il prend conscience qu'il y a une idée de bon ou mauvais résultats en finalité, et il entrera donc naturellement dans une compétition (Nicholls, 1984/1989). Ce phénomène se reproduit de la même manière lors d'un passage à l'oral. Nous sommes confrontés à un public, ce qui nous motive à réussir notre présentation, par question d'ego.

3- L'influence de l'enseignant sur l'estime de soi d'un élève

3.a. Travail de l'enseignant et motivation de l'élève

Dans sa théorie sur la motivation, Philippe Sarrazin considère que les pratiques d'un enseignant représentent 16% des acquisitions scolaires d'un élève. La méthode de travail d'un professeur serait donc considérée comme une variable importante dans la motivation d'un élève et par conséquent sa scolarité.

Dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002), différents types de motivation sont mis en lumière et résumés dans le schéma suivant:



La motivation autodéterminée étant celle que nous prenons en compte lorsqu'une activité est réalisée spontanément et la motivation non autodéterminée lorsque que nous effectuons une tâche à cause d'une pression externe (et qui a donc tendance à disparaître), Deci et Ryan on classé en six catégories ces motivations à l'école.

La motivation est dite autodéterminée pour:

- des raisons intrinsèques; l'élève ressent une satisfaction lors de l'apprentissage, il prend plaisir à entrer dans la tâche.

- des raisons extrinsèques intégrées; l'élève prend conscience que la tâche demandée va lui être utile et y participe donc naturellement.

- des raisons extrinsèques identifiées; l'élève juge que l'apprentissage va lui être nécessaire pour ses besoins personnelles et réalise donc la tâche avec volonté.

Au contraire, la motivation est non autodéterminée lorsqu'il y a :

-régulation externe: l'élève se sent obligé de réaliser le travail car il sait qu'il y aura une récompense à la fin (évaluation par exemple).

-régulation introjectée: il ressent une pression interne (les auteurs parlent notamment de culpabilité), qui fait qu'il va se sentir obligé d'entrer dans l'activité.

-a-motivation: l'élève ne prend pas conscience de l'intérêt de l'apprentissage et va donc effectuer la tâche sans comprendre l'objectif.

Des études ont par ailleurs tenter de souligner les facteurs pouvant diminuer la motivation intrinsèque des élèves. Tandis que les possibilités de décider par soi-même (Zuckerman, 1978) et les feedbacks (Fisher, 1978) permettent d'améliorer le sentiment de compétence, d'autres phénomènes peuvent à l'inverse ralentir la motivation de l'individu, car ils exercent une pression sur lui:

- Les punitions (Deci & Cascio, 1972)
- La comparaison sociale (Deci, 1981)
- La pression compétitive (Reeve & Deci, 1996)
- Les échéances (Amabile, Dejong & Lepper, 1976),
- Les expressions telles que "tu dois" ou "il faut" (Ryan, 1983)

Cependant, il est nécessaire d'être vigilant de ne pas tomber dans la manipulation des élèves, à savoir qu'il se sente contrôlé par un élément extérieur et que son action ne vienne pas directement de lui, ce qui supprime l'effet de motivation intrinsèque.

Pour conclure, trois situations peuvent être considérées comme découlant d'une motivation autodéterminée (Ryan & Deci, 2000):

- celles qui offrent des choix aux élèves
- celles qui justifient l'utilité des activités scolaires

-celles qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves

Au sein de la classe, il s'agit aussi de donner de l'importance aux choix des élèves en les invitant à prendre des initiatives concernant l'organisation de la classe (Reeve, 1999).

3.b. L'impact du jugement de l'enseignant sur l'élève

Il est intéressant de se demander si le regard que porte un enseignant sur un élève peut avoir des conséquences sur son travail et son estime de soi.

Pascal Bressoux² s'est alors penché sur la question en s'appuyant notamment sur l'effet halo. Ce concept, développé par Solomon Asch en 1946, et démontré par Clifford en 1975, part du postulat que les enfants sont susceptibles d'être jugés dans un premier temps sur leur physique. Mais outre le physique, plusieurs critères peuvent entrer en jeu dans le jugement d'un élève: Ainsi, nous parlons de l'origine sociale, d'un potentiel retard scolaire, parfois même du sexe (selon la matière et notamment les mathématiques, les filles et les garçons ne seront pas toujours jugés de la même manière). Pascal Bressoux souligne le fait que le niveau de la classe influe de manière importante: Si une classe est jugée forte, le jugement que portera l'enseignant sur chaque élève peut devenir plus sévère. De plus, un élève qui se trouve dans une classe jugée forte aura parfois tendance à se sous-estimer si il ne croit pas en lui.

3.c. L'effet Rosenthal et Jacobson

Au XXème siècle, Robert Rosenthal, un psychologue américain, travaille avec Lenore Jacobson, alors directrice d'école, la célèbre théorie de l'effet Pygmalion. Le scientifique a d'abord effectué des expériences sur des rats. Il a divisé en deux groupes des rats pour les donner à des étudiants. Le premier groupe avait en tête que leurs rats étaient très intelligents, le second que leurs animaux risquent de ne pas trouver le chemin d'un labyrinthe à cause d'un défaut génétique, alors qu'en réalité, les rats étaient tous pareils. A l'issue de

² Bressoux P. *Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses*. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°10, 2003. De l'efficacité des pratiques enseignantes ? pp. 45-58.

l'expérience, il s'est avéré que les étudiants ayant les rats dits "intelligents" leur ont apporté plus de sympathie, et les rats ont donc parvenus à trouver la sortie du labyrinthe, tandis que pour le deuxième groupe, certains rats n'ont même pas avancé. Après coup, une expérience similaire a été effectuée sur des élèves, en s'appuyant cette fois sur ce qu'attend l'enseignant d'eux. Ils observent alors que si un enseignant est confiant quant au travail d'un élève et attend donc de bons résultats de sa part, il réussira mieux qu'un élève en qui l'enseignant ne croit pas du tout.

L'effet Pygmalion peut être schématisé comme suit³:



Rosenthal poursuit avec la théorie des "quatre facteurs", qui s'intéresse aux interactions entre élève et enseignant:

- Le climat créé par l'enseignant
- Le temps et l'attention qu'il accord à l'élève
- Les opportunités qu'il lui offre pour s'exprimer
- La qualité des renforcement qu'il lui administre (punitions/récompenses)

³ extrait de L'effet Pygmalion à l'école, www.psychologie-sociale.com

Le psychologue a pu constater notamment qu'un enseignant a tendance à se montrer plus détaché des élèves qu'il juge plus faibles, ils sont moins interrogés et moins soutenus que les élèves jugés "bons". Dès lors, les élèves jugés bons ont plus d'opportunités de participer et mettront donc les chances de leur côté.

