

Mémoire de recherche Master MEEF 1er degré

Influence de l'estime de soi sur l'attention et la  
performance des élèves lors de situations  
évaluatives en mathématiques.

Présenté par : Anaïs Debackère  
Sous la direction de : Mme Michèle Guerry et Mr Didier Gaulon

Remis le : 02/05/2017  
Soutenu le : 11/05/2017

Année académique : 2016/2017

## SOMMAIRE :

---

<b>Introduction :</b> .....	1
<b>1 Cadre théorique :</b> .....	2
1.1 La place de l'attention dans le milieu scolaire : .....	2
1.1.1 Définition : .....	2
1.1.2 À quoi sert l'attention ? : .....	2
1.1.3 Typologie de l'attention : .....	3
1.1.4 Les troubles de l'attention : .....	4
1.2 L'estime de soi au sein de l'école : .....	4
1.2.1 Définition : .....	4
1.2.2 Construction de l'estime de soi : .....	5
1.2.3 Estime de soi et performances cognitives.....	6
1.2.4 Estime de soi et motivation : .....	7
1.2.5 L'estime de soi dans les programmes de 2015 : .....	7
<b>2 Recherche expérimentale :</b> .....	8
2.1 Problématique et méthodologie de la recherche : .....	8
2.2 Expérience : .....	9
2.2.1 Méthode : .....	9
2.2.1.1 Description du matériel : .....	9
2.2.1.2 Description des participants : .....	11
2.2.1.3 Description de la procédure choisie : .....	12
2.2.1.4 Description des variables : .....	14
2.2.2 Résultats et analyse des résultats : .....	15
2.2.2.1 Résultats au test de Zazzo : .....	15
2.2.2.2 Résultats à l'E.T.E.S : .....	17
2.2.2.3 Résultats à l'évaluation diagnostique : .....	18
2.2.2.4 Grilles d'observation : .....	19
2.2.2.5 Performances des élèves : .....	20
2.2.3 Discussion des résultats : .....	21
<b>Conclusion :</b> .....	25
<b>Bibliographie :</b> .....	
<b>Annexes :</b> .....	
<b>Résumé</b> .....	

## INTRODUCTION :

---

Depuis une vingtaine d'années, les recherches sur l'estime de soi se sont multipliées surtout dans le domaine de l'éducation. Pourquoi la question de l'estime de soi se pose à l'école ?

Les chercheurs ont démontré que l'estime de soi est nécessaire à la réussite scolaire des élèves. Elle permet de progresser sereinement dans tous les apprentissages. L'école a donc un rôle important à jouer car elle institue la reconnaissance du droit à l'erreur. Elle doit montrer qu'il faut du temps pour apprendre.

Or dans le cadre scolaire, le statut de l'erreur n'est pas toujours positif ni par l'enseignant, ni par l'élève, ni par les parents. En effet, l'erreur est souvent décriée par le maître et mal vécue par l'élève au point qu'il peut aboutir à de véritables blocages psychologiques, affectifs et cognitifs. L'enfant arrive à un état de peur. C'est là qu'il faut savoir distinguer la peur associée à une nouvelle situation d'apprentissage et la peur de l'échec qui finit par devenir un véritable obstacle à l'apprentissage. Par ailleurs, on sait que l'attention participe à l'apprentissage de l'élève et a donc des conséquences sur leurs résultats .

Il apparaît donc intéressant de se demander si des dispositifs pédagogiques pourraient être mis en place afin de permettre aux élèves de développer une estime d'eux positive pour améliorer leur attention et d'éviter les situations d'échec.

**Sommes-nous sûrs que l'estime de soi influence les capacités d'attention, serait-ce l'une des solutions pour lutter contre l'échec scolaire?**

Une expérimentation sera menée autour de cette question en mathématiques chez des élèves de CM2. En effet, c'est dans cette matière que les élèves ont le plus d'aprioris quant à leurs capacités de réussite et à cet âge leur estime de soi commence à s'affiner. De plus, elle sera appliquée lors de situations évaluatives pour confronter l'élève face à la « menace » de l'échec et ainsi percevoir les liens de causalité entre performance, attention et estime de soi.

La problématique de ce mémoire sera donc : « **Influence de l'estime de soi sur l'attention et la**

## **performance des élèves lors de situations évaluatives en mathématiques. »**

Dans une première partie théorique, nous développerons les différentes notions en jeu dans la problématique. Qu'est-ce que l'attention dans le milieu scolaire ? Qu'est-ce que l'estime de soi chez les élèves ? Qu'en disent les programmes tels que définis dans le B.O de 2016 ?

Dans une deuxième partie, nous expliciterons la démarche utilisée : la problématique, les hypothèses de recherche, puis le descriptif de la méthodologie utilisée mais aussi la finalité et les conclusions de l'expérimentation mise en place.

## **1 Cadre théorique**

### **1.1 La place de l'attention dans le milieu scolaire**

#### **1.1.1 Définition**

L'attention est un concept multidimensionnel qui, défini selon des axes de recherches par [S. Chokron](#) (2009), correspond à une instance :

- de sélection dans le flux des informations
- de distribution des moyens limités de réponse, de régulation ou travail d'adaptation du fonctionnement de l'organisme aux sollicitations
- de contrôle du comportement qui distingue les propriétés, hiérarchise le traitement des activités selon qu'elles justifient la mobilisation de la conscience ou restent automatiques.

L'attention ne fonctionne jamais à vide elle constitue un pré-requis à toutes les activités qu'elles soient cognitives, perceptives ou motrices. Elle est indispensable aux apprentissages.

Selon [B. Jumel](#) (2014), il y a trois principes à l'attention : une action, une tension mentale et un objet but de l'action.

#### **1.1.2 À quoi sert l'attention ?**

Les informations environnantes sont trop nombreuses pour être traitées par notre cerveau simultanément. Il est nécessaire de sélectionner les informations.

L'attention est ce qui nous permet de réaliser cette sélection en fonction : de la nouveauté des informations reçues, leur pertinence, des contraintes environnantes et de notre motivation.

Faire attention résulte d'un mécanisme cérébral complexe faisant intervenir la perception,

l'attention et la conscience. De plus, chaque type d'attention va contribuer à une meilleure interaction avec le monde extérieur et intérieur.

Dans le cadre scolaire, [C. Boujon et C. Quaireau](#) (1998) ont démontré que le niveau d'attention a une influence sur la réussite des élèves. Plus les élèves sont attentifs, plus leurs performances sont élevées.

### 1.1.3 Typologie de l'attention

[Sohlberg & Mateer](#) (1989) distingue différents types d'attention :

- L'attention soutenue ou vigilance

C'est le fait de maintenir un niveau d'efficacité adéquat et stable au cours d'une activité d'une certaine durée sollicitant un contrôle attentionnel continu.

Elle varie en fonction de l'heure de la journée, de la condition physique, de l'état psychologique, des conditions extérieures ou de la motivation. Nous sommes inégaux face à cette capacité.

A l'école cela se traduirait par :

- Faire un exercice long et monotone
- Ecouter passivement le maître

- L'attention sélective

Les informations sont filtrées en vue de leur traitement ultérieur et de leur transmission au système de mémoire. Ce filtre est régi par les contraintes, la motivation, la nouveauté.

Être attentif c'est donc être réactif et capable de sélectionner l'information la plus pertinente.

En d'autres termes, c'est atteindre des processus de plus haut niveau pour aboutir à une meilleure clarté de l'information.

L'homme est doué d'une flexibilité attentionnelle qui lui permet d'interagir de manière adaptée au monde extérieur. Ainsi nous pouvons changer le critère de sélection et porter notre attention ailleurs. Ce mécanisme peut être automatique ou volontaire.

A l'école, cela se traduirait par:

- Savoir écouter le maître sans se laisser distraire par des bruits environnants
- Savoir repérer la trame d'une histoire sans se laisser distraire par les détails

- L'attention divisée

Elle permet de mener plusieurs tâches simultanément. Ce processus n'est pas naturel sauf dans le cas où l'une de ces tâches est effectuée automatiquement (sans attention).

L'apprentissage a pour but d'automatiser le plus possible de tâches afin qu'elles nécessitent le moins d'attention possible. Ainsi, on libère une charge cognitive afin de se consacrer à d'autres tâches qui nécessitent toute notre attention.

A l'école, cela se traduirait par :

- Savoir lire des informations au tableau en écoutant le maître
- Faire un écrit d'invention sans faire de fautes

#### 1.1.4 Les troubles de l'attention

Bernard Jumel, dans son ouvrage Les troubles de l'attention chez l'enfant (2014) explique que l'inattention est la difficulté pour un individu à maintenir son attention. Différentes zones du cerveau sont impliquées dans l'orientation, le maintien et le contrôle des processus attentionnels. Ainsi, l'inattention résulte de nombreux facteurs (médicaux, environnementaux, sociaux etc.).

Comme l'attention est orientée vers un objet dont elle est indissociable, qui la mobilise, l'intéresse et maintient la tension mentale, la remédiation des difficultés d'attention implique la mobilisation active d'un adulte. Elle en est la condition première.

