

## Fiche informative sur l'action

Titre de l'action :

# La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (1). L'état des lieux.

Académie de Nancy-Metz

Collège Michel de Montaigne 301, route de Bouzemont

88270 DOMPAIRE

ZEP : non

Téléphone : 03 29 36 60 11

Télécopie : 03 29 36 64 09

Mèl de l'école ou de l'établissement : [ce.0880017@ac-nancy-metz.fr](mailto:ce.0880017@ac-nancy-metz.fr)

Adresse du site de l'établissement : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collmicheldemontaigne/>

Coordonnées d'une personne contact (mèl) : [alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr](mailto:alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr)

Classes concernées : toutes

Disciplines concernées : toutes

Date de l'écrit : mai 2008

### Résumé :

L'acn en eda e ne nea bl me de m i a i n e enc n en le l e a c ll ge. G n alemen , le man e de m i a i n e ab d en c n eil de cla e e exprime par la im le inj nci n: e l m i ... . O i, mai c mmen fai e ? Que proposer aux élèves i e d c agen e me en en chec le c lai L ac n en e de e i nne le diff en aspects de la motivation, tant chez les élèves que parmi les membres de la communauté éducative. L enjeu est de fa i e la i e e l h a m nie dan le e la i n h maine en a an différents travaux de recherche, pour déterminer des procédures pédagogiques et didactiques ce ible d am li e le clima de cla e , le ime de i, enc e la e ce i n e l l e a de ses compétences.

**Mots clés :** m i a i n c lai e, c m ence, i e c lai e, d i d a end e.

**Mots-clés :** Motivation scolaire (Thème)

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège	Diversification pédagogique Tutorat Partenariat IDD	Arts et culture Citoyenneté, civisme Comportements de rupture Difficulté scolaire Evaluation Maîtrise des langages Orientation Parents, Ecole TICE Vie scolaire	Indifférent Interdisciplinarité

# La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (1). L'état des lieux.

Académie de Nancy-Metz

Collège Michel de Montaigne 301, route de Bouzemont  
88270 DOMPAIRE

De plus en plus les professeurs de notre établissement se plaignent du manque de motivation des élèves et des résultats faibles que cela entraîne.

Même si certaines activités proposées en cours réussissent à intéresser les élèves, les enseignants, que nous sommes, ont du mal à en analyser les raisons.

Aussi, soucieux de la réussite des élèves, nous avons décidé, sur l'initiative d'Alain Fouchet, notre collègue, de nous pencher plus précisément sur ce problème, d'en déterminer les causes, les conséquences et d'essayer de mettre en place des moyens pour améliorer cet état de fait.

## 1) LE CONTEXTE Historique du projet

*«Beaucoup de classes, même dans les établissements considérés comme « faciles », sont devenues de véritables « cocottes minutes ». Non que les élèves y soient systématiquement violents, mais  
» Meirieu 2007.*

Ce manque de motivation des élèves est abordé régulièrement dans notre collège tant en conseils de classe en salle des professeurs ou au cours des repas pris en commun.

Sous des appellations diverses et regroupées sous le terme générique de concept de soi - **l'estime de soi**, la confiance en soi, l'efficacité personnelle et l'image de soi - les échecs individuels en entraînent le désengagement et les performances et donc dans la motivation à la réussite scolaire.

Dans notre établissement le PSI illustre la dimension affective de la motivation comme stratégie de médiation, et de l'écueil du échec scolaire, nous avons abordé ce problème à partir de difficultés scolaires et affectives de l'élève en arrivant au collège et dans leur vie quotidienne. **L'anxiété et l'estime de soi** sont étroitement liées et participent, de fait, de l'efficacité de l'élève pour le travail scolaire.

L'absence de confiance en soi et la diminution de la motivation, au sein de l'élève, sont les deux faces de la même médaille. L'enjeu fondamental des actions de notre collège, vise à favoriser la réussite de l'élève et l'harmonie dans le climat scolaire en analysant les difficultés de l'élève, de l'enseignant, de l'établissement, de la famille, de la société et de la didactique et de l'impact de l'environnement scolaire, de l'élève, de l'enseignant, de l'établissement, de la famille, de la société, encore la perception que l'élève a de l'enseignement.

Si la France avait du retard quant à la recherche sur le phénomène du décrochage et de la réussite scolaire, de récents travaux tendent à le combler (Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation 2002-2004). De façon concomitante et depuis quelques années, les travaux de recherche en psychologie apportent, grâce à leurs avancées, de nouvelles données, de nouvelles méthodes et de nouvelles connaissances humaines. Les recherches qui mènent à la mise en place de nouvelles pratiques de comportements en laboratoires sans aucune relation avec la vie quotidienne mais, au

contraire, à partir de situations naturelles comme le montrent les travaux de **Delignières** sur la motivation scolaire et sportive. Cette ligne manifeste également en ligne de la généralité de la crise de l'élève. Inégalement, ou encore les récentes parutions de livres de vulgarisation scientifique telle la collection « 100 ans de la psychologie » aux éditions Dunod, 2007. De nombreux rapports (HCEE 2004, INSERM 2003, IGEN 2004) soulignent également la nécessité d'une collaboration chercheurs - praticiens pour pouvoir efficacement faire face aux nouveaux défis de l'éducation.