II- Problématisation

1- Problématique

A la suite de ses lectures, je me suis donc interrogée dans un premier temps sur l'impact de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves, mais aussi sur l'influence de son jugement sur leur motivation et de ce fait leurs résultats scolaires. Il s'agit d'établir un lien entre le bien-être des élèves ainsi que leur motivation et ce qu'ils pensent de leur environnement scolaire, afin d'observer l'influence du climat de classe sur la scolarité des élèves.

Ma problématique est donc:

La perception et le jugement de l'enseignant sur les élèves permet à ces derniers d'avoir une meilleure estime de soi et de connaître un meilleur climat de classe.

2- Hypothèses

Mes hypothèses de recherche ont donc pour but d'analyser l'influence de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves et de la même manière l'influence du climat scolaire sur les compétences scolaires de ces derniers, comme sur leur estime de soi globale.

Je me suis donc concentrée sur les hypothèses suivantes:

-La représentation que se fait un enseignant d'un élève peut influencer l'estime de soi d'un élève.

-L'estime de soi d'un élève peut changer si le climat scolaire lui est favorable.

3- Méthodologie de recueil de données

Pour analyser précisément les données recueillies lors des différents tests, je m'appuierai sur le logiciel de statistiques SPSS.

3.a. Le SPPC

Le premier questionnaire distribué est celui de Susan Harter, le “Self-perception profile for children” (SPPC), créé en 1988. Il est en fait partagé en deux questionnaires, un à destination des élèves, le second à destination des enseignants.

Le premier permet donc d’évaluer dans un premier temps l’estime de soi qu’ont les élèves sur eux-mêmes, dans divers domaines. Son objectif est donc d’analyser les résultats de chacun de manière individuelle pour ensuite calculer l’estime de soi globale du groupe.

Traduit en français par Janie Tremblay⁴, je me baserai sur cette validation afin d’analyser les réponses au questionnaire.

Les questions sont présentées comme suivant:

Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi					Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes n'ont pas vraiment beaucoup d'amis.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chaque item a donc un score de 1 à 4, 1 représentant une faible perception de soi, 4 symbolisant donc une perception de soi plus élevée. Il est intéressant de travailler avec un tel questionnaire, car l’idée qu’il y ait 4 réponses permet d’estimer plus précisément le regard que porte l’élève sur lui-même, plutôt que de n’avoir que 2 réponses.

Le SPPC élèves est fondé sur 36 items, ordonnés dans six domaines de six items. Les domaines sont les suivants:

- **Aptitudes scolaires:** cet item évalue l’idée que ce fait l’élève de ses compétences scolaires.

⁴ Tremblay J., 1998, *Traduction et validation transculturelle du “Self-Perception profile for children” de Susan Harter*, Université de Québec

- **Acceptation sociale:** il s'agit du degré de popularité que ressent l'élève envers ses pairs, autrement dit s'il estime avoir des amis ou être apprécié au sein de sa classe.
- **Aptitudes sportives:** il évalue les compétences que pense avoir l'élève concernant le sport et les activités physiques en général.
- **Apparence physique:** cet item évalue le degré de satisfaction qu'a l'élève sur son apparence physique, à savoir s'il est satisfait de son physique ou s'il voudrait changer quelque chose de son apparence.
- **Comportement:** il évalue la manière de se comporter de l'élève, ou comment faire les choses.
- **Estime de soi globale:** ce dernier item évalue de manière générale l'idée que se fait l'élève de lui-même, à quel point il s'aime en tant que personne ou est heureux.

Le SPPC à destination des enseignants est quant à lui réalisé selon 15 items, et est aussi découpé en différents domaines semblables à ceux cités précédemment. A la différence du SPPC pour les élèves, nous ne retrouvons pas le sentiment d'estime de soi globale.

3.b. Learning Climate Questionnaire

Ce questionnaire à destination des élèves, a été publié par Williams & Deci en 1996. Il compte 15 items et permet de déterminer le climat de classe perçu par chaque élève. Il est idéalement destiné aux jeunes entre 10 et 18 ans, les élèves interrogés dans les deux classes ayant en moyenne 10 ans. Il va du sentiment de l'élève dans la classe, à l'idée qu'il se fait de l'enseignant.

Cependant seulement 6 items seront utilisés dans mes analyses.

L'avantage de ce questionnaire, au même titre que le précédent, est qu'il y a 7 degrés de réponses possibles, ce qui donne une évaluation plus précise de la part de chacun.

3.c. Les Livrets Scolaires Uniques (LSU)

Le LSU de chaque élève concerné par l'étude est aussi analysé, afin de mettre les résultats scolaires en lien avec le climat de classe ainsi que les résultats des questionnaires. Nous nous sommes surtout concentrés sur les synthèses, les résultats généraux en français et en mathématiques.

III- Recueil de données

1- Contexte

Afin de répondre à ma problématique et aux différentes hypothèses autour du concept d'estime de soi et du climat d'apprentissage par les enseignants, j'ai interrogé les élèves des deux classes dont j'ai la charge. En effet, étant en poste d'enseignante contractuelle, je suis dans deux écoles différentes le lundi et le mardi. Cela me permettra notamment de comparer les résultats des deux établissements.

Il s'agit de deux classes de CM2. Harter considérant que l'enfant est capable d'évaluer son image entre 7 et 10 ans, mes élèves de CM2 entrent dans les critères.

La première classe est composée de 22 élèves: 13 filles et 9 garçons. Les élèves sont âgés de 10 ans.

La seconde classe compte 13 garçons pour 10 filles, âgés eux aussi de 10 ans. Il y a donc aussi notamment une bonne mixité filles/garçons.

Les enseignants interrogés pour le questionnaire enseignant sont ceux en charge des deux classes, dont j'ai la charge.

2- Difficultés et ajustements effectués

J'ai dû faire face à des difficultés concernant dans un premier temps le questionnaire SPPC. En effet, suite à une incompréhension dans la manière de remplir le questionnaire, certains élèves ont coché deux cases par item (exemple ci-dessous). Certains SPPC n'ont donc pas pu être exploités dans le logiciel. J'ai donc gardé les questionnaires qui avaient été correctement remplis pour ne pas fausser les analyses, ce qui explique une baisse d'effectif pour certains domaines.

Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi					Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes n'ont pas vraiment beaucoup d'amis.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comportant 36 items et certaines phrases pouvant être difficiles à comprendre, les questionnaires ont été remplis sur plusieurs créneaux horaires afin que les élèves ne soient pas surchargés. Cependant, ne voyant les élèves de chaque classe qu'un jour par semaine, le recueil de données a été long car étalé sur plusieurs semaines, le temps de faire passer chaque questionnaire. Par conséquent, certains élèves n'ont pas répondu à la totalité de leur questionnaire car ils étaient absents lors d'une séance.