### 1.2 L'estime de soi au sein de l'école

#### 1.2.1 Définition

Selon Laporte et Sévigny (2002), l'estime de soi serait le fait d'«Avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, et s'accepter soi-même dans ce qu'on a de plus personnel. Cela signifie prendre ses responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins, avoir des buts et faire ce qu'il faut pour les atteindre» (p. 10).

Selon Germain Duclos (2000), il y a quatre composantes dans l'estime de soi :

- le sentiment de sécurité

Qu'elle soit physique ou psychologique, cette dimension va permettre à l'élève de repérer les attentes de l'adulte, de prévoir ses réactions, d'accepter les limites et de développer sa confiance.

- le sentiment d'identité

Peu à peu l'élève apprend à se connaître. Il constate donc qu'il est un être unique.

- le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs est très important dans la construction de l'estime de soi. Il faut savoir que pour un enfant, il y a quatre principales sources d'estime de soi : les parents, les enseignants, les pairs et les amis proches. L'enfant prend conscience de sa valeur et prend confiance dans le regard d'autrui. Or la confiance invite à la performance. Il semblerait que l'enseignant ait un rôle à jouer dans l'estime de ses élèves afin que l'école devienne pour eux le lieu privilégié de la satisfaction de leur besoin d'estime.

- le sentiment de compétence

Ce sentiment se développe au travers des réussites qui la rehaussent. L'enfant prend au fur et à mesure confiance en lui et en ses capacités. Il devient ainsi un élève capable parmi d'autres.

### 1.2.2 Construction de l'estime de soi

L'estime de soi se construit selon deux modalités :

- le sujet doit être acteur de ses expérimentations et auteur de ses stratégies
- les expériences doivent être suffisamment variées, vécues dans différents domaines et en interactions

En parcourant les ouvrages de Laporte, Sévigny et Duclos : Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans, L'estime de soi des 0-12 ans et L'estime de soi des adolescents ; on peut identifier les stades de la construction de l'estime de soi.

#### **Avant 5 ans : l'émergence du soi**

L'enfant ne perçoit que ses qualités, il a donc une vision idéaliste de lui même. Ainsi, il évoque des performances irréalistes toujours reliées à la sphère du concret. A cet âge, les enfants sont égocentriques, ne pouvant se comparer aux autres les bases de l'estime de soi sont en construction.

#### **De 5 à 8 ans : l'expansion du soi**

Grâce aux multiples expériences, le soi se différencie. L'enfant conserve sa vision idéaliste de lui même mais il commence à se comparer à autrui. Cinq domaines s'autonomisent : l'école, la

conduite, le social, l'apparence physique et les compétences sportives.

### **Après 7/8 ans jusque 11 ans: naissance de l'estime de soi**

L'enfant est capable de porter un jugement sur ses capacités. Il prend donc conscience de ses points forts et faibles. Il est donc capable d'auto critique. Il devient sensible à l'opinion des autres et commence à internaliser les opinions portées sur lui.

### **A l'adolescence**

Les capacités d'abstraction s'installent et permettent la confrontation entre le soi réel et le soi idéal. La connaissance de soi s'affine. La préoccupation de savoir ce que les autres pensent de lui est centrale. L'adolescent se compare donc sans cesse avec les autres.

#### 1.2.3 **Estime de soi et performances cognitives**

Le concept de soi est une connaissance caricaturée de soi même qui s'exerce automatiquement et involontairement. C'est un phénomène naturel et spontané mais qui peut enfermer l'élève en difficultés dans des stéréotypes qu'il aura du mal à surmonter. Cette acceptation est à l'origine de l'effet pygmalion.

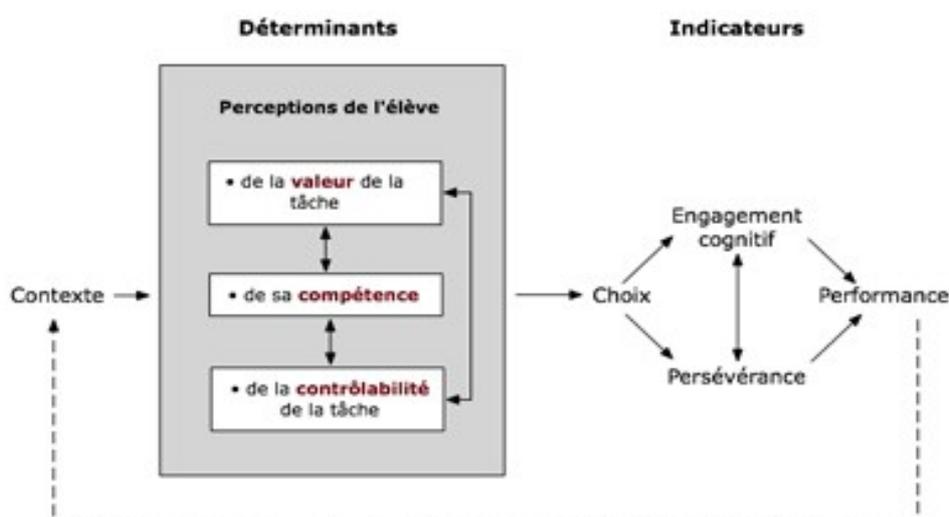
[G. Chapelle et M. Crahay](#) (2009) ont démontré que le fait de se considérer bon ou mauvais élève a un impact sur la réussite des tâches scolaires. On constate que les élèves qui se considèrent « mauvais » dans un domaine auront de moins bons résultats si la tâche est explicitement référencée dans ce domaine que si elle est assimilée à un autre domaine où l'enfant n'aura pas d'aprioris.

L'enfant réalisera une mauvaise performance car il se trouve confronté à deux tâches : la peur de correspondre au stéréotype et l'application de la tâche demandée. Si l'élève subit des échecs de manière répétitive, il risque de se désengager de ses apprentissages avec les choix d'orientation qui s'en suivent.

Or selon [Alstofi](#) (1993), investir dans l'estime de soi des élèves c'est prévenir des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

### 1.2.4 Estime de soi et motivation

[Viau](#) (1994) définit la motivation scolaire comme un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». (p7). Ainsi la motivation scolaire ne réside pas exclusivement dans l'objet d'apprentissage mais aussi, dans les conditions de celui-ci et la manière dont l'élève perçoit les activités pédagogiques proposées.



*Dessin 1 : Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)*

Pour [Viau](#) (1994) le contexte est donc à considérer comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même. Ce sont donc les perceptions de soi qui influencent le plus sa motivation. La motivation est donc un phénomène intrinsèque.

L'estime de soi est à la base de ce phénomène en déterminant l'implication de l'élève dans la tâche.

### 1.2.5 L'estime de soi dans les programmes de 2016

Dans les [programmes 2016 des cycles 2, 3 et 4](#), la mention du terme estime de soi est associée à celle de posture bienveillante de l'enseignant. Cette bienveillance est systématiquement mentionnée dans la partie consacrée au cadre des principes généraux de l'enseignement moral et civique.

« Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école

républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et **bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité**. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. A l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves »

(Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015, pp. 54, 162, 299).

## 2 Recherche expérimentale

### 2.1 Problématique et méthodologie de la recherche

Au début de ma recherche, je voulais expliciter le lien entre la peur de l'échec et l'attention. Toutefois, aucune recherche n'apportait pour le moment d'explicitation concrète sur le sujet.

C'est en lisant le [BO du 19 juin 2008](#) dans lequel est fait la référence à l'estime de soi comme « moteur de la motivation des élèves » et permettant « l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi », point de vue repris dans les programmes de 2015, que j'ai décidé d'élargir ma recherche et de montrer le lien de causalité entre estime de soi et attention.

[C. Boujon et C. Quaireau](#) (1998) ont démontré que l'attention est nécessaire lors de toute phase d'apprentissage et a un impact sur la réussite des élèves. L'attention dépend de nombreux facteurs (sociaux, environnementaux etc.). On peut alors se demander si l'estime de soi ne serait pas un de ces facteurs. En d'autres termes, on peut se demander si ce sentiment de menace qu'est une faible estime de soi, n'influencerait pas les performances des élèves de par une surcharge cognitive. En effet, se demander si l'on est aussi intelligent que les autres, c'est de l'énergie mentale, de l'attention qui n'est pas utilisée pour résoudre la tâche. Cela équivaudrait à une situation de double tâche. La performance obtenue serait donc moins bonne que si on avait mis toutes les ressources cognitives dans la réalisation de cette tâche. Se pose ainsi la problématique suivante : L'estime de soi a-t-elle un impact sur l'attention des élèves lors de situations évaluatives en mathématiques ?

Pour tenter de répondre à la problématique, l'expérimentation aura pour objectif de vérifier l'hypothèse générale, à savoir: l'élève avec une plus grande estime de lui sera plus performant en situation d'évaluation.