### Qu'est ce qui permet de dire qu'un élève n'est pas motivé ?

L'élève n'est pas motivé lorsqu'il manifeste une attitude négative de glissement dans le travail : il ne rend pas son travail ou le rend en retard, (ce travail étant réalisé sans soin et souvent de façon illisible), n'a pas de motivation, ne fait que le minimum. Son attitude est passive, il manifeste de la fatigue, se montre distrait, le regard « vague ». Il s'organise pour détériorer sa performance car « les élèves préfèrent les situations et interactions qui confirment cette vision négative » **Swann et al. 2003, Chanal 2005.**

À l'origine de ce manifeste de désengagement dans le travail économique et culturelle, (1 million d'enfants en retard de lecture en France).

**En EPS**, ce manifeste a également des implications dans le développement de l'élève. Dans

### Quelles en sont les causes?

Les causes du manque de motivation peuvent être internes ou externes au collège (problèmes familiaux par exemple).

- Un élève peut être démotivé parce qu'il est en difficulté et qu'il ne voit plus pourquoi travailler. Il pense que ses efforts ne sont pas récompensés car il obtient très souvent de mauvais résultats. Il est découragé, perd confiance en lui, a une image négative de lui. Il entend le plus souvent des reproches.
- Chez les adolescents, la relation avec les autres élèves ou avec leur famille est très importante. Si les rapports avec les autres sont difficiles, il peut y avoir aussi une mauvaise estime de soi ou un manque de concentration lié à des préoccupations non extériorisées.

### Quelles en sont les conséquences?

Les conséquences sont : absence de réussite scolaire, découragement, refuge dans des pratiques addictives, conduites à risques, dépression, échec de la demande de reconnaissance pour le milieu extra scolaire - dans lequel ils vivent à partir du modèle du « rebelle », agressivité verbale et/ou physique envers les camarades mais aussi les adultes, sortie du système éducatif sans qualification et sans projet social ou professionnel viable. L'élève ne se voit ni le sens de ce qu'il doit faire, ni l'utilité de l'école.

Les enseignants n'ont pas le temps de ne pas être pleinement efficaces. Certains élèves peu motivés pour le travail scolaire mettent en œuvre pour éviter que cela change. Les adultes, personnel de direction mais aussi les enseignants, ne parviennent pas à percevoir de modification dans les comportements de leurs élèves.

A la réflexion didacticienne du « **quoi enseigner ?** » et au souci de proposer des programmes et des contenus cohérents ne faudrait-il pas envisager plus fondamentalement une réflexion pédagogique sur « **le comment enseigner ?** »

## 3) LA MOTIVATION

### C'est quoi ? Comment se manifeste-elle en EPS ?

L'élève motivé s'engage dans les activités et apprend en classe, se pose des questions pertinentes, se concentre, commence immédiatement à travailler, demande de l'aide si nécessaire, est curieux, apprend ses leçons, fait son travail à la maison, passe du temps sur son travail. En dehors de toute obligation ou en dehors du temps scolaire, il continue à manifester de l'intérêt. Celui-ci, éprouve une certaine forme de plaisir à venir en cours car il aime ce qu'il apprend et il aime en faire.

« La motivation est une affaire de lui-

» *Pintrich & Schauben, 1992.*

**Etre motivé**, c'est accorder de l'importance à ce qu'on apprend, à ce qu'on fait, à ce qu'on dit, à ce qu'on écrit, à ce qu'on lit, à ce qu'on entend, à ce qu'on voit, à ce qu'on touche, à ce qu'on goûte, à ce qu'on sent, à ce qu'on pense, à ce qu'on ressent, à ce qu'on imagine, à ce qu'on crée, à ce qu'on découvre, à ce qu'on apprend, à ce qu'on enseigne, à ce qu'on transmet, à ce qu'on partage, à ce qu'on communique, à ce qu'on agit, à ce qu'on réfléchit, à ce qu'on agit, à ce qu'on réfléchit, à ce qu'on agit, à ce qu'on réfléchit.

Ces deux définitions considèrent la motivation non pas comme un don ou une aptitude que l'on a ou que l'on n'a pas, mais comme une attitude que l'on peut développer, que l'on peut apprendre, que l'on peut enseigner, que l'on peut transmettre, que l'on peut partager, que l'on peut communiquer, que l'on peut agir, que l'on peut réfléchir, que l'on peut agir, que l'on peut réfléchir.



Je me en el e h a e l i m e i n curieuse que me donnent les blogs visités, e e j e n h i e a , i e e i n j e , i d i c l e , m a i e , g a d e , a i e , i e i n e l l e c e l l e m e n i g i d e , b e e a e c l e e g a d c i i e d n e n e i g n a n d e f a n a i p o u v a n t t o u t l i r e o u e n t e n d e , e l i e e c m e n d e , d l e e c e l i m e n e c o r r e c t e m e n t d i t , e t s i p o s s i b l e d a n s l a c l a r t é .

1 - Chac n eff ce da i n le, dan l ili a i n d e h , i e , c i a i n , f m l e l e m e - p i è c e p l u s o u m o i n s i n t e r p o l é e s , r é f é r e n c e s à d e s c h a n s o n s , à d e s c h a n t e u r s o u d e s s t y l e s d e m u s i q u e s , a l l u s i o n s à d e s m y t h o l o g i e s a m é r i c a i n e s , a n g l a i s e s , p a r f o i s f r a n ç a i s e s , r a r e m e n t o r i e n t a l e s , e t e n c o r e m o i n s a f r i c a i n e s .