De plus il a fallu retrouver la clé de correction du questionnaire⁵ afin d'être certaine d'obtenir les résultats corrects (cf ci-dessous).

Comment je suis-Clé de correction

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
1.	④	③	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	LORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux.	②	①

⁵ Tremblay J., 1998, *Traduction et validation transculturelle du "Self-Perception profile for children" de Susan Harter*, Université de Québec

En ce qui concerne le Learning Climate Questionnaire, un blocage a eu lieu au moment de rentrer les données dans le logiciel de statistiques. Il a fallu retrouver la validation et les questions qui correspondaient aux données, car elles n'étaient pas dans l'ordre et toutes n'étaient pas à exploiter.

Pour finir, je regrette de ne pas avoir passé les questionnaires enseignant plus tôt, car le temps de les récupérer, les analyses ont été effectuées tardivement.

IV- Analyse des données

1- Tris à plat

Lors des questionnaires, 33 élèves ont répondu. Cependant, suite à des soucis d'incompréhension pour certains tests, comme expliqué précédemment, les effectifs varient en fonction des questions auxquelles ils ont répondu, car tous n'ont pas pu être mesurés.

Il s'agit de plus des résultats sur deux classes de CM2 issues de deux écoles différentes, avec des élèves ayant un âge moyen de 10 ans et 7 mois, avec un écart type d'environ 3 mois et demi. A l'issue des analyses, il n'y avait aucune corrélation à effectuer en ce qui concerne les âges des élèves.

<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>
1	14	42,42
2	18	54,55
.	1	3,03

42,42% des élèves interrogés sont scolarisés dans l'école 1, et 54,55% dans l'école 2.

1.a. Analyse des LSU

Pour la synthèse des LSU, la moyenne est de 40,54 pour un écart type de 3,64. Les moyennes sont comprises entre 35 et 45. Cependant, pour la synthèse, seulement 13 élèves ont été pris en compte. En effet, dans l'une des deux écoles, l'histoire des arts n'ayant pas été évaluée lors du dernier LSU, leur synthèse n'a pu être incluse aux résultats.

N	Valide	13
	Manquant(e)	20
Moyenne		40,54
Écart-type		3,64
Minimum		35,00
Maximum		45,00

Concernant les LSU français et mathématiques, les 33 élèves interrogés ont pu être pris en compte.

N	Valide	33
	Manquant(e)	0
Moyenne		9,24
Écart-type		1,97
Minimum		6,00
Maximum		12,00

N	Valide	33
	Manquant(e)	0
Moyenne		6,94
Écart-type		1,68
Minimum		4,00
Maximum		10,00

Nous observons donc une moyenne de 9,24 pour le français avec un écart type de 1,97 et des moyennes comprises entre 6 et 12. Pour les mathématiques, la moyenne est de 6,94 avec un écart type de 1,68 et des moyennes comprises entre 4 et 10.

Après analyse des LSU, on en déduit qu'un élève bon en mathématiques a en général de bons résultats dans la synthèse. De plus, le LSU français est très proche de la synthèse. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de note en histoire des arts pour l'une des deux classes, on pourrait aisément

se servir des résultats de français pour remplir les cases vides. En effet, lorsque le coefficient de corrélation est très fort (ici 0.933), on considère qu'il est d'une telle importance que la variable pourrait facilement en remplacer une deuxième.

		LSU_CM 2 LSU CM2 synthèse	LSU_CM 2_fr LSU CM2 français
LSU_CM2 LSU CM2 synthèse	Corrélation de Pearson	1	,933**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>		,000
	N	13	13

Le LSU synthèse est aussi très corrélé avec la perception scolaire de l'élève, mais encore plus avec son estime de soi. Cependant, seuls 7 élèves sont évalués sur cette corrélation, il est donc difficile d'en tenir une grande rigueur.

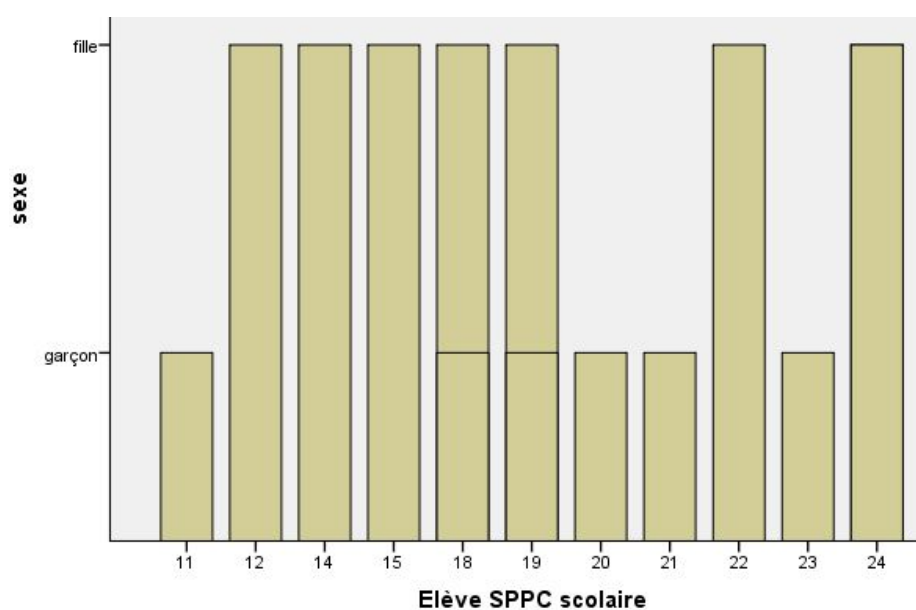
		LSU_CM 2 LSU CM2 synthèse	LSU_CM 2_fr LSU CM2 français	LSU_CM 2_mat LSU CM2 Mathém atiques	<u>elv_sppc</u> <u>sco</u> Elève SPPC scolaire
LSU_CM2 LSU CM2 synthèse	Corrélation de Pearson	1	,933**	,640*	,986**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>		,000	,018	,000
	N	13	13	13	7

1.b. Analyse des SPPC

Les analyses des SPPC ne sont pas complètes et ne sont effectuées que sur 14 élèves, suite à une incompréhension dans le remplissage du questionnaire. De plus, dès lors que certaines élèves n'ont pas répondu à toutes les questions, certaines variables ne concernent que 13 élèves.