Afin de répondre à la problématique de l'étude qui nous intéresse et de vérifier l'hypothèse qu'instaure cette réflexion, il convient d'effectuer quatre épreuves consécutives. Ces quatre épreuves seront des séances évaluatives en mathématiques en lien avec la notion des fractions. Chacune de ces évaluations sera constituée de trois ou deux exercices.

Pendant ces phases évaluatives, un observateur s'applique à observer des sujets choisis et à remplir la même grille d'observation qui se trouve en [annexe 5](#). Grille d'observation constituée d'indicateurs d'inattention et de difficulté à se mettre à la tâche demandée. Pour construire cette grille et répertorier le plus de comportements possibles, il est nécessaire de regrouper plusieurs critères en fonction de quatre catégories différentes : la concentration ou la dispersion des élèves , la relation aux autres, sa posture, la réalisation de la tâche demandée.

## 2.2 Expérience

L'hypothèse de cette recherche est donc que l'élève avec un degré d'estime de lui plus grand aura moins de comportements inattentifs et d'erreurs. Les questions sont les suivantes : un développement de l'estime de soi permettrait-il une meilleure attention des élèves ? Sont-ils moins attentifs lorsqu'ils doutent de leurs capacités ? Pour mener à bien l'expérience, il convient de mettre en place les expérimentations suivantes.

L'expérience se construit donc à l'aide de deux outils principaux : une grille d'observation, présentée précédemment, qui permet de relever des comportements inattentifs et perturbés en cours d'évaluation, et un questionnaire adressé à tous les élèves pour mesurer l'estime de soi.

### 2.2.1 Méthode

#### 2.2.1.1 Matériel

L'étude qui nous intéresse se met en place dans le cadre de la troisième période qui s'étend de janvier à mi-février. La séquence choisie concerne le domaine des fractions en numération. Différents tests ont été utilisés pour mesurer le niveau d'attention et d'estime de soi. Des exercices ont été recueillis pour les séances évaluatives.

- **Test mesurant le niveau d'attention**

Le test retenu est celui des deux barrages de Zazzo. ([cf Annexe 1](#)), qui permet de mesurer l'attention soutenue des sujets.

Ce test est composé de deux feuilles de format A3. Sur chacune sont représentés 1000 signes répartis en 40 lignes et 25 colonnes. Sur la première feuille figure un modèle, tandis que la deuxième en possède deux.

Le but du test est de repérer un puis deux signes particuliers (un carré avec une barre horizontale située sur le côté gauche du carré et un carré avec une barre oblique attaché au coin inférieur droit du carré) et en barrer le plus possible en 10 minutes. L'élève doit travailler ligne par ligne, dans le sens de lecture soit de gauche à droite.

L'analyse des résultats permettra de sélectionner deux élèves ayant une bonne attention visuelle focalisée, deux en ayant une moyenne et deux ayant une plutôt faible. Pour déterminer ce classement de l'attention nous utiliserons les écarts semi-inter-quartile des tables.

- **Questionnaire mesurant le niveau d'estime de soi**

Le questionnaire retenu est l'échelle établie par Nathalie Oubrayrie en 1994: l'E.T.E.S.

Il se compose d'un questionnaire de 60 affirmations que l'enfant valide ou non selon une échelle de Likert allant de 1 à 5 ( 1= pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord ). Ces affirmations appartiennent à 5 domaines : le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique et le soi projectif. Les items appartenant à chaque domaine sont arrangés de manière aléatoire dans le questionnaire.

C'est la somme des scores obtenus pour chaque domaine qui permet de calculer le score général d'estime de soi. Ces scores intermédiaires sont des indices de l'image valorisée ou dévalorisée qu'a le sujet de lui-même. Chaque domaine est évalué sur 60, le score général sur 300.

Dans chaque domaine, il y a des items formulés positivement et d'autres négativement.

Exemple : « je me sens bien » est positif et « je me mets facilement en colère » est négatif.

Quand l'item est positif, on reporte directement la réponse de l'élève dans la grille. Lorsqu'il est négatif on doit reporter sa réponse de manière inversée.

Par exemple : à la question « je me mets facilement en colère », l'élève répond 1= tout à fait d'accord, on cote dans la grille 5.

Ce test est donné à l'élève sous la forme d'un questionnaire. ([cf Annexe 2](#)) Les données sont encodées dans un fichier excel, qui calcule les résultats par domaine. ([cf Annexe 3](#))

Ainsi on mettra en corrélation le niveau d'attention des élèves sélectionnés avec leur niveau d'estime d'eux.

- **Exercices de mathématiques**

Cinq séries de trois exercices en lien avec les fractions niveau CM2 ont été sélectionnés ([cf Annexe 4](#)). Ils suivent la progression établie en numération sur les fractions.

Capacités en jeu :

- diverses désignations des fractions
- repérer et placer des fractions sur une demi droite graduée
- encadrer une fraction par deux nombres consécutifs
- établir des égalités entre des fractions simples
- additionner des fractions

Les élèves sont mis en situation de réussite, ainsi chaque exercice est réalisable. Toutefois, la nouveauté de la notion au fur et à mesure de la séquence permettra de voir si l'estime de soi joue un rôle pour effectuer les tâches demandées.

### 2.2.1.2 Participants

Cette expérience sur l'attention se met en place dans une classe de CM2 comportant un effectif de vingt-six élèves. Un élève est en cours de dépistage d'un TDA sans signe d'hyperactivité.

Pour mener à bien cette enquête, il a fallu sélectionner un panel de six élèves représentatifs de trois profils d'attention différents. Ce panel a été établi à l'aide du prétest permettant d'évaluer le niveau d'attention soutenue : le test des deux barrages de Zazzo. Le choix s'est donc porté sur deux élèves ayant tendance à ne pas être attentifs, deux autres moyennement attentifs et deux étant toujours très attentifs. Le choix a été fait de prendre pour chaque profil d'élève, deux sujets avec un niveau d'estime d'eux différents : un élève avec une bonne estime de lui et un autre avec une estime de lui faible. Les sujets sont représentés, tout au long de l'étude, par les chiffres et des couleurs fournis dans le tableau ci-dessous, ils seront repris tout au long de l'étude dans les différents graphiques.

Sujets peu attentifs		Sujets moyennement attentifs		Sujets attentifs	
1	2	3	4	5	6

Figure 1 : répartition des participants

L'observation porte donc sur un panel précis regroupant six élèves, mais l'évaluation concerne la classe dans sa totalité.

### 2.2.1.3 Procédure

Dans un premier temps, différents prétests ont été soumis aux élèves :

- Pour mesurer le niveau d'attention soutenue : le test des deux barrages de Zazzo

Ce test a été réalisé en début de séance, de manière collective. Pour une question d'organisation seule la deuxième partie du test a été effectuée (avec les deux signes). La feuille A3 se trouvait sur leur table à leur arrivée.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de votre feuille.

Voici deux signes présents sur votre feuille. (le maître montre les deux signes au tableau)

Le but de l'activité est de barrer ces signes à chaque fois que vous le rencontrez. Attention il ne faut barrer que ces signes. Pour ce faire on procède ligne par ligne en allant de gauche à droite (le maître montre sur la feuille) et sans passer de ligne. Je vous demande de le faire le plus rapidement possible. Au bout de 10 minutes l'activité est terminée, je veux que tout le monde pose son crayon.

On va voir si vous avez compris : quel signe faut il barrer en premier ? (les élèves répondent en nommant la ligne et la position du signe).

C'est bien.

A mon signal vous pouvez commencer.

Allez y.»

- Pour mesurer leur degré d'estime d'eux : l'échelle toulousaine ETES

Le questionnaire était sur leur table à leur arrivée. Le test a été effectué de manière collective.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de votre feuille.

Dans les pages qui suivent vous allez avoir une série d'affirmations. Par exemple : « Je me mets facilement en colère ». (Le maître montre la première phrase).

Il faudra lire attentivement chacune des phrases. Vous préciserez pour chacune de ces phrases si ce qui est écrit correspond à votre façon d'être, de se comporter.

(Le maître montre une à une les équivalences nommées ci-dessous au tableau) :

Si vous n'êtes pas du tout d'accord vous entourez le chiffre 1

Si vous êtes un peu d'accord vous entourez le chiffre 2

Si vous êtes moyennement d'accord vous entourez le chiffre 3

Si vous êtes d'accord vous entourez le chiffre 4

Si vous êtes tout à fait d'accord vous entourez le chiffre 5

Il faut répondre à toutes les questions.

Quand vous avez fini, vous venez rapporter la feuille au bureau ».

- Pour mesurer le niveau de compétence dans la résolution d'exercices sur les fractions et contrôler les facteurs secondaires: une première série d'exercices.

Les feuilles ont été distribuées aux élèves. L'expérience a été réalisée de manière collective.

Les exercices sont tous posés de la même manière :

- le numéro de l'exercice
- la consigne de l'exercice
- l'exercice à compléter directement sur la feuille

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de la feuille ainsi que la date.