2 - On cache e diffic l e i m e l c i , d e i e d e s c o n v e n t i o n s q u i s e m b l e n t u n i l a t é r a l e m e n t p a r t a g é e s , e t q u i c o n s i s t e n t à u t i l i s e r , d e m a n i è r e a s s e z e s t h é t i q u e e l e f i , d e l i c e d c i e c h a n n e , d e l e d e c a a c e d e f e n c e a b s c o n s , d e s s y m b o l e s é m o t i o n n e l s p l u s o u m o i n s f i g é s p a r l e s i n f o r m a t i c i e n s c o n c e p t e u r s d e l g i c i e l d e c m m n i c a i n , d e a b i a i n c n e n e ( l l , m d ) , d e l e e a c i e a e f i g i n e f m e a e c l a l h a b e e e n a n l i e d e a m e n d e c n c i e n c e , d m i n d e e i n d n a d e c n c i e n c e , e t u n e s y n t a x e p h o n é t i q u e , a v e c r e c h e r c h e d e r i m e s , a l l i t é r a t i o n s , a s s o n a n c e s , u n e t e c h n i q u e p e u o u p r o u i n s p i r é s d u s l a m , c e t t e p o é s i e s a u v a g e à l a m o d e c h e z l e s j e u n e s , d e p u i s q u e l q u e s a n n é e s . B r e f , l e t o u t a n c r é d a n s u n e c r y p t o g r a p h i e f e i n t e o u r ê e , c h i e a l a f c e d m h e a e l n a d n n e , e a c n e m e n e e n e , c i i e , n i d i a n c e m a i a m e c m m e n i e d e e c n n a i a n c e . C e n e e x p r i m e r , d a n s c e s p a g e s o ù u n c o u r t t e x t e à d e u x v e r b e s a c c o m p a g n e u n e p h o t o o u u n p h o t o - m o n a g e , e m i n d e l d e d e l a e n e e d e l e f f i n . O n a d e c a i n e d e c i n e l e n i . L a e i e e e g n i a l e . P a f i e l n , m a i c e a e , p r é s e n t e s a m è r e .

3 Pour ce qui est de la réflexion, même si certains blogs semblent être subtilement gani , e e l i l e m i i d n e i g i n a l e n i e , d a e n d e c n c i n a i f i c i e l l e i e d e l i m i a i n , d a i c h e , e d l a g i a , c e i l a i e a e c e i u n e c e r t a i n e m a l h o n n ê t e t é i n t e l l e c e l l e i l e e n d i f f i c i l e d e f a i e a h e n d e e n a n e e l l e , a n d e l l e g i d a n l e c a d e c l a i e . J e c n a e a e e m l e n l e d e c i n i m e i n c a a b l e , a c l l g e , d c i e n e h a e i n e l l i g i b l e , a c c m a g n e a p h o t o g r a h i e d n e e i a i - o n o ù , e t q u i p e u t a v o i r é t é é c r i t p a r u n p o è t e e x i s t e n t i a l i s t e d e s a n n é e s c i n q u a n t e : « J e a i d e b a e n b e e n a n a n m a d l e » L e c o n t r a s t e e s t s a i s i s s a n t e n t r e l e f a c i è s e n f a n t i n e t c e l a n g a g e d é s a b u s é .

B e f , l a n a l y s e p o u r r a i t ê t r e a p p r o f o n d i e . L e s b l o g s d e s c o l l é g i e n s , q u i n e s o n t d e s e c e e n n e , a n d n a n l a c l e f a c c d e l n d e n e e , l e e l c o n d u i t à t o u s l e s a u t r e s , p o u r r a i e n t a u s s i , p e u t - ê t r e , c o n s t i t u e r l a t r a c e , l a s e n t e , p u i s l e c h e m i n p o u v a n t m e n e r à u n e r e m é d i a t i o n . M a i s c o m m e n t v a l i d e r p a r e i l l e d é m a r c h e , h o r s d e t o u s l e s p r o g r a m m e s ? J e r e s t e p e r p l e x e d e v a n t l e c h e m i n q u i r e s t e à f a i r e p o u r r é c o n c i l i e r l a d l e c e n c e a e c n c l e

n i e e m e n l i d e d e c e e d c e e , f i n a l e m e n t a s s e z é m o u v a n t e , t a n t y a a a l a f a g i l i d e l a j e n e a d l e c e n c e , j a a i l l e a i d n e h e d n e n e i g n a n n e e m e a i n i : I -

*naguère tournée vers un Absolu philosophique et scientifique dont tout le monde se détourne  
aujourd'hui*

Je ne sais pas si cela n'est pas la même chose, mais ce n'est pas la même chose. J'ai même la certitude que nos élèves sont tentés de se rendre compte de la différence, dans l'écriture, le langage, le style, l'écriture, l'écriture, l'écriture. Quant à la question de la motivation, il est évident que la motivation est un processus complexe, et que la motivation est un processus complexe, et que la motivation est un processus complexe.

Mais chacun de nous, enseignants, avons une mission, rédigée dans un programme officiel. Et ce programme officiel a été rédigé par les ministres de l'Éducation nationale, et ce programme officiel a été rédigé par les ministres de l'Éducation nationale, et ce programme officiel a été rédigé par les ministres de l'Éducation nationale.