<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire	14	11	24	18,57	4,237
<u>elv_sppc_soc</u> Elève SPPC acceptation sociale	14	12	24	19,29	3,667
<u>elv_sppc_spo</u> Elève SPPC aptitudes sportives	14	9	23	16,29	4,027
<u>elv_sppc_phy</u> Elève SPPC apparence physique	13	9	23	16,38	3,776
<u>elv_sppc_cpt</u> Elève SPPC comportement	13	9	24	15,62	4,822
<u>elv_sppc_est</u> Elève SPPC estime de soi	13	9	24	17,54	4,371

- SPPC scolaire



Selon ce graphique du SPPC dans le domaine scolaire, les élèves interrogés ont une estime en leurs capacités à l'école assez partagée. Certains s'estiment capables de beaucoup, tandis que d'autres ont très peu confiance en leurs capacités. Il y a une certaine mixité dans les résultats, la différence fille/garçon n'est pas flagrante.

- SPPC Acceptation sociale

L'évaluation minimale à ce sujet est de 12, la maximale étant de 24. La moyenne est de 19,29 pour un écart type de 3,66. Les élèves semblent donc dans l'ensemble s'estimer capables d'avoir des amis.

- Aptitudes sportives

La moyenne est de 16,29 pour une note minimale de 9 et une note maximal de 23, avec un écart type de 4,027. L'écart type est ici plus important. En regardant les résultats, on constate que des élèves s'estiment très bons dans les activités physiques et extérieurs. A l'opposé, quelques-uns n'ont aucune confiance en leurs capacités physiques et s'évaluent donc défavorablement en ce qui concerne la pratique du sport.

- Apparence physique

Les résultats sont très semblables aux aptitudes sportives, mais la moyenne diffère en raison d'un élève qui n'a pas répondu à toutes les questions de ce domaine. Elle est donc de 16,38 pour un écart type de 3,776.

- Comportement

Concernant leur jugement sur leur manière de se comporter, la moyenne est de 15,62 avec un écart type de 4,822. L'évaluation minimale est 9, la maximale est 24.

- Estime de soi

L'estime de soi globale des élèves est d'une moyenne de 17,54 avec un écart type de 4,371.

Ainsi, nous observons donc dans un premier temps que les élèves semblent dans l'ensemble se valoriser quand il s'agit de l'aspect social. Ils estiment donc en moyenne être capable de se faire des amis facilement, ou encore se sentent aimés des jeunes de leur âge. A l'inverse, ils

sont plus durs avec eux-mêmes quand il s'agit du comportement. La moyenne perd en effet 4 points, ils estiment donc ne pas toujours avoir le comportement adéquat, ou encore prendre parfois des décisions qui peuvent leur nuire.

Une corrélation peut aussi être effectuée entre le SPPC apparence physique et le LSU français et SPPC scolaire. En observant les corrélations de Pearson, on s'aperçoit qu'il y a en effet une corrélation forte entre ces résultats. Un élève se jugeant bien dans sa peau et agréable physiquement travaillerait mieux.

<u>elv_sppc_phy</u>	Corrélation de				
Elève SPPC	Pearson	,668	,734**	,500	,777**
apparence	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,101	,004	,082	,002
physique	N	7	13	13	13

Le LSU français connaît aussi une corrélation forte avec les aptitudes sportives. Un élève s'estimant capable de beaucoup en sport aurait donc en moyenne des résultats corrects en français.

Concernant le SPPC scolaire, un élève jugeant ses compétences scolaires bonnes semble avoir le même jugement sur son comportement. En comparant avec les résultats de l'enseignant 1, on observe de plus que l'acceptation sociale selon lui corrèle fortement avec le SPPC scolaire de l'élève. A en croire ces résultats, un élève qui est entouré d'amis et se sent aimé à l'école, parviendrait donc à des meilleurs résultats scolaires.

<u>elv_sppc_sco</u>	Corrélation de					
Elève SPPC	Pearson	,752**	,515	,861**	,913**	,958**
scolaire	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,003	,072	,006	,002	,000
	N	13	13	8	8	8

Le comportement aurait une incidence sur la scolarité selon les résultats des élèves, avec un lien de corrélation fort, de même que le climat de classe jouerait sur les résultats (LCQ).

		<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire
<u>elv_sppc_cpt</u> Elève SPPC comportement	Corrélation de Pearson	,752**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,003
	N	13
<u>LCQ_score</u>	Corrélation de Pearson	,675**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,008
	N	14

Lorsque que nous analysons les comparaisons effectuées avec les deux enseignants, nous percevons pour l'enseignant 1 une très forte relation entre le SPPC scolaire et celui des élèves. De même que pour les SPPC social et celui concernant l'apparence physique.

L'enseignant de l'école 1 est donc dans l'ensemble d'accord avec les jugements que se donnent les élèves dans ces trois domaines.

		<u>ens1_sp</u> pt_sco Ens1 SPPT scolaire
<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire	Corrélation de Pearson	,861**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,006
	N	8
<u>elv_sppc_soc</u> Elève SPPC acceptation sociale	Corrélation de Pearson	,848**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,008
	N	8
<u>elv_sppc_spo</u> Elève SPPC aptitudes sportives	Corrélation de Pearson	,451
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,262
	N	8
<u>elv_sppc_phy</u> Elève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson	,737*
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,037
	N	8

Toujours pour l'enseignant 1, la perception qu'il a sur les comportements des élèves semble corrélée avec la perception du climat scolaire des élèves. Il jugerait donc le comportement des élèves correct, ce qui se conclut donc à un climat scolaire favorable pour ces derniers

<u>ens1_sppt_cpt</u> Ens1 SPPT comportement	Corrélation de Pearson	,666**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	14