Cette feuille comporte trois exercices. Vous résolvez les exercices, n'oubliez pas de vous relire avant de rendre la feuille. Quand vous vous êtes relu, vous venez apporter la feuille au bureau. »

Un élève lisait la consigne pour chaque exercice. Le professeur répondait aux questions des élèves.

A la suite des prétests et lors d'une situation évaluative, la résolution des exercices fut mise en place.

Pendant la résolution de la tâche, les élèves sont observés à l'aide d'une grille d'observation ([cf Annexe 5](#)) afin de repérer des comportements inattentifs. A chaque comportement inattentif décelé, une croix est marquée dans la ligne correspondante.

La tâche a été répétée le même jour de chaque semaine pendant 4 semaines et ce, de manière collective.

Tâche 1 : Deuxième série d'exercices

Les feuilles ont été distribuées aux élèves.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de la feuille ainsi que la date.

Cette feuille comporte deux exercices.

Vous résolvez les exercices, n'oubliez pas de vous relire avant de rendre la feuille. Quand vous vous êtes relu, vous venez apporter la feuille au bureau. »

Un élève lisait la consigne pour chaque exercice. Le professeur répondait aux questions des élèves.

#### Tâche 2 : Troisième série d'exercices

Les feuilles ont été distribuées aux élèves.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de la feuille ainsi que la date.

Cette feuille comporte trois exercices. Vous résolvez les exercices, n'oubliez pas de vous relire avant de rendre la feuille. Quand vous vous êtes relu, vous venez apporter la feuille au bureau. »

Un élève lisait la consigne pour chaque exercice. Le professeur répondait aux questions des élèves.

#### Tâche 3 : Quatrième série d'exercices

Les feuilles ont été distribuées aux élèves.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de la feuille ainsi que la date.

Cette feuille comporte deux exercices. Vous résolvez les exercices, n'oubliez pas de vous relire avant de rendre la feuille. Quand vous vous êtes relu, vous venez apporter la feuille au bureau. »

Un élève lisait la consigne pour chaque exercice. Le professeur répondait aux questions des élèves.

#### Tâche 4 : Cinquième série d'exercices

Les feuilles ont été distribuées aux élèves.

Les consignes étaient les suivantes :

« Ecrivez votre prénom en haut de la feuille ainsi que la date.

Cette feuille comporte deux exercices. Vous résolvez les exercices, n'oubliez pas de vous relire avant de rendre la feuille. Quand vous vous êtes relu, vous venez apporter la feuille au bureau. »

Un élève lisait la consigne pour chaque exercice. Le professeur répondait aux questions des élèves.

### 2.2.1.4 Description des variables et des hypothèses

Dans une démarche expérimentale, on fait varier un facteur ou une combinaison de facteurs afin d'observer et de mesurer les conséquences de cette variation sur les comportements, les états mentaux et/ou les processus mentaux. En se référant à mon objectif, deux variables sont identifiables : une variable explicative, l'estime de soi et une variable à expliquer, l'attention. Ainsi sont en présence :

- *variables indépendantes* : degré d'estime de soi

- *variables dépendantes* : pourcentage d'erreurs, nombre de comportements inattentifs

L'expérimentation aura pour objectif de vérifier l'hypothèse générale, à savoir: l'élève avec une plus grande estime de lui sera plus performant en situation d'évaluation. Ce qui correspond en termes de variables à : l'élève avec un degré d'estime de lui plus grand aura moins de comportements inattentifs et d'erreurs.

## 2.2.2 Résultats et analyse des résultats

Cette partie a pour but de présenter les résultats du test de Zazzo, à l'E.T.E.S, à l'évaluation diagnostique, les comportements observés ainsi que les performances des élèves.

### 2.2.2.1 Résultats au test de Zazzo

La première étape a été de corriger les tests de barrage à l'aide de la grille transparente de correction. Afin de comprendre les résultats il faut définir certains termes :

- Nombre total de signes examinés : comme son nom l'indique c'est le nombre total de signes examinés durant les 10 minutes
- A : nombre d'additions c'est-à-dire le nombre de signes barrés à tort
- Om : nombre d'omissions c'est-à-dire le nombre de signes à barrer oubliés
- B : nombre de signes à barrer parmi ceux examinés
- V : nombre de signes barrés à la minute. Le temps étant fixé à 10 minutes, il suffit de diviser par 10 le nombre total de signes examinés. Donc  $V = \text{nombre de signes total examinés} / 10$ .
- In en % : c'est ce qu'on appelle l'inexactitude. C'est le nombre total d'erreurs (additions + omissions) divisé par le nombre de signes à barrer et d'additions. On a donc  $In = (Om+A) / (A+B)$ . Pour l'avoir en pourcentage, il suffit de multiplier par 100.
- R : c'est le nombre de signes correctement barrés pendant les 10 minutes. On le trouve avec la formule  $R = (B-Om)$

[En Annexe 6](#) se trouve les résultats obtenus pour l'ensemble de la classe. On constate qu'il y a très peu d'addition pour la majorité des élèves et que ceux qui ont une grande vitesse ont également un plus fort taux d'incertitude. Sans doute les élèves ont confondu vitesse et précipitation. Afin d'évaluer les capacités d'attention des élèves, j'ai comparé ces résultats avec les écarts semi-interquartile de leur tranche d'âge (10 ans) trouvés dans les tables du test de Zazzo.

	Vitesse et (semi-inter-quartile)	Nombre d'élèves
Entre -3 et -2	25,4 (-3) – 38,2 (-2)	1
Entre -2 et -1	38,2 (-2) – 51 (-1)	0
Entre -1 et 0	51 (-1) – 63,8 (0)	9
Entre 0 et 1	63,8 (0) – 76,6 (+1)	7
Entre 1 et 2	76,6 (+1) – 89,4(+2)	5
Entre 2 et 3	89,4 (+2) – 102,2(+3)	4
Entre 3 et 4	102,2 (+3) – 115 (+4)	0

Figure 2: Tableau de la répartition des élèves selon les écarts semi-interquartiles pour la vitesse

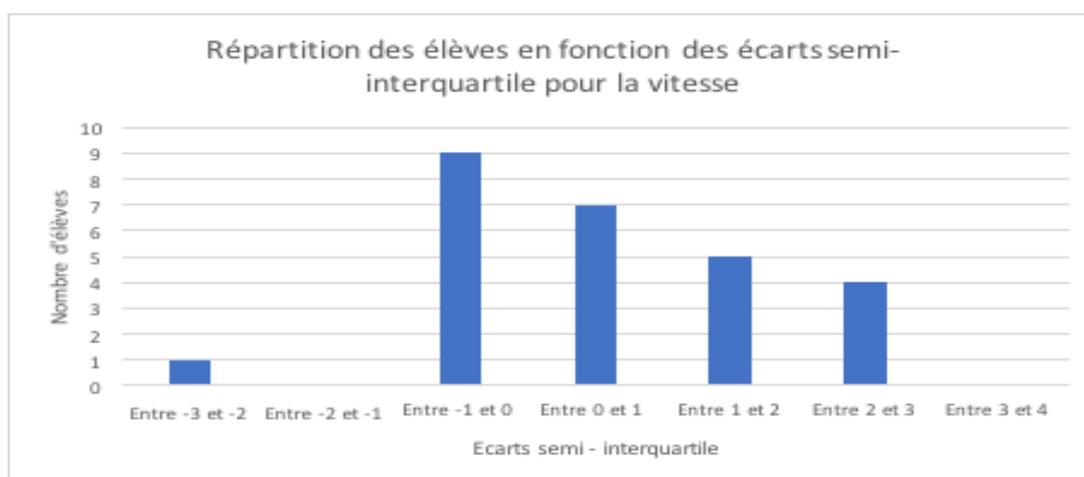


Figure 3 : Diagramme de la répartition des élèves pour la vitesse

Selon les figures 2 et 3, on constate que les résultats de la classe sont en accord avec les écarts semi-inter-quartile où un maximum de population est aux environs du 0.

La même démarche a été effectuée avec le taux d'inexactitude :

	Inexactitude en pourcentage et (semi-inter-quartile)	Nombre d'élèves
Entre +2 et +1	1,1 (+2) – 5,5 (+1)	7
Entre +1 et 0	5,5(+1) – 9,9 (+0)	7
Entre 0 et -1	9,9 (+0) – 14,3 (-1)	4
Entre -1 et -2	14,3 (-1) – 18,7 (-2)	7
Entre -2 et -3	18,7 (-2) – 23,1 (-3)	1
Entre -3 et -4	23,1 (-3) – 27,5 (-4)	0

Figure 4: Tableau de la répartition des élèves selon les écarts semi- interquartiles pour l'inexactitude

Cette fois ci en revanche, il n'y a pas de corrélation entre les résultats obtenus et les tables. La

classe a obtenu des résultats supérieurs à la moyenne car la répartition de la population n'est pas centrée sur le 0. La majorité des élèves ont obtenu un taux d'inexactitude inférieur à 9,9 %.