J'ai beaucoup de trente-neuf ans face à des élèves (ou, plus souvent, avec eux), la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois. **J'entends par motivation absolue l'attitude de quelqu'un, qui, sans savoir tout, veut savoir plus, et s'en donne les moyens dans une docilité qui n'est pas un reniement de sa personne.**

La dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois. Comment lui faire admettre les conventions habituelles, qui permettent un échange linguistique, et qui permettent un échange linguistique, et qui permettent un échange linguistique.

Je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois. L'écriture limpide et soignée, la correction orthographique et syntaxique, ont une valeur sociale, et ont une valeur sociale, et ont une valeur sociale.

De la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois. L'écriture limpide et soignée, la correction orthographique et syntaxique, ont une valeur sociale, et ont une valeur sociale, et ont une valeur sociale.

Il n'est pas facile, dans la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois. Lourd est de trouver des remèdes pour que certains élèves, du matin au soir, parviennent à utiliser spontanément quelques formules de politesses orales et écrites, qui permettent une meilleure vie collective. La dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois, et je me souviens de la dernière fois.

empêcher les échanges, même les plus décevants, sous peine de contraindre tout le monde au silence.

Le daïdinié, an ce e, la c n l a i n d d i c i n n a i e, de c i e e la g a h i e n e c c e a d a a n a g e e l e d a n l e e i n a l e, e l i n, e l e f i, « ».

Il a g i l, a i, e, d e a e d e f a i e e n e e a m l i e l e a d e l e n f a n n n i e i m m d i a, e a c a b l a i e a f f a n. D e f a i e e n e e l a i e i a e d e a n l a f e n e d e l a a l l e 13, n e i a n i e a n i, e q u e l e p e u p l i e r o ù e l l e e e c h e n e i a e l e m e n n a b e.

Le e n d e i n n e m e n e d e l a f m l a i n c h a e b e a c d l e. i n i, l a n e n e e i n i m l e e a l e n e i g n a n, a n l a l l c i, n e g a n i e p a s n a n m e n d a n l e i d n c l l g i e n, e n e d e d i e n n n c h e n, c i r c o n s t a n c i é, i n t e l l i g e n t.

D e m m e, j g e m e n, a l i e d e e i m e a » o u « » a i, a a n n e g i l l e d e a l e a e n i e s e l l e e t p a r t a g é e, e t s e t r o u v a n t s u r n m d e l a c l a e, e e m c h d e m b e d a n l a i m a i n i l e i e d e a l e e l e m c h e d e e c n n, c n d i a n l e e m e e e n l i d e.

Comment mémoriser, comprendre, retenir, et ensuite pouvoir produire une création imitative ?

C m m e n, a e c n e f i e, g a n i e a i n a n a m a h i i e, l i a i e e n m ê m e t e m p s q u e d e s g r a n d s é v é n e m e n t s ?

Comment organiser son travail de français en regard des autres disciplines, et faire en sorte e c n c e l a m l i a i n d e l e e i n ?

C m m e n e n d e e f m a n l e e d e e m c n a c l a l i e n a n e a a i l a h e n i e d e l a l a n g e, e a e l e m e n e n a n e m m e n d c h a n g e d e a l e ?

C m m e n b e n i d n l e, l i l d i m e n e b i e n n e d a c i n, i l a l i e e n a f f i n e l e a a g e d e c i i f, n a a i f, e l i c a i f e a g m e n a i f, a e c l e s o u c i d e l a c l a r t é ?

Comment amener un élève, en fin de troisième, à rédiger un devoir sans brouillon, tout en c m m e a n n m i n i m m d e f a e d e n a e e d h g a h e, e e n a c h a n g a n i e e n d e i i c. l i n i e d e c e l a, c m m e n m b i l i e l e c n n a i a n c e d e c h a c u n, s o n e x p é r i e n c e, s e s l e c t u r e s, l e s i m a g e s m e n t a l e s e t l e s a u t r e s i n f o r m a t i o n s l é g u é e s p a r s e s s t a t i o n s d e v a n t l a t é l é v i s i o n, p o u r q u e, d e c e s c o n n a i s s a n c e s m ê l é e s, i l e x t i r p e u n c e r t a i n s e n s e t s a c h e l e m e t t r e e n s c è n e ?

Il e a i e e l e n e i g n a n f n i e l e m e i l l e m a i a, i l e i e f f c d a l l e l e c h e c h e l i n, a n d a n l h i i e e d a n l a n e a, i l e n n e i n d e l e r a s s e m b l e r, d e l e s o r d o n n e r, e t q u e, p o u r f i n i r, s e u l s d e r a r e s é l è v e s e n s a c h e n t t i r e r p r o f i t.

Il e a i e a a d a l e m e n n h m e c m m n i a e m b i l i s a t e u r p o u r e l e l e l d m i e n l e c h e m i n d n d a e m e n.

Le d e i d e c h a c n, c e d i n g e l e i e e l e h m e d e l a e n i a g e, e l i l n a i a b l e m e n d f i n i, d n e n e i g n a n l a e, e d n e m a i e l a s u i v a n t e.





da e n e c n i b i n h maine, m icale, in ellec elle, endan de ann e , ne e c n ane, e a j a e m dia i e, c mme le n le a a d im ance insuffisamment récompensés.