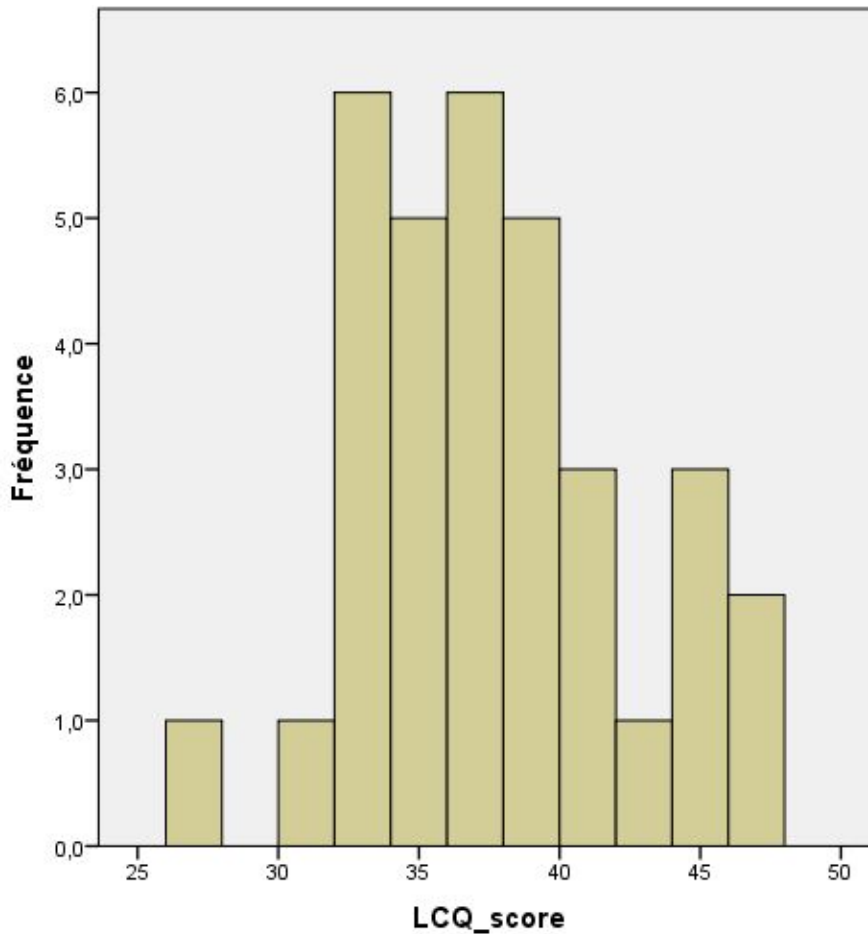
Pour l'enseignant 2, il y a un lien fort entre son jugement sur le SPPT scolaire et les aptitudes sportives selon lui des élèves, mais aussi leur apparence physique. Ainsi, il estime que les aptitudes scolaires des élèves varie selon leur physique et leur capacités en sport. Cet enseignant estime aussi que le comportement d'un élève est influencé par son apparence physique.

	<u>ens2_sppt_spo</u> Ens2 SPPT aptitudes sportives	<u>ens2_sppt_phy</u> Ens2 SPPT apparence physique
<u>ens2_sppt_sco</u> Ens2 SPPT scolaire	Corrélation de Pearson	,688**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	19

	<u>ens2_sppt_phy</u> Ens2 SPPT apparence physique
<u>ens2_sppt_cpt</u> Ens2 SPPT comportement	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N

De manière générale, les deux enseignants ont porté des jugements très différents sur leur classe mutuelle.

1.c. Analyse du Learning Climate Questionnaire



Le Learning Climate questionnaire est évalué selon des réponses allant de 1 à 7, 1 étant “pas du tout d’accord” et 7 “tout à fait d’accord”.

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
----------------------	--------------	---------------------	-------------	-----------------	----------	----------------------

Plus le score finale est élevé, plus l’élève estime donc que le climat de classe est favorable. Dans l’ensemble, les élèves estiment que le climat de classe est quelque peu favorable, mais pourrait être meilleur.

En comparant avec les évaluations portées par l’enseignant 1, on se rend compte que les résultats du LCQ sont très fortement liés aux jugements portés par l’enseignant en question.

On en déduira donc que le climat de classe joue sur les résultats scolaires des élèves, mais aussi sur la question de l'apparence physique et de l'acceptation sociale.

2- Tris croisés et tests

2.a. Hypothèses initiales

Le risque maximal d'erreurs d'interprétation est de 5% (P inférieur à .05).

La première hypothèse est d'analyser si l'estime de soi d'un élève peut changer si le climat scolaire lui est favorable.

Après avoir effectué une corrélation de Pearson se basant sur les divers domaines du SPPC et ceux du Learning Climate Questionnaire, nous avons pu observer qu'un élève qui se sent bien dans sa classe, a généralement une meilleure estime de son appréciation scolaire. Il se sent en effet bien avec les autres, meilleur en sport et estime avoir de bons comportements dans l'ensemble.

Un élève qui perçoit un climat de classe favorable se sent donc bien. A l'inverse, un élève qui perçoit un mauvais climat de classe a tendance à avoir une mauvaise perception de ses aptitudes scolaires.

Le climat de classe jouerait donc beaucoup sur les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes. On observe ce phénomène notamment sur les aptitudes sportives et l'estime de soi générale. Mais le climat influencerait surtout l'estime de soi d'un élève sur son apparence physique. On peut donc estimer que meilleur est le climat, meilleure sera l'estime de soi de l'élève. Par exemple, un élève qui n'a pas du tout confiance en elle jugera le climat de classe médiocre.

Pour terminer, on observe, notamment avec l'évaluation de l'enseignant 2, que les aptitudes scolaires ont une corrélation avec le climat scolaire; Ainsi, si il perçoit un élève comme bon, ce dernier a tendance à juger le climat de classe favorable.

La seconde hypothèse à vérifier était d'ailleurs que la représentation que se fait un enseignant d'un élève peut influencer l'estime de soi d'un élève. En lien avec le concept de l'effet Pygmalion que nous avons analysé lors de la première partie, il semblerait donc que cette hypothèse soit avérée. En effet, à la suite des analyses, nous pouvons déduire que lorsqu'un élève est jugé bon, ou ayant un bon comportement, il aura tendance à avoir de meilleurs résultats et sera plus volontaire en classe.

2.b. Hypothèses à posteriori

Nous avons comparé tous les scores des élèves selon le sexe. Il n'apparaît cependant aucune différence significative entre garçons et filles, sauf pour l'évaluation de l'estime de soi évaluée par l'enseignant 1 quant aux comportements. Nous observons donc que les garçons ont tendance à avoir de moins bons comportements que les filles ($T=-4.05$; $ddl=9.62$; $p=.001$). Les élèves ont d'ailleurs tendance à se juger eux-mêmes comme tel. Il est fréquent que les garçons se soient évalués comme ayant quelques problèmes de comportement, tandis que les filles se valorisent généralement plus dans ce domaine.

V- Discussion

1- Hypothèses

Les hypothèses que nous souhaitions vérifier étaient donc les suivantes:

- La représentation que se fait un enseignant d'un élève peut influencer l'estime de soi d'un élève.
- L'estime de soi d'un élève peut changer si le climat scolaire lui est favorable.

Chacune des hypothèses semble avoir été vérifiée à la suite des recherches et analyses effectuées. En effet, on observe, comme développé précédemment, que le regard que porte

l'enseignant sur son élève peut lui faire prendre confiance en lui ou au contraire, le sous-estimer. De plus, dans l'école 1, il est question d'évaluations; mieux sont notés les élèves, mieux sera leur jugement concernant leur estime de soi. Cependant, les corrélations entre les perceptions des enseignants ne peuvent être regroupées par élève car ils sont dans deux établissements différents.