## Répartition des élèves en fonction des écarts semi-inter-quartile pour l'inexactitude

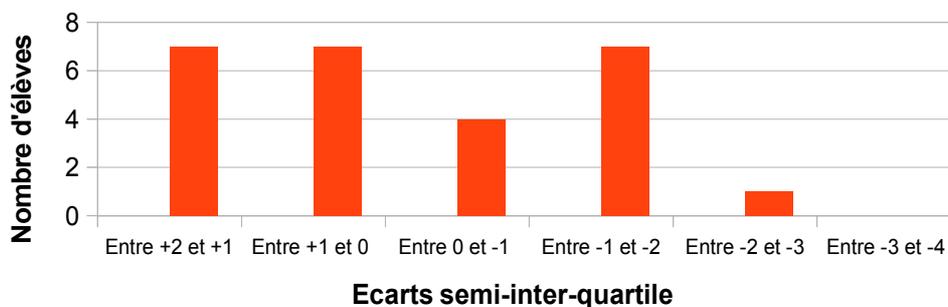


Figure 5 : Diagramme de la répartition des élèves selon les écarts semi-inter-quartiles pour l'inexactitude.

Les résultats au test ont permis de présélectionner les élèves à observer en fonction de leur attention. C'est le taux d'inexactitude qui détermine l'attention soutenue. Plus il est faible, plus l'attention soutenue est considérée comme bonne.

Les résultats à l'E.T.E.S permettront de sélectionner les élèves en fonction de leur degré d'estime d'eux parmi leurs capacités d'attention.

### 2.2.2.2 Résultats à l'E.T.E.S

La première étape a été d'encoder les tests des élèves dans le fichier excel prévu à cet effet ([cf Annexe 3](#)).

En [Annexe 7](#), se trouve les résultats obtenus pour l'ensemble de la classe. On constate que l'étendue n'est pas très élevée (7,6 points de différences).

En analysant les résultats, on remarque déjà qu'il n'y a aucune corrélation entre le niveau d'attention des élèves et leur estime de soi. Ainsi, un élève peut être attentif et avoir une mauvaise estime de soi, tout comme avoir de faibles capacités attentives et avoir une bonne estime de soi. ([cf Annexe 8](#)). En effet, sur un échantillon de 26 élèves, seuls 10 d'entre eux ont une corrélation entre leur

niveau d'attention et d'estime de soi.

Toutefois, c'est en calculant les différents quartiles de la série de données qu'on peut sélectionner les six élèves en lien avec leur niveau d'attention.

Ainsi, on déclare que les élèves ayant une faible estime de soi ont une moyenne inférieure à 11,95 et les élèves ayant une forte estime de soi ont une moyenne supérieure à 15,4.

Voici le tableau des sujets sélectionnés:

Sujets peu attentifs		Sujets moyennement attentifs		Sujets attentifs	
Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi
Elève 15	Elève 12	Elève 6	Elève 26	Elève 2	Elève 9

Figure 6 : Tableau des sujets sélectionnés pour l'étude

Le graphique ci-dessous nous donne une estimation du degré de l'estime de soi des élèves sélectionnés :

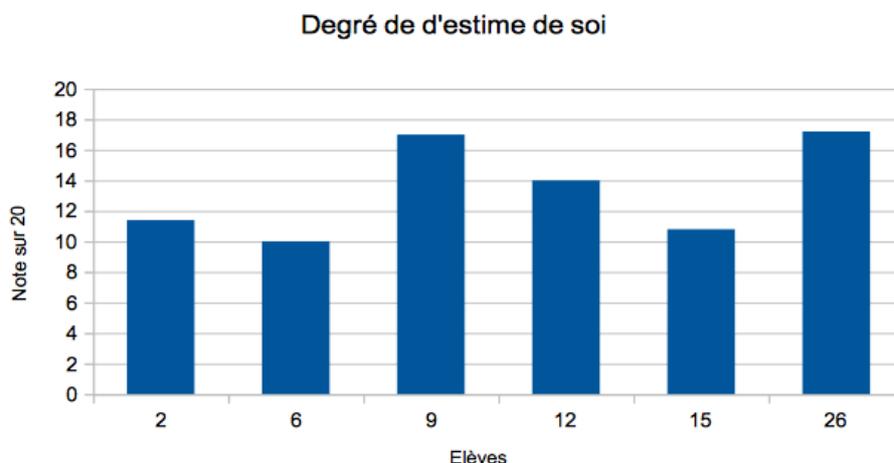


Figure 7: Niveau d'estime de soi

### 2.2.2.3 Résultats à l'évaluation diagnostique

Une fois les élèves sélectionnés, les évaluations ont été ramassées et analysées. Sur les six élèves de CM2 :

- trois élèves ont eu vert ce qui représente une compétence dépassée.
- deux élèves ont eu jaune ce qui représente une compétence acquise.
- un élève a eu orange ce qui représente une compétence en cours d'acquisition.

En analysant les résultats (cf Annexe 9) en lien avec le niveau d'estime de soi, on constate qu'en pré test, les élèves avec un haut niveau d'estime de soi ont tous eu vert. Alors que les élèves avec un faible niveau d'estime de soi ont eu des résultats en dessous (soit jaune ou orange).

#### 2.2.2.4 Grilles d'observation

Plusieurs aspects sont observés à l'aide de la grille d'observation (cf Annexe 5):

- Le réalisation de la tâche : l'élève est attentif lorsqu'il effectue la tâche demandée et parvient à mener à terme son travail.
- La posture: Le relâchement dans la tâche se perçoit dans la posture de l'élève
- Le rapport aux autres: cela montre si l'élève cherche à copier sur son voisin, se laisse perturber par un camarade ou cherche à discuter avec lui.
- La concentration : l'élève est moins attentif lorsqu'il est distrait : s'agite, fait autre chose que la tâche demandée.

Une croix est apposée au critère correspondant dans la grille à chaque fois que les élèves présentent un de ces comportements. Pour cela, au cours de l'expérimentation, un observateur autre que le maître est présent dans la salle pour analyser le comportement des élèves. Pour une meilleure visibilité, ceux ci ont été placés à proximité de l'observateur.

Voici les comportements relevés au cours des quatre séries d'exercices effectués sur quatre semaines :

	Elève 15	Elève 12	Elève 6	Elève 26	Elève 2	Elève 9
Série 2	16	8	13	2	16	0
Série 3	10	15	18	0	10	0
Série 4	7	10	7	1	12	0
Série 5	19	3	16	0	15	0
Moyennes	13	9	13,5	0,75	13,25	0
Différence	4		12,75		13,25	

Figure 8 : Tableau des comportements relevés

L'analyse de cette grille révèle que, peu importe leur niveau d'attention, en moyenne les élèves ayant une forte estime de soi ont moins de comportements inattentifs que ceux ayant une faible estime de soi.

Si on compare les différences de comportements entre les niveaux d'attention, on remarque que moins un élève a de capacités attentives, plus le nombre de marques de distraction entre un élève avec une forte estime de soi et une faible estime de soi se réduit. (différence de 13,25 points pour des élèves hautement attentifs contre 4 points pour des élèves faiblement attentifs).

En général malgré le niveau d'attention, le nombre de comportement inattentifs est le même pour les élèves ayant une faible estime de soi (en moyenne 13 comportements sur les quatre séries d'exercice). Alors que cette corrélation ne se retrouve pas pour les élèves avec une forte estime de soi.

### 2.2.2.5 Performances des élèves

A chaque fin de séance, les copies ont été ramassées et analysées. La notation des évaluations suit un code couleur établi au sein de l'école. Ci dessous le tableau correspondant aux différents barèmes :

Couleur	Signification
	Compétence dépassée
	Compétence acquise
	Compétence en cours d'acquisition
	Compétence non acquise

Figure 9 : Tableau système évaluation

Ci dessous le tableau récapitulatif des différentes performances sur les quatre semaines :

	Elève 15	Elève 12	Elève 6	Elève 26	Elève 2	Elève 9
	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi
Eval 2						
Eval 3						
Eval 4						
Eval 5						
Moyennes						

Figure 10 : Tableau des performances

En analysant les résultats, on constate que peu importe le type d'attention, en moyenne un élève avec une faible estime de soi a de moins bons résultats que celui qui a une forte estime de soi.

On perçoit donc une corrélation entre estime de soi et performances par les différences de résultats.

Cela est d'autant plus significatif que le niveau d'attention est faible. En effet pour les élèves 15 et 6, tous deux ayant une faible estime de soi, les compétences en moyenne restent en cours d'acquisition. Alors que pour l'élève 2 les compétences sont acquises malgré son faible estime de soi.

### 2.2.3 Discussion des résultats

L'objectif de cette expérimentation était donc de vérifier deux hypothèses :

- une première hypothèse générale : l'estime de soi a un effet sur l'attention et la performance.
- une hypothèse expérimentale : l'élève avec un degré d'estime de lui plus grand aura moins de comportements inattentifs et d'erreurs.

Au vu des résultats obtenus lors de l'expérimentation nous pouvons constater que les hypothèses générale et expérimentale sont validées. Cependant des nuances sont à apporter.