Géraldine et le théâtre ! Nous sommes tous conscients des immenses efforts pour arracher les élèves à leur passivité intellectuelle, gestuelle et langagière, réalisés par Géraldine, a e le h e. N mme c n cien a i de l im ance de l ali lac i i i n de lang e , e n a n e le i d maine : « mime, parole et chant e enc n en a i dan n id al enc e l adie , cel i de le i entialité h ale i e d h e an i e. Le l e le l ha e l dinai e n l ng dan ne c a i n c llec i e. Le fi il en i en e j a i ind fini e d fini if. C e d e ec e le i ea a en il en sont sur leurs branches.

J iane e m i a n , en l cc ence, e dan le cad e de I.D.D. la c a i n collective de comédies musicales, puis de contes musicaux.

Depuis les premiers temps, il y eut Antarctique, Blanche Neige et les Martiens, Les enfan d O , le J e de fl e de Hamelin, e n en blie.

Pa na e a i i e li ai e, J iane e m i n a n a l age ai d langage c ali e, i a i nali e e c difie la en e dag gi e d a j d h i.

Voici cependant quelques extraits qui illustrent, de façon rapide, notre démarche.

1 Un conte est démocratiquement choisi, et il est découpé en tranches narratives qui vont correspondre à des chansons.

Exemple avec la Belle au bois dormant :

1	Il était une fois une princesse en robe de chambre (lien)
2	Devant son berceau, ses trois fées-marraines font de la musique (Katherine)
3	La princesse ne dort pas (Chloé)
4	Le matin, elle se réveille, dit adieu à sa mère (Elisabeth)
5	La princesse est née (Edith)
6	Le matin, elle se réveille, dit adieu à sa mère (Marie)
7	Le jour de son mariage (Margot)
8	Le bébé définitivement né, elle se réveille (Diane)
9	Les fées décident de lui préparer un anniversaire (Mandine)
10	Le fée en robe de chambre (Catherine)
11	Pendant ce temps, la fée Eglantine prépare un gâteau (Nina R.)
12	La fée Jacqueline, dit adieu à sa mère (Nina M.)
13	C'est la fée Bénédicte, la fée Geneviève, la fée de mannequin Jacqueline (Genevieve)
14	La princesse, pendant ce temps, est née (Philippe aime l'air)
15	Quand elle en a eu assez, elle en a eu (Lise)
16	« Ecoute-moi, princesse, ton vrai nom est Aurore. Tu es de sang royal. » (Malvina)
17	Le fée Emmeline a chassé la princesse (Shirley)
18	Peut-être est-ce la princesse qui a été dans la forêt (Lise)
19	La princesse est née (Elienne)
20	Tout le royaume aussi est endormi. Les fées en ont eu assez (Lili)
21	Le chemin est long et difficile (Cécile)
22	Le prince courageux réussit à vaincre tous les dangers ; il embrasse la princesse pour la réveiller. Bientôt, ils n'ont plus peur (Vincent)

2 Une chanson est créée. Les paroles sont travaillées individuellement puis collectivement. Les mélodies sont inventées par les élèves puis harmonisées et arrangées.

Autre exemple :

I  
Si vous le voulez  
Je peux tout régler  
En très peu de temps  
Ma flûte est douée

**Refrain**  
**Vous serez contents**

**Qu'en un tour de main  
J'ai dératé  
Tous vos souterrains**

II  
Ma flûte est rusée  
Les rats vont me suivre  
Nul ne restera

Au plus petit trou

III  
Sitôt les rats morts  
La vie reviendra  
Et bien soulagés  
Vous direz merci.

Un soir du XIII<sup>e</sup> siècle arrive à Hamelin, un joueur de flûte .  
N°1  
Deborah C. / Guillaume A.