Nous observons aussi que pour l'enseignant 2, l'apparence physique joue sur son jugement et donc la réussite de l'élève et son comportement.

De plus, les analyses vérifient que si un élève estime que le climat de sa classe est favorable, alors il se sentira plus à l'aise et aura donc une meilleure estime de soi. Il est nécessaire de rappeler que l'estime de soi perçue par les enseignants est subjective et ne recouvre donc pas la perception personnelle de l'élève.

2- Comparaison des écoles

Les études ayant été faites sur deux établissements différents, mais dans des classes de même niveau, nous pouvons donc effectuer une comparaison entre les deux écoles. De plus, il s'agit de deux écoles classées en réseau prioritaire.

Dans l'école 1, les élèves semblent globalement se sentir mieux que dans l'école 2. Ils jugent plus favorable le climat de classe et leur estime de soi est dans l'ensemble plus importante. Il y a donc une tendance selon laquelle le climat perçu par les élèves de l'école 1 serait donc plus favorable, cependant nous sommes à la limite du risque acceptable pour retenir cette différence.

Concernant les LSU, en français et en mathématiques nous avons vu que l'école 1 a de meilleurs résultats que l'école 2: Pour le LSU de français les résultats sont en moyenne de 10,7 pour l'école 1 contre 8,67 pour l'école 2 ($T= 2,08$; $ddl=30$; $p= .045$). Pour le LSU de mathématiques, les résultats moyens sont de 7,71 pour l'école 1 contre 6,39 pour l'école 2 ($T=2,35$; $ddl=30$; $p = .026$).

LSU_CM2_fr LSU CM2	1	14	10,07
français	2	18	8,67

LSU_CM2_mat LSU CM2	1	14	7,71
Mathématiques	2	18	6,39

3- Amélioration du travail

L'amélioration la plus importante que je pourrais effectuée serait concernant la transmission des questionnaires. En effet, suite à l'incompréhension qui a touchée le SPPC élève, tous les élèves n'ont pas pu être évalués sur tous les domaines et certains résultats n'ont donc pas pu être exploités.

De plus, j'aurai dû élargir à mon questionnaire à deux autres enseignants. Il aurait été en effet pertinent de faire passer le SPPC à un enseignant supplémentaire qui connaît les élèves pour chaque classe, par exemple celui de l'année précédente, afin d'avoir plus de résultats de ce côté.

4- Apport de la démarche de recherche

La démarche de recherche m'a dans un premier temps incité à lire des articles auxquels je n'aurais peut-être pas prêté attention dans un premier temps. J'ai donc de la même manière pu approfondir des connaissances et découvrir des théories et auteurs qui me seront utiles dans ma profession. Le séminaire m'a d'ailleurs été utile aussi de ce point de vue, car nous avons à notre disposition un panel importants de ressources et notamment de textes scientifiques afin de comprendre les théories et concepts étudiés.

J'ai aussi dû effectuer des recherches tout en restant dans mon sujet, mais surtout être vigilante aux termes que j'employais afin d'éviter toute maladresse. J'ai ainsi compris toute l'importance d'être clair et d'utiliser les dénominations correctes.

J'ai en outre pu profiter pour discuter de mon expérience et mon opinion autour de cette question avec d'autres étudiants qui travaillaient dans le même séminaire que moi.

5- Compétences professionnelles

Ces travaux de recherche m'ont permis de confirmer, voire de prendre conscience de l'importance que revêt un enseignant sur le développement de ses élèves et sur son bien-être.

Certains questionnaires effectués sur les élèves m'ont d'ailleurs ouvert les yeux sur ce que ces derniers peuvent ressentir en classe. Ayant chacune des deux classes un jour dans la semaine, j'ai donc à partir de ce moment, essayé de mieux prendre en considération leurs besoins, et d'être au maximum bienveillante envers eux. J'ai d'ailleurs constaté que mon comportement avait lui même changé, et que j'accordais beaucoup plus d'importance au bien-être des élèves en classe que je ne le faisais précédemment.

En effet, nous ne sommes pas sans savoir qu'à un âge où les élèves commencent à se chercher, et sont sensibles à leur environnement, l'opinion que porte l'enseignante sur lui représente un impact très important sur son estime de soi et peut avoir des conséquences sur son développement. En effet, certains élèves se sentent mal dans leur peau, et se considèrent comme jugés défavorablement par leurs camarades. Il est donc nécessaire en temps qu'enseignant de ne pas aggraver la basse estime de soi qu'il se porte.

VI- Conclusion

Pour conclure, mon mémoire m'a permis de prendre conscience que l'idée que se font les enseignants des capacités des élèves peut modifier l'estime de soi globale de ces derniers, mais aussi qu'un climat de classe favorable était nécessaire afin que les élèves aient une plus haute estime de soi.

J'ai donc, grâce à des analyses menées à l'aide des questionnaires du SPPC et du Learning Climate Questionnaire, observé ces phénomènes avec des cas concrets.

Ces recherches m'ont appris beaucoup sur les liens que pouvaient avoir deux domaines l'un envers l'autre, mais aussi sur l'idée que se faisaient d'eux mêmes les élèves, et l'évaluation de leur estime de soi.

Remerciements

Je tiens à remercier dans un premier temps mon directeur de mémoire, M. Dero, pour le temps qu'il m'a accordé pour l'élaboration du mémoire, ainsi que pour ses conseils et sa disponibilité.

Je remercie également les élèves et enseignants qui ont répondu aux différents questionnaires et qui m'ont donc été d'une grande aide pour ce mémoire.

Bibliographie

Hue S., Rouse J., Bon M-L., Francis Strayer F., 2009, Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire, Bulletin de psychologie (numéro 499)

Fenouillet F., Heutte J., Martin-Krumm C., Boniwell I., 2014, Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève

Sarrazin P., Tessier D., Trouilloud D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue française de pédagogie n°157

Deci E., Ryan R., 2002, Théorie de l'autodétermination

Quiamazade A., Mugny G., 2014, Psychologie sociale de la connaissance: fondements théoriques

Bressoux P., 2003, Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses, Les dossiers des sciences de l'éducation, n°10. De l'efficacité des pratiques enseignantes.