Les résultats montrent que l'estime de soi entraîne une variation des performances chez les élèves et surtout une variation de leurs capacités attentionnelles.

Toutefois, les conclusions ne sont pas les mêmes selon le niveau d'estime de soi des élèves.

Selon les résultats, une faible estime de soi entraîne une baisse significative des performances d'autant plus importante que le profil attentionnel est faible. Cependant, pour l'attention on a constaté, qu' en cours d'évaluation, le nombre de comportements inattentifs chez les trois profils attentionnels pour des élèves avec une faible estime de soi est le même.

Cela vient remettre en question le degré d'influence de l'estime de soi sur l'attention. On s'attendrait selon les hypothèses émises précédemment que plus un élève a des capacités attentionnelles restreintes plus l'impact sur son attention serait élevé. Or le nombre de comportements (en moyenne 13) est sensiblement le même.

Il semblerait qu'une faible estime de soi malgré le niveau attentionnel des élèves perturbe tout autant. Cela est complété par le fait que la différence de marques attentionnelles entre les deux profils d'estime de soi est d'autant plus élevée que l'attention est grande.

Il semblerait donc que l'influence de l'estime de soi sur l'attention est d'autant plus dommageable

que le niveau d'attention est élevée.

Cela confirme la théorie de [Chapelle](#) selon laquelle un élève avec une forte estime de soi a de meilleures facultés à croire en lui et en ses capacités à réussir. Il semblerait donc préférable d'avoir une bonne estime de soi et des capacités attentionnelles moyennes que d'excellentes capacités attentionnelles associées à une faible estime de soi.

Une recherche pourrait être menée afin de chercher les moyens pédagogiques qui permettraient de protéger l'estime de soi des élèves face à l'échec scolaire afin d'améliorer ses capacités attentionnelles.

D'autre part, comment comprendre le fait que les performances sont modifiées en suivant le niveau attentionnel des élèves sans pour autant que cela ne se répercute dans les marques attentionnelles relevées au cours de l'expérimentation ?

On pourrait émettre l'hypothèse qu'une faible estime de soi entraîne sans conteste un trouble attentionnel présent à la même hauteur chez les différents profils des élèves. Pour autant le fait que les profils soient distincts montre bien que l'élève avec de meilleures capacités attentionnelles arrivent malgré ses distractions à mieux se mobiliser pour effectuer la tâche demandée, à adopter des stratégies de résolution de problèmes adaptées. Cela pourrait être aussi lié à la capacité d'auto-contrôle, c'est à dire la capacité à s'engager dans des actions qui apportent des bénéfices à long terme malgré l'absence de bénéfices à court terme voire des inconvénients immédiats. Cela est mis en évidence par Christophe André, médecin psychiatre à l'hôpital Sainte-Anne de Paris. Ou cela pourrait être lié au niveau de l'élève dans la matière en elle-même.

Une recherche pourrait être effectuée afin de déterminer les liens de causalité entre estime de soi, niveau dans la matière et performance face un exercice inconnu.

Trouverait on des différences entre les différents profils d'estime de soi ? Un élève avec un mauvais niveau dans une matière mais une bonne estime de lui serait il capable de mieux se mobiliser qu'un élève avec un excellent niveau mais une faible estime de soi ? Ou est-ce que le niveau de l'élève est un facteur prépondérant ?

D'autre part, l'estime de soi comme cité précédemment est une notion multifactorielle. On pourrait se demander quelle dimension de l'estime de soi a des conséquences sur l'attention et sur les performances des élèves.

Il serait aussi pertinent d'établir une recherche qui viendrait confirmer les constats effectués en cherchant à identifier les effets d'une valorisation de l'estime de soi sur les élèves et leurs capacités attentionnelles. En exemple, les consignes lors des évaluations pourraient être modifiées afin d'encourager les élèves à croire en eux et en leurs capacités. Y aurait-il des modifications dans le comportement et les performances des élèves ?

Ainsi la nécessité d'effectuer un post test avec le test de l'E.T.E.S serait obligatoire afin de voir l'évolution de l'estime de soi et la possibilité de corrélation entre attention et estime de soi.

Enfin il est possible d'émettre un avis critique sur l'expérimentation menée par rapport à plusieurs points :

- La nature des exercices

Tout d'abord, il faudrait davantage se pencher sur la nature des exercices et leur difficulté. En effet, on ne peut négliger la prégnance de la difficulté de l'exercice pour l'expérimentation. Ici les exercices étaient de difficultés variées, suivant la progression en mathématiques. Dans le cadre de l'apprentissage les évaluations ont été présentées aux élèves en s'assurant de la maîtrise de la notion. Ainsi même si l'exercice était nouveau, il ressemblait aux exercices effectués en cours d'apprentissage par les élèves ; l'objectif étant de les mettre dans une position de réussite conformément aux programmes de l'éducation nationale. Mais comment auraient réagi des élèves face à des exercices qui soit différaient dans :

- leur nature
- leur difficulté
- leur forme

Aurait-on eu les mêmes résultats ? Sachant que selon la recherche effectuée, il semblerait que l'estime de soi joue un rôle prépondérant dans la capacité de l'élève à faire face à une tâche inconnue, nouvelle, difficile.

Cela implique une meilleure appréciation du niveau global de chacun des élèves afin de proposer des exercices qui correspondent aux attendues de la recherche ( difficulté , forme étrangère etc.)

- le test de l'E.T.E.S

Le test de l'E.T.E.S est il réellement adapté à cette classe d'âge ?

On peut remettre en question ce test à trois niveaux :

1° Certains énoncés ne reflètent pas l'état d'esprit ni le quotidien d'un élève de 10 ans.

En effet, certains énoncés ne font pas sens aux élèves âgés de 10 ans car le rapport aux autres n'est pas encore le même que pour un adolescent ( notamment le fait de savoir si on plait physiquement

aux autres), ni le rapport à soi.

2° la capacité introspective d'un enfant de 10 ans dépend de sa maturité.

Certains élèves ont rencontré de grandes difficultés à se situer sur l'échelle de Likert car ne sachant pas s'auto évaluer.

3° la vision de soi et de ses capacités varient au cours du temps

En effet, le niveau d'estime de soi reflètent un constat à un moment T. Pour une prochaine étude, il semblerait judicieux de réitérer le test en post test pour comparer les résultats et voir si il y a une évolution. Un questionnaire peut tout aussi bien être utilisé pour analyser l'état d'esprit d'un élève avant l'évaluation.

Ainsi avec ces différents points, on pourrait remettre en question la pertinence des niveaux d'estime de soi relevés.

- Le système de notation

Le système de notation pour une étude de recherche est à remettre en question .

En effet, pour ne pas perturber les élèves, les évaluations ont été notées sous les mêmes conditions que d'habitude à l'aide d'un code couleur. Cependant une notation chiffrée aurait permis la mise en valeur d'écarts plus significatifs et plus fidèles. Une autre manière de mesurer les performances aurait été de compter le nombre d'erreurs pour ainsi les comparer.

- L'étendue de la recherche

Enfin, il serait nécessaire pour mener une étude plus importante d'observer l'ensemble des élèves lors de l'observation en temps d'évaluation et de ne pas se limiter à un échantillon de 6 élèves. Cela demanderait davantage de moyens d'observation : plus d'observateurs ou plusieurs caméras. Cette étude doit être étendue afin de confirmer les résultats de cette expérience à grande échelle.

## CONCLUSION :

---

Le but de cette recherche était d'étudier le rôle joué par des variables psychologiques sur l'attention et la réussite. Parmi ces variables nous avons choisi l'estime de soi. Cette expérimentation menée en classe a démontré que le niveau d'estime de soi joue un rôle essentiel quant à l'attention et la performance des élèves en situation évaluative. Il symbolise donc un facteur de réussite scolaire.

En effet, l'exigence scolaire qui amène de passer du statut d'enfant à celui d'élève peut influencer sur l'estime de soi. Elle induit un principe d'autonomie, une adaptabilité sans faille (changement de repères, adaptation à de nouveaux codes, nouvelles personnes et relations) qui diffère de celle connue dans le cadre familial. L'école se doit d'être sécurisante et protectrice, ce qui passe notamment par la construction de situations de réussite. Il s'agit alors de chercher à mettre l'élève en situation de réussite et être valorisé. L'élève doit ainsi prendre conscience qu'il peut et sait faire. L'objectif est donc de développer chez lui le sentiment de compétence et d'évolution. C'est par l'attitude et le regard positif du professeur des écoles qu'il va dépasser et surmonter ses difficultés, oser prendre des risques et renforcer son estime de soi.

Ces résultats forment une pierre angulaire pour la pratique enseignante et la lutte contre l'échec scolaire. Cela a été pour ma part un grand atout que de mener cette recherche en classe afin de créer une dynamique de travail pour tous les types de profil d'élève et notamment pour ceux qui avaient une aversion pour les situations évaluatives. C'est en travaillant sur la pédagogie positive que j'ai pu obtenir de très grandes avancées et un meilleur rapport à soi et à l'évaluation. D'ailleurs ceci a fondé ma réflexion quant à la refondation du système d'évaluation dans ma classe.