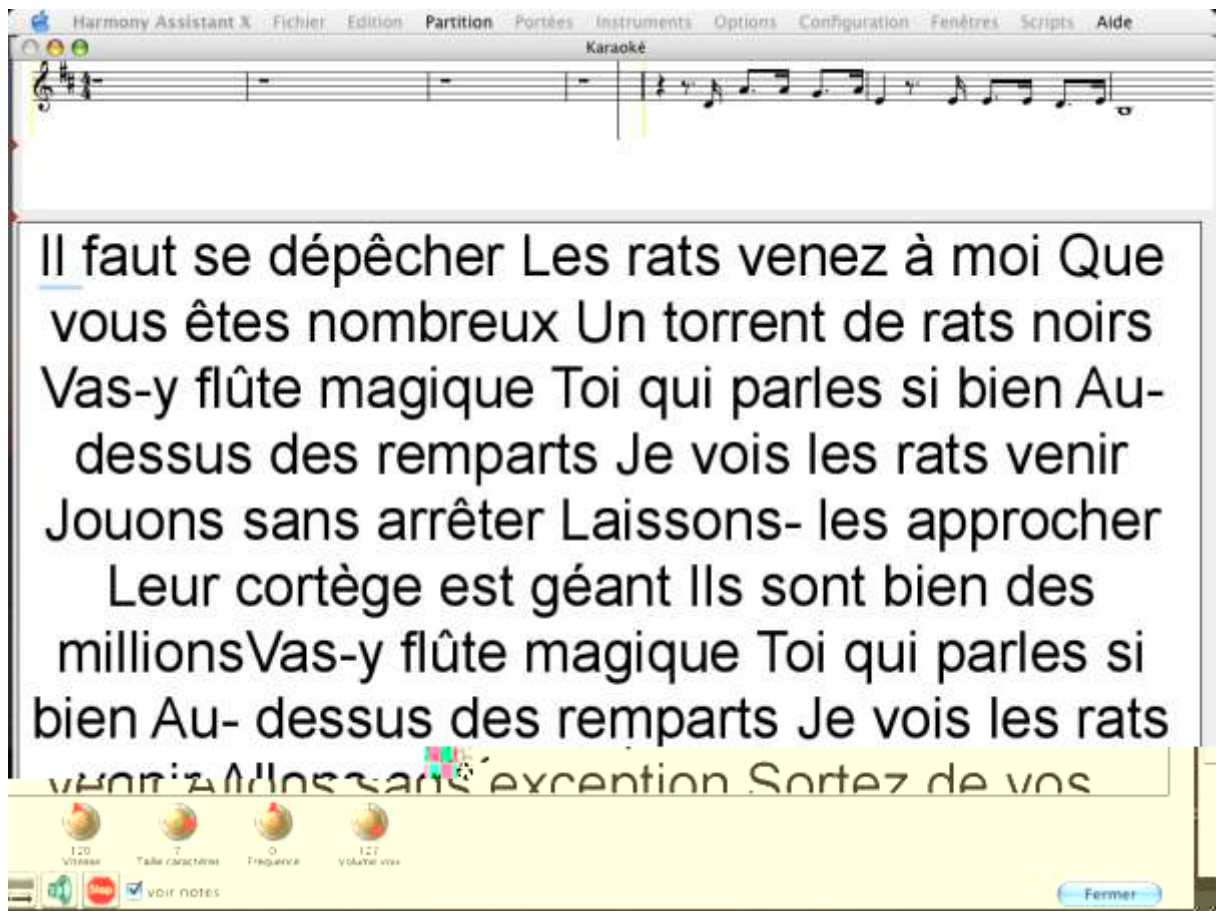
Je viens de très loin Et j'ar - rive en ville  
Je vais vers la place Au mi - lieu des gens  
Vers la ca - thé - drale Je vois un cor - tège

Les rues sont me - nues Sous de hauts rem - parts  
Et des a - ni - maux Plus ou moins mé - fians  
A - vec des pleureuses Quel qu'un est donc mort

Je joue de la flûte A - vec tous mes doigts

Mes airs sont jo - yeux Tou - jours mé - lo - dieux

### 3 Un karaoké digital en ligne : Harmony assistant.



### 4 La création est présentée devant un public restreint.

Pour clore ce chapitre, j'engage la jeune fille de Michel de Montaigne, et le jeune homme, il dit à l'enfant, que le fait de chanter ma fille, en un château, par des musiciens, pour inaugurer une belle journée intellectuelle.

Nous laissons à « » qui prend connaissance de ce travail, et qui comme nous a de chance, le monde en est enrichi et en est alléger.

XVI<sup>e</sup> siècle, le religieux en est, à bien sûr, le idéal que l'enfant, il est de l'enfant dans ce monde, de l'idéal des retranchements peureux ou paresseux, des peurs de penser ou de repenser quelque chose qui reste un cauchemar pour eux et pour leurs affidés. **Ces difficultés existentielles demandent aux enseignants, de trouver des solutions nouvelles, pour leur faire réapprendre un certain amour de la connaissance, une certaine considération de l'apprentissage, et pour faire en sorte que la pensée enfantine, et donc la pensée humaine, partout au monde, reste sur une voie droite, et qui mène bien quelque part.**

## 5) LE TEST

Il s'agit de **mener une évaluation interne à l'établissement** à partir de l'inventaire de l'élève de COOPERSMITH.

### Pourquoi un tel choix ?

Il nous a été indiqué par les enseignants que dans notre établissement.  
Des collègues nous ont proposé : construire nous-même un questionnaire ou utiliser un questionnaire valide existant. La dernière ligne implique également la connaissance de l'élève et de sa famille de manière bien informée. Le choix est alors posé : lequel utiliser ?

La semaine dernière, nous avons eu l'occasion de discuter avec les collègues de l'école. C'est l'occasion de parler de l'élève, de son comportement, de son développement. Le CIO a également travaillé avec les collègues de la formation continue, car seuls les psychologues peuvent utiliser les tests vendus par les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, aux tarifs suivants : le manuel pour 91,9 ; le cahier de test pour 47,94 et la grille de correction pour 47,33. La réalisation de ce travail est faite en plusieurs étapes : le développement, l'élaboration de la grille, la réalisation du test, la correction avec la grille, la saisie des résultats par classe et par élève.

### En évaluant l'estime de soi, évalue-t-on le degré de motivation de l'élève ?

Toutefois, l'élève de troisième accorde une importance à la motivation individuelle. Les difficultés individuelles rencontrées dans la vie scolaire personnelle, reflètent bien en grande partie de la motivation individuelle à l'école.