Tremblay J., 1998, Traduction et validation transculturelle du « Self-Perception profil for children » de Susan Harter, Université de Québec, Trois-Rivières

Annexes

I- Questionnaire Comment je suis (Harter) à destination des élèves

Ma date de naissance : ____ / ____ / ____ Prénom : _____

Fille Garçon

	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>				Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment mieux jouer durant leur temps libre	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment mieux regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouveront difficiles de se faire des amis	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que c'est très facile de se faire des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans tous les genres de sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils soient très bons dans les sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont contents de leur apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes sont insatisfaits de leur apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents de leur façon d'agir	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement satisfaits de leur façon d'agir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont pas mal contents d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes n'en sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes n'ont pas vraiment beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|-----|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 10. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes voudraient être bien meilleurs dans les sports | ALORS QUE | D'autres jeunes trouvent qu'ils sont suffisamment bons dans les sports | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont satisfaits de leur taille et de leur poids | ALORS QUE | D'autres jeunes voudraient que leur taille ou leur poids soient différents | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes font généralement ce qu'il faut faire | ALORS QUE | D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'il faut faire | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie | ALORS QUE | D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont très lents à terminer leurs travaux scolaires | ALORS QUE | D'autres jeunes peuvent faire leurs travaux scolaires rapidement | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 15. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes aimeraient avoir beaucoup plus d'amis | ALORS QUE | D'autres jeunes ont autant d'amis qu'ils le veulent | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes pensent qu'ils pourraient être bons dans à peu près n'importe quelle nouvelle activité sportive | ALORS QUE | D'autres jeunes ont peur de ne pas être bons dans de nouvelles activités sportives | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes voudraient être physiquement différents | ALORS QUE | D'autres jeunes sont satisfaits de leur physique | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 18. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes se comportent généralement comme ils le devraient | ALORS QUE | D'autres jeunes souvent ne se comportent pas comme ils le devraient | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes s'apprécient eux-mêmes en tant que personnes | ALORS QUE | D'autres jeunes sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 20. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Certains jeunes oublient souvent ce qu'ils apprennent | ALORS QUE | D'autres jeunes se souviennent facilement des choses apprises | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

21.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont toujours plein d'amis pour leurs activités	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement seuls pour leurs activités	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont meilleurs que ceux de leur âge dans les sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils puissent jouer aussi bien que les autres jeunes de leur âge	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur apparence physique soit différente	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur apparence physique telle qu'elle est	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes se mettent généralement dans le pétrin à cause des choses qu'ils font	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font généralement rien qui les met dans le pétrin	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient souvent être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent bien leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que plus de personnes de leur âge les aiment	ALORS QUE	D'autres jeunes croient que la plupart des personnes de leur âge les aiment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Dans les jeux et les sports, certains jeunes généralement regardent plutôt que de jouer	ALORS QUE	D'autres jeunes généralement jouent plutôt que de regarder	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur visage ou leurs cheveux soient différents	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur visage et leurs cheveux tels qu'ils sont	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font pratiquement jamais de choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents d'être comme ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient être différents	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont de la difficulté à trouver les réponses en classe	ALORS QUE	D'autres jeunes trouvent presque toujours les réponses	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont populaires auprès de ceux de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes ne sont pas très populaires	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne réussissent pas bien dans de nouveaux jeux extérieurs	ALORS QUE	D'autres jeunes sont immédiatement bons dans de nouveaux jeux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils ont une belle apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent qu'ils ne paraissent pas bien	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes se comportent très bien	ALORS QUE	D'autres jeunes ont souvent de la difficulté à bien se comporter	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas très contents de leur façon de faire les choses	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que leur façon de faire les choses est correcte	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

II- Questionnaire Comment je suis à destination des enseignants

	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>		ALORS QUE		Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève travaille généralement bien		Cet élève ne s'applique pas suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève rechigne à se faire de nouveaux amis		Cet élève cherche à se faire de nouveaux amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève participe bien aux activités sportives		Cet élève n'est pas sportif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève soigne son apparence		Cet élève ne sait pas soigner son apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève se conduit généralement bien		Cet élève ne se conduit pas toujours bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève oublie facilement ce qu'il apprend		Cet élève retient facilement ce qu'il apprend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève a effectivement beaucoup d'amis		Cet élève n'a pas beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est plutôt supérieur aux autres en sport		Cet élève est plutôt faible en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève semble bien dans sa peau		Cet élève ne paraît pas si bien dans sa peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>				Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève agit généralement de façon adéquate		Cet élève n'a pas toujours des réactions adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève imagine difficilement des solutions aux problèmes posés		Cet élève imagine aisément des solutions aux problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est populaire parmi ses camarades		Cet élève n'est pas très apprécié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est gauche aux jeux récréatifs, surtout lorsqu'ils sont nouveaux		Cet élève est habile aux jeux récréatifs même lorsqu'ils sont nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève n'est pas très sympathique au premier contact		Cet élève est plutôt sympathique au premier contact	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève a fréquemment des ennuis quand il entreprend quelque chose		Cet élève évite plutôt les situations susceptibles de lui créer des ennuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III- Learning Climate Questionnaire (LQC – traduit)

Je sens que mon professeur me fournit des choix et des options.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens compris par mon professeur.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis capable d'être ouvert avec mon professeur pendant les cours.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur me donne confiance dans ma capacité à réussir dans la classe.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je sens que mon professeur m'accepte comme je suis.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur s'est assuré que je comprenais vraiment les objectifs du cours et ce que je devais faire.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur m'encourage à poser des questions.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens vraiment en confiance avec mon professeur.						

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur répond vraiment de manière précise à mes questions.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur écoute comment je voudrais faire les choses.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur gère très bien les émotions des gens.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je sens que mon professeur se soucie de moi en tant que personne.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je ne me sens pas très bien dans la façon dont mon professeur me parle.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon professeur essaie de comprendre comment je vois les choses avant de suggérer une nouvelle façon de faire les choses.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens capable de partager mes émotions avec mon professeur.						
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