C'est en lisant les travaux de [Fernand Oury](#) adepte d'une pédagogie inspirée de Freinet et du judoka que j'ai pu trouver un système qui mette en confiance les élèves et les valorise dans leurs progrès : évaluer à l'aide de ceintures. Ces ceintures sont des ceintures de « mesure » concrète (compétences scolaires, matière etc) qui reprend le système de gradation par couleur des judokas. Elles ne représentent que des constats de réussite de la construction de savoirs chez l'élève. Ainsi l'évaluation devient positive : le succès devient la norme.

Ce système a différents avantages. Il permet de personnaliser les apprentissages favorisant le travail

individualisé, la coopération et les situations didactiques. En effet l'élève doit se sentir capable de réussir une ceinture pour la passer. Cela représente un incroyable travail sur l'estime de soi et le fait de croire en ses capacités.

De plus, il est à espérer que les recherches pédagogiques futures notamment dans le domaine de la pédagogie positive permettent d'avancer encore plus face au défi de l'échec scolaire qui comme cité précédemment est un enjeu national mais aussi européen pour les générations futures.

## BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

---

Académie de Dijon (2010) Grille d'observation. En ligne sur : [http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/ash/E\\_grille\\_observation.odt](http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/ash/E_grille_observation.odt)

Académie de Toulouse (2011) L'échelle toulousaine d'estime de Soi. En ligne sur : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ash82/spip.php?article121>

Astolfi J-P. (1993) Styles d'apprentissages et modes de pensée. In J. Houssaye (Ed), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 301-314). Paris : ESF.

Aubert E. (2000) Évaluation des troubles de l'attention de l'enfant à l'adolescent. En ligne sur : <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/aubert50.pdf>

Boujon C. , Quaireau C. (1998) Attention et réussite scolaire. Paris : Editions Dunod

Chapelle G. , Crahay M. (2009) Réussir à apprendre. Paris : PUF

Chokron S. (2009) Pourquoi et comment fait-on attention ? . Paris : Editions le Pommier

Delenne F. (2012) Estime de soi et apprentissages. En ligne sur : [http://www.ac-grenoble.fr/ia26.pedagogie/IMG/pdf/Animation\\_estime\\_de\\_soi\\_Francine\\_Delenne.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ia26.pedagogie/IMG/pdf/Animation_estime_de_soi_Francine_Delenne.pdf)

Duclos G. (2000) L'estime de soi : un passeport pour la vie. Paris : Hopital Sainte Justine

Floor A. (2010) L'estime de soi en milieu scolaire. En ligne sur : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/3010-estime.pdf>

Jumel B. (2014) Les troubles de l'attention chez l'enfant. Paris : Editions Dunod

Laporte, Sévigny, Duclos (2002) Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans. Paris : Hopital Sainte Justine

Laporte, Sévigny, Duclos (2012) L'estime de soi des 0-12 ans. Paris : Hopital Sainte Justine

Laporte, Sévigny, Duclos (2002) L'estime de soi des adolescents. Paris : Hopital Sainte Justine

Ministère de l'Education Nationale (2015) Programmes pour les cycles 2, 3 et 4. En ligne sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_0k\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_0k_508673.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2008) Programmes pour les cycles 2 et 3. En ligne sur :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

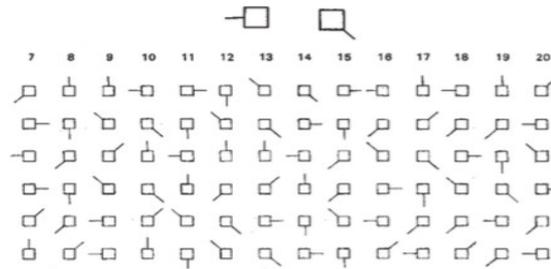
Oury F. (1967) Vers une pédagogie institutionnelle ? Paris : Matrice Eds

Sohlberg, Mateer (1989) Introduction to Cognitive Rehabilitation. New-York : Guildford Press,  
110-315.

Viau R. (1994) La motivation en contexte scolaire. Paris : De Boeck

# ANNEXES :

## ANNEXE 1 : Extrait du test de Zazzo



## ANNEXE 2 : Questionnaire élève estime de soi

**Consignes :**  
 Dans les pages qui suivent, vous trouverez une série d'affirmations.  
 Vous lirez attentivement chacune des phrases.  
 Vous préciserez pour chacune d'elles si ce qui est demandé correspond à votre façon d'être et de réagir.  
 C'est à dire si c'est tout à fait vous ou pas du tout vous.

**Vous trouverez 5 chiffres :**

1 : Pas du tout d'accord  
 2 : Un peu d'accord  
 3 : Moyennement d'accord  
 4 : D'accord  
 5 : Tout à fait d'accord

Pour chacune des phrases, entourez le chiffre qui vous correspond le mieux.  
 Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases.

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord			
Items	1	2	3	4	5				
1. Je me mets facilement en colère.	1	2	3	4	5				
2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.	1	2	3	4	5				
3. Je me décourage facilement en classe.	1	2	3	4	5				
4. Mon visage et mon corps plaisent facilement.	1	2	3	4	5				
5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît.	1	2	3	4	5				

## ANNEXE 3 : Fichier d'encode estime de soi

		Répartition des items par champ		élève 1	
Soi émotionnel				sept.	juin
Items positifs	6.	Je me sens bien dans ma peau			
	16.	Je suis rarement intimidé(e)			
	21.	En général, je suis sûr(e) de moi			
	31.	Je suis content(e) de moi			
	35.	Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir			
Items négatifs	44.	Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse			
	1.	Je me mets facilement en colère			
	11.	Je me trouve énervé(e) et tendu(e)			
	18.	Je suis souvent inquiet(e)			
	40.	Je passe facilement du rire aux larmes			
	49.	J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres			
	54.	J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches			
<b>total soi émotionnel / 60</b>				<b>0</b>	<b>0</b>

## ANNEXE 4 : Séries d'exercices

### SERIE 1

**Exercice 1 :** Ecris en chiffres ces fractions

- a. deux huitièmes :                      d. trois demis :  
 b. trois quarts :                              e. quatre centièmes :  
 c. six dixièmes :                              f. deux tiers :

**Exercice 2 :** Colorie la partie correspondante à la fraction

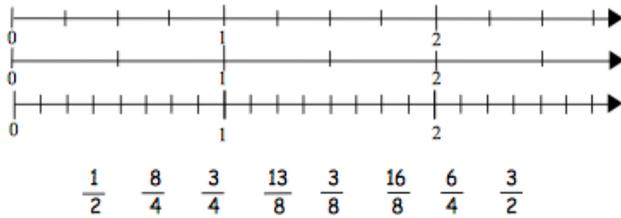
a.  $\frac{3}{4}$

b.  $\frac{7}{10}$

c.  $\frac{13}{8}$

d.  $\frac{5}{3}$

**Exercice 3 :** Place les fractions en choisissant la droite appropriée.



### SERIE 3

**Exercice 1 :** Compare avec les fractions suivantes avec <, > ou =

- a.  $\frac{6}{72} \dots \frac{3}{8}$                               d.  $\frac{11}{6} \dots \frac{12}{8}$   
 b.  $9 \dots \frac{25}{7}$                               e.  $3 \dots \frac{8}{4}$   
 c.  $\frac{19}{5} \dots \frac{25}{30}$                               f.  $\frac{15}{3} \dots \frac{17}{14}$

**Exercice 2 :** Range par ordre croissant

$\frac{3}{4}$    1    $\frac{3}{12}$     $\frac{1}{3}$     $\frac{11}{4}$     $\frac{2}{3}$

**Exercice 3 :** Encadre chaque fraction entre deux entiers qui se suivent.

- a.  $\dots < \frac{3}{4} < \dots$                               d.  $\dots < \frac{4}{7} < \dots$   
 b.  $\dots < \frac{14}{11} < \dots$                               e.  $\dots < \frac{12}{5} < \dots$   
 c.  $\dots < \frac{19}{8} < \dots$                               f.  $\dots < \frac{87}{10} < \dots$

### SERIE 2

**Exercice 1 :** Dans chaque cas, mets les fractions au même dénominateur, sauf si elles le sont déjà, et range les dans l'ordre croissant.