**Or, l'intérêt porté à la réussite scolaire dépend en grande partie de l'image que l'on a de soi-même.** Éprouver des sentiments positifs et valorisants envers soi-même semble être un facteur déterminant de la motivation au travail. Pour mieux comprendre les comportements individuels, il faut analyser les liens entre l'individu et l'image de lui-même. C'est à l'école que l'élève apprend à se connaître, à se valoriser, à se motiver. Les expériences antérieures sont des attitudes directement liées à l'élève. Les personnes chez lesquelles les réalisations ne concordent pas avec les aspirations personnelles se considèrent comme inférieures, elles se sentent dévalorisées. Cette dévalorisation est souvent liée à la dépression et accordent peu de valeur à leurs résultats réels. Tant que leurs aspirations ne sont pas comblées, elles considèrent que leurs entreprises sont des échecs. »  
( *Coopersmith, Manuel : l'estime de soi* )

### Quelles sont les précautions prises ?

Le travail est en cours de réalisation de la part de l'école. Nous avons répondu aux questions des élèves, notamment dans les classes de troisième ; certains élèves ont manifesté des attentes face à cette passation. Nous leur avons expliqué notre projet d'améliorer la motivation scolaire en expérimentant des façons différentes de présenter un cours entre autres.

### **Qui a fait passer le test ?**

Chaque collègue concerné par ce travail a pris en charge la passation et la correction de l'inventaire un minimum de deux classes. Toutes les classes du collège ont passé ce test, soit pendant les cours, soit pendant les heures de loisir.

### **Le test proprement dit ?**

Le test est un inventaire de personnalité. Il sert à mesurer et non à tester. Il a été construit pour mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines social, familial, personnel et scolaire.

Il comporte 58 items, dont 26 items de personnalité, de personnalité sociale, de personnalité familiale et sociale. 26 items forment l'échelle générale, 8 l'échelle sociale, familiale et sociale. Une échelle de mensonge a été ajoutée. Celle-ci comporte 8 items dont les contenus sont si clairement négatifs qu'ils sont évidents (ce n'est pas de la confiance, c'est de la défiance, etc.).

26 items forment l'échelle générale, 8 l'échelle sociale, familiale et sociale. Une échelle de mensonge a été ajoutée. Celle-ci comporte 8 items dont les contenus sont si clairement négatifs qu'ils sont évidents (ce n'est pas de la confiance, c'est de la défiance, etc.).

### **La passation :**

Pour l'abéliement, elle est effectuée chaque classe à la fois, en ce qui concerne une lecture à voix haute des questions pour les classes de sixièmes et cinquièmes, afin de donner des synonymes aux mots pouvant être incompris par les élèves. L'assistant de direction et la CPE participent également à cette passation. La lecture est faite de manière neutre. Les questions ont été posées une à une. Chaque élève y répondait. Le ton adopté était celui de l'abéliement, neutre et sans influence de la part de l'adulte, afin de ne pas influencer ou orienter les réponses des élèves. Ceux-ci n'ont pas montré de difficulté à cette passation. Les élèves absents ont passé ce test ultérieurement et individuellement en présence de la CPE.

**Fiche descriptive de l'INVENTAIRE D'ESTIME DE SOI DE COOPERSMITH**  
Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

**Forme :** Scolaire et Forme Adulte

**Public :** Adolescents, Adultes

**Types d'utilisation :**

- Mesure de l'estime de soi, prévention des difficultés scolaires,
- Evaluation des facteurs conatifs de la réussite scolaire,
- E al a i n d a c i n d e e m d i a i n d d c a i n l i e n a i n .

**Points forts :**

- Met en évidence les sentiments positifs ou négatifs vis-à-vis de soi-même,
- Constitue un bon indicateur des conduites scolaires, professionnelles et sociales.

**Application :** facile et rapide.

**Deux formes sont proposées :** une Forme Adulte, en rapport avec le monde professionnel, et une Forme Scolaire, adaptée à des adolescents scolarisés. Chaque forme a été étudiée sur une population française spécifique.

Le SEI, d ne a l i c a i n f a c i l e e a i d e , e a i n i a i d e l e c h l g e d a n l a l a i n e l a c m h e n i n d e l i n d i d .

**Passation :** individuelle ou collective.

- Temps de passation : 15mn.
- Temps de correction : 1mn

**Etalonnage :** population de 300 sujets pour la Forme Adulte, population de 150 adolescents scolarisés.

**Matériel :** Questionnaire Forme Adulte et Questionnaire Forme Scolaire.

**Manuel de correction**

**Le traitement des résultats :**

La CPE et le COP ont ensuite utilisé le logiciel Excel pour construire une feuille de calcul e me an le a i e m e n d e l e n e m b l e d e d n n e a c l a e l e c l l g e . Au départ nous étions partis sur une analyse des résultats en n e c a g i e d a n l e b d e l p r é c i s e t p e r t i n e n t . Mais nous avons été confrontés à des problèmes informatiques dans la saisie et le traitement de ces données. L analyse à partir de cinq catégories a été retenue pour des impératifs techniques.

Le C n e i l l e d O i e n a i n P c h l g e a c d l a l n n a g e d e a i d e l a c o r r e c t i o n . On compte un point par croix apparaissant sur la grille. Cinq notes sont ainsi obtenues : **1-Général, 2-Familial, 3-Social, 4-Scolaire et 5-Mensonge** ; elles apparaissent sur la feuille individuelle de réponses. **La note totale d'Estime de Soi** bien en additionnant les notes aux 4 échelles : 1-Général, 2-Familial, 3-Social, 4-Scolaire. La note à l e c h e l l e M e n n e n e a e n c o m p t e d a n s l e t o t a l .