IV- Statistiques des analyses effectuées

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
<u>age</u>	30	10,12	11,23	10,6037	,30186
LSU_CM2 LSU CM2 synthèse	13	35	45	40,54	3,643
LSU_CM2_fr LSU CM2 français	33	6	12	9,24	1,969
LSU_CM2_mat LSU CM2 Mathématiques	33	4	10	6,94	1,676
<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire	14	11	24	18,57	4,237
<u>elv_sppc_soc</u> Elève SPPC acceptation sociale	14	12	24	19,29	3,667
<u>elv_sppc_spo</u> Elève SPPC aptitudes sportives	14	9	23	16,29	4,027
<u>elv_sppc_phy</u> Elève SPPC apparence physique	13	9	23	16,38	3,776
<u>elv_sppc_cpt</u> Elève SPPC comportement	13	9	24	15,62	4,822
<u>elv_sppc_est</u> Elève SPPC estime de soi	13	9	24	17,54	4,371
<u>ens1_sppt_sco</u> Ens1 SPPT scolaire	14	4	12	8,71	2,730
<u>ens1_sppt_soc</u> Ens1 SPPT acceptation sociale	14	7	10	8,86	,949
<u>ens1_sppt_spo</u> Ens1 SPPT aptitudes sportives	14	4	12	9,14	2,797
<u>ens1_sppt_phy</u> Ens1 SPPT apparence <u>physique</u>	14	5	12	8,21	2,326
<u>ens1_sppt_cpt</u> Ens1 SPPT comportement	14	5	12	8,29	2,701
<u>ens2_sppt_sco</u> Ens2 SPPT scolaire	19	3	12	7,58	3,237
<u>ens2_sppt_soc</u> Ens2 SPPT acceptation sociale	19	4	11	8,16	1,608
<u>ens2_sppt_spo</u> Ens2 SPPT aptitudes sportives	19	6	11	9,05	1,682
<u>ens2_sppt_phy</u> Ens2 SPPT apparence <u>physique</u>	19	5	12	8,79	2,226
<u>ens2_sppt_cpt</u> Ens2 SPPT comportement	18	3	12	7,83	3,294
<u>LCO_score</u>	33	27	47	37,30	4,799
N valide (liste)	0				

Corrélations

		<u>elv_sppc_cpt</u> Elève SPPC comportement	<u>elv_sppc_est</u> Elève SPPC estime de soi	<u>ens1_sppt_sco</u> Ens1 SPPT scolaire	<u>ens1_sppt_soc</u> Ens1 SPPT acceptation sociale	<u>ens1_sppt_spo</u> Ens1 SPPT aptitudes sportives	<u>ens1_sppt_phy</u> Ens1 SPPT apparence physique	<u>ens1_sppt_cpt</u> Ens1 SPPT comportement
LSU_CM2 LSU CM2 synthèse	Corrélation de Pearson	,660	,550	,761**	,588*	,649*	,239	,063
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,107	,201	,002	,034	,016	,432	,838
	N	7	7	13	13	13	13	13
LSU_CM2_fr LSU CM2 français	Corrélation de Pearson	,368	,580*	,809**	,690**	,782**	,467	,124
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,216	,038	,000	,006	,001	,092	,673
	N	13	13	14	14	14	14	14
<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire	Corrélation de Pearson	,752**	,515	,861**	,913**	,958**	,539	,461
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,003	,072	,006	,002	,000	,168	,250
	N	13	13	8	8	8	8	8
<u>elv_sppc_phy</u> Elève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson	,550	,656*	,737*	,841**	,799*	,770*	,637
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,064	,021	,037	,009	,017	,025	,089
	N	12	12	8	8	8	8	8

Corrélations

		<u>ens2_sppt_sco</u> Ens2 SPPT scolaire	<u>ens2_sppt_soc</u> Ens2 SPPT acceptation sociale	<u>ens2_sppt_spo</u> Ens2 SPPT aptitudes sportives	<u>ens2_sppt_phy</u> Ens2 SPPT apparence physique	<u>ens2_sppt_cpt</u> Ens2 SPPT comportement	<u>LCQ_score</u>
<u>ens2_sppt_sco</u> Ens2 SPPT scolaire	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 19	,056 ,819 19	,688** ,001 19	,658** ,002 19	,943** ,000 18	,505* ,028 19
<u>ens2_sppt_phy</u> apparence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,658** ,002 19	,413 ,078 19	,804** ,000 19	1 19	,622** ,006 18	,450 ,053 19
<u>ens2_sppt_cpt</u> Ens2 SPPT comportement	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,943** ,000 18	,089 ,724 18	,500* ,035 18	,622** ,006 18	1 18	,452 ,060 18
<u>LCQ_score</u>	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,505* ,028 19	,123 ,616 19	,392 ,097 19	,450 ,053 19	,452 ,060 18	1 33

		<u>LCQ_score</u>
<u>elv_sppc_sco</u> Elève SPPC scolaire	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,675** ,008 14
<u>elv_sppc_soc</u> Elève SPPC acceptation sociale	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,463 ,095 14
<u>elv_sppc_spo</u> Elève SPPC aptitudes sportives	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,592* ,026 14
<u>elv_sppc_phy</u> Elève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,685** ,010 13
<u>elv_sppc_cpt</u> Elève SPPC comportement	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,445 ,128 13
<u>elv_sppc_est</u> Elève SPPC estime de soi	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,649* ,016 13

Corrélations

		<u>LCQ_score</u>	<u>ens1_sppt_sco</u> Ens1 SPPT scolaire	<u>ens1_sppt_soc</u> Ens1 SPPT acceptation sociale
<u>LCQ_score</u>	Corrélation de Pearson	1	,524	,414
	<u>Sig. (bilatérale)</u>		,054	,141
	N	33	14	14
<u>ens1_sppt_sco</u> Ens1 SPPT scolaire	Corrélation de Pearson	,524	1	,874**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,054		,000
	N	14	14	14
<u>ens1_sppt_soc</u> Ens1 SPPT acceptation sociale	Corrélation de Pearson	,414	,874**	1
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,141	,000	
	N	14	14	14
<u>ens1_sppt_spo</u> Ens1 SPPT aptitudes sportives	Corrélation de Pearson	,236	,832**	,906**
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,418	,000	,000
	N	14	14	14
<u>ens1_sppt_phy</u> Ens1 SPPT apparence <u>phsique</u>	Corrélation de Pearson	,541*	,689**	,642*
	<u>Sig. (bilatérale)</u>	,046	,006	,013
	N	14	14	14

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
LSU_CM2_fr LSU CM2 français	Hypothèse de variances égales	30	,045	1,405
	Hypothèse de variances inégales	29,911	,038	1,405
LSU_CM2_mat LSU CM2 Mathématiques	Hypothèse de variances égales	30	,026	1,325
	Hypothèse de variances inégales	28,684	,019	1,325
elv_sppc_sco Elève SPPC scolaire	Hypothèse de variances égales	12	,237	-2,792
	Hypothèse de variances inégales	11,806	,209	-2,792
elv_sppc_soc Elève SPPC acceptation sociale	Hypothèse de variances égales	12	,459	-1,542
	Hypothèse de variances inégales	9,003	,482	-1,542
elv_sppc_spo Elève SPPC aptitudes sportives	Hypothèse de variances égales	12	,971	-,083
	Hypothèse de variances inégales	11,361	,969	-,083
elv_sppc_phy Elève SPPC apparence physique	Hypothèse de variances égales	11	,468	-1,650
	Hypothèse de variances inégales	8,094	,481	-1,650
elv_sppc_cpt Elève SPPC comportement	Hypothèse de variances égales	11	,075	-4,850