- 1)  $\frac{5}{48}; \frac{11}{48}; \frac{7}{48}; \frac{13}{48}; \frac{9}{48}$   
 2)  $\frac{18}{16}; \frac{15}{16}; \frac{13}{16}; \frac{5}{8}; \frac{7}{8}$   
 3)  $\frac{13}{20}; \frac{7}{10}; \frac{9}{4}; \frac{2}{5}; \frac{1}{2}$   
 4)  $\frac{2}{3}; \frac{5}{9}; \frac{11}{18}; \frac{1}{2}; \frac{5}{6}$

**Exercice 2 :**

Remplacer les pointillés par le symbole qui convient : < > =

$\frac{17}{24} \dots \frac{7}{8}$                                $\frac{25}{9} \dots \frac{8}{3}$                                $\frac{3}{7} \dots \frac{7}{3}$                                $\frac{14}{7} \dots \frac{8}{4}$   
 $\frac{36}{5} \dots 6$                                $7 \dots \frac{56}{8}$                                $\frac{12}{13} \dots \frac{15}{13}$                                $\frac{7}{11} \dots \frac{5}{9}$

### SERIE 4

**Exercice 1 :** Ecris sous la forme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1.

$\frac{18}{5} =$

$\frac{27}{3} =$

$\frac{25}{10} =$

$\frac{623}{100} =$

**Exercice 2 :** Mets ces décompositions sous la forme d'une fraction simple

- a.  $9 + \frac{3}{4} =$   
 b.  $3 + \frac{6}{9} =$   
 c.  $5 + \frac{7}{5} =$   
 d.  $2 + \frac{9}{6} =$

## SERIE 5

### Exercice 1: Additionne les fractions

a.  $\frac{1}{8} + \frac{3}{8} + \frac{2}{8} =$

b.  $\frac{3}{12} + \frac{5}{12} + \frac{1}{12} =$

c.  $\frac{7}{20} + \frac{4}{20} + \frac{3}{20} + \frac{1}{20} =$

d.  $\frac{11}{35} + \frac{6}{35} + \frac{7}{35} + \frac{9}{35} =$

e.  $\frac{2}{11} + \frac{7}{11} + \frac{8}{11} + \frac{3}{11} =$

### Exercice 2: Additionne les fractions

a.  $\frac{8}{3} + \frac{11}{27} + \frac{17}{9} =$

b.  $\frac{10}{4} + \frac{1}{20} + \frac{4}{5} =$

c.  $\frac{1}{7} + \frac{16}{7} + \frac{9}{5} + \frac{6}{7} =$

d.  $\frac{5}{72} + \frac{7}{8} + \frac{3}{8} + \frac{2}{72} =$

e.  $\frac{15}{10} + \frac{13}{100} + \frac{5}{100} + \frac{10}{1000} =$

### ANNEXE 5: Grille d'observation

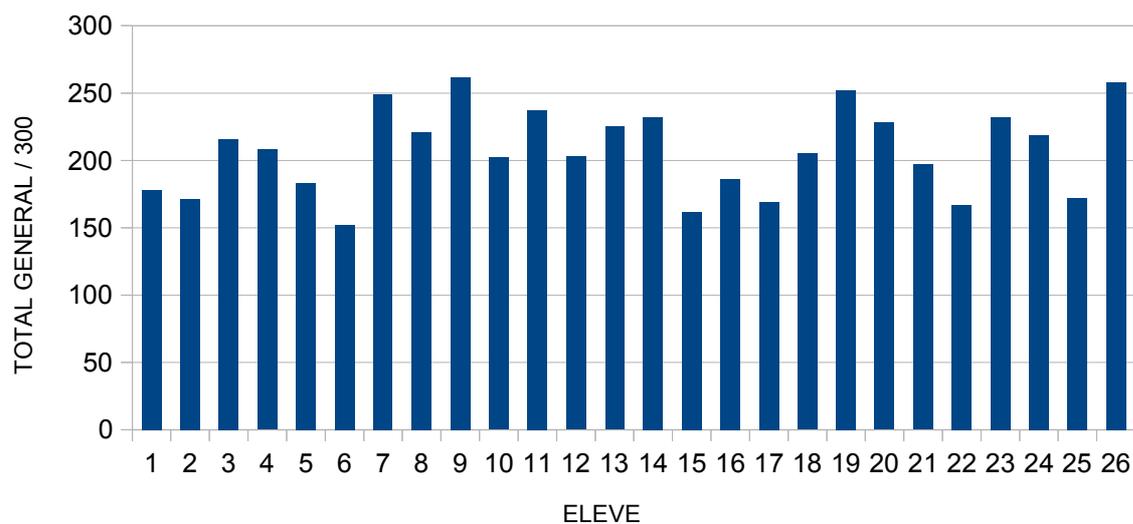
	Elève 2	Elève 6	Elève 9	Elève 12	Elève 15	Elève 26
<b>Concentration/dispersion</b>						
Regarde autre chose que la tâche demandée						
Fait autre chose que la tâche demandée						
<b>Relation aux autres</b>						
Discute avec un camarade						
Se laisse perturber par les autres élèves						
Essaie de copier le travail des autres						
<b>Posture</b>						
Est affalé sur sa chaise/table						
Est agité (bouge sur sa chaise, joue avec des objets)						
<b>Réalisation de la tâche</b>						
L'élève ne s'engage pas tout de suite dans l'activité						
Il a de la difficulté à organiser sa tâche						
N'a pas su terminer la tâche						

## ANNEXE 6 : Résultats du test de barrage de Zazzo

	Nombre de signes examinés	A	Om	B	V2	In2 en %	R2
Elève 1	835	0	24	212	21,2	11,32075472	188
Elève 2	670	1	2	169	16,9	1,764705882	167
Elève 3	702	0	9	177	17,7	5,084745763	168
Elève 4	350	1	2	85	8,5	3,488372093	83
Elève 5	775	6	23	193	19,3	14,57286432	170
Elève 6	633	0	15	157	15,7	9,554140127	142
Elève 7	645	2	4	161	16,1	3,680981595	157
Elève 8	800	1	6	201	20,1	3,465346535	195
Elève 9	633	0	6	157	15,7	3,821656051	151
Elève 10	781	0	13	194	19,4	6,701030928	181
Elève 11	775	1	27	193	19,3	14,43298969	166
Elève 12	584	1	24	148	14,8	16,77852349	124
Elève 13	900	0	4	225	22,5	1,777777778	221
Elève 14	950	1	43	235	23,5	18,6440678	192
Elève 15	994	1	47	248	24,8	19,27710843	201
Elève 16	725	0	17	180	18	9,444444444	163
Elève 17	938	1	28	232	23,2	12,44635193	204
Elève 18	525	6	4	131	13,1	7,299270073	127
Elève 19	658	0	6	166	16,6	3,614457831	160
Elève 20	575	0	9	146	14,6	6,164383562	137
Elève 21	524	2	10	131	13,1	9,022556391	121
Elève 22	681	0	28	173	17,3	16,1849711	145
Elève 23	700	0	26	177	17,7	14,68926554	151
Elève 24	565	0	22	143	14,3	15,38461538	121
Elève 25	600	0	17	150	15	11,33333333	133
Elève 26	637	0	21	158	15,8	13,29113924	137

## ANNEXE 7 : Résultats à l'E.T.E.S

### Résultats à l'E.T.E.S



ANNEXE 8 : comparaison niveau d'attention et niveau d'estime de soi

	Estime de soi MOYENNE / 20	Taux d'inexactitude (ln2 en %)
	11,8667	11,320754717
	11,4	1,7647058824
	14,4	5,0847457627
	13,9	3,488372093
	12,2	14,5728643216
	10	9,5541401274
	16,6	3,6809815951
	14,73	3,4653465347
	17,5	3,821656051
	13,46	6,7010309278
	15,8	14,4329896907
	15,8	16,7785234899
	13,5	1,7777777778
	15	18,6440677966
	10,8	19,2771084337
	12,4	9,4444444444
	11,26	12,4463519313
	13,66	7,299270073
	16,8	3,6144578313
	15,2	6,1643835616
	13,13	9,022556391
	11,1	16,1849710983
	15,5	14,6892655367
	14,6	15,3846153846
	11,46	11,3333333333
	17,2	13,2911392405

Bon niveau d'attention ou d'estime de soi
Faible niveau d'attention ou d'estime de soi
Niveau d'attention ou d'estime de soi moyen

ANNEXE 9 : Résultats aux différentes évaluations

	Elève 15	Elève 12	Elève 6	Elève 26	Elève 2	Elève 9
	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faible estime de soi	Forte estime de soi
Eval 1						
Eval 2						
Eval 3						
Eval 4						
Eval 5						

## RESUME :

---

Le décrochage scolaire est une priorité nationale avec "Stratégie Europe 2020". Or favoriser l'estime de soi d'un élève, c'est prévenir des difficultés d'apprentissage. Ainsi ce mémoire a pour objectif de questionner le lien entre estime de soi, attention et performance. Les participants ont pu ainsi être évalués sur leur estime de soi, leur attention et leur performance. Les résultats montrent que les participants sont plus attentifs et performants en situation évaluative lorsqu'ils ont une meilleure estime de soi.

**Mots-clés :** attention soutenue, estime de soi, évaluation.

Dropping out of school is a national priority with « Europe 2020 targets ». Now to promote pupil's self-esteem is a way to struggle against learning difficulties. So the aim of this report is to question the link between self esteem, attention and performance. So the participants were assessed on their self esteem level, attention and performance. The results show that the participants are more attentive and efficient during assessment when they have a better self esteem.

**Key words :** sustained attention, self esteem , assessment