**Deux exemples de test rempli par un élève et ses résultats :**

Les résultats individuels sont ensuite reportés en bas de page dans cette grille, comme ci-contre :

G	So	F	Sc	T	M
16	6	4	2	28	4

Chaque résultat chiffré de bas de page pour un élève est alors traduit en chiffre romain à partir de la grille d al n n a g e c i - c o n t r e p u i s r e p o r t é s u r u n t a b l e a u r é c a p i t u l a t i f p a r c l a s s e .





NOM :

Prénom :

CLASSE :

DATE DE PASSATION :

VRAI  
pour moi

FAUX  
pour moi

- |   |                                     |                                     |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. En général, je ne me fais pas de souci .....                                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 2. Il m'est très difficile de prendre la parole en classe .....                 | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Il y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais ...    | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficulté .....               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 5. On s'amuse beaucoup en ma compagnie .....                                    | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 6. A la maison, je suis facilement contrarié .....                              | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau .....              | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. Je suis très apprécié par les garçons et les filles de mon âge .....         | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 9. En général, mes parents sont attentifs à ce que je ressens .....             | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. Je cède très facilement aux autres .....                                    | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. Mes parents attendent trop de moi .....                                     | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 12. C'est très dur d'être moi .....   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 13. Tout est confus et embrouillé dans ma vie .....                             | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 14. J'ai généralement de l'influence sur les autres .....                       | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 15. J'ai une mauvaise opinion de moi-même .....                                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 16. Il m'arrive souvent d'avoir envie de quitter la maison .....                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 17. Je me sens souvent mal à l'aise en classe .....                             | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 19. Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis .....                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 20. Mes parents me comprennent .....  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 21. La plupart des gens sont mieux aimés que moi .....                          | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 22. J'ai souvent l'impression d'être harcelé par mes parents .....              | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23. En classe, je me laisse souvent décourager .....                            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 24. Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre .....                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 25. Les autres ne me font pas souvent confiance .....                           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 26. Je ne suis jamais inquiet .....   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 27. Je suis assez sûr de moi .....  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 28. Je plais facilement .....   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 29. Mes parents et moi passons de bons moments ensemble .....                   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 30. Je passe beaucoup de temps à rêvasser .....                                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| 31. J'aimerais être plus jeune .....  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 32. Je fais toujours ce qu'il faut faire .....                                  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 33. Je suis fier de mes résultats scolaires .....                               | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |



### Rappel des finalités du test

Dans le cadre du projet global de l'Éducation Nationale et du projet de Développement, il s'agit de répondre aux finalités suivantes :

1. **Améliorer l'orientation des élèves en la faisant reposer sur la réussite scolaire,**
2. **Pousser les élèves de telle sorte qu'ils accèdent à la meilleure qualification possible, et donc :**
  - **Travailler sur leur ambition ;**
  - **Améliorer leur niveau d'expectation.**

### Un constat :

**Passer de la réflexion sur le projet** (démarche de médiation) à la mise en œuvre effective de la médiation **sa réalisation** est l'objectif de la démarche. Les enjeux sont (académiques) liés de manière évidente aux chances de réussite.

### Une hypothèse :

En effet, la seule **désirabilité** de la médiation est dans l'action concrète de réalisation, encore faut-il :

1. **Savoir** reconnaître des compétences ;
2. **Estimer** les capacités de la médiation.

Estimer ses capacités, croire en ses chances de réussite, avoir confiance en soi, etc. sont des éléments constitutifs de l'estime de soi. L'estime de soi est donc le **moteur** essentiel de la motivation, elle-même définie comme **dynamique** de médiation.

### Une conséquence :

Un travail sur **l'estime de soi** est donc **essentiel** !

L'alignement de la note ne nécessite pas. Il est en fait la conséquence de la loi de fréquence. Il est en fait la médiane qui permet de situer les résultats obtenus par un individu par rapport à la population de référence. Il permet ainsi de les affecter dans une catégorie de résultats semblables. Ces catégories sont encadrées par des limites chiffrées.

La plupart du temps, un étalonnage est construit à partir de la moyenne et de l'écart type. Les limites de la note sont donc la conséquence de la médiane. (Voir schéma ci-dessous)

De façon générale, la loi de fréquence est grande, elle est la plus fiable. Aussi, la taille de la population de référence est un paramètre important, surtout lorsqu'il faut établir de manière la note.

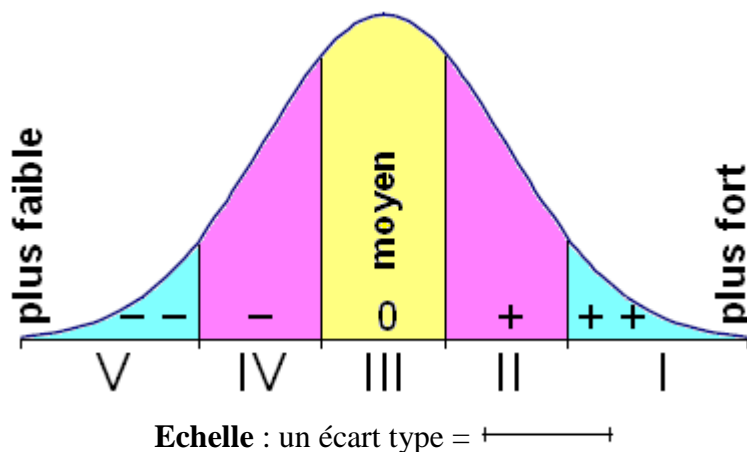
Il existe plusieurs méthodes pour créer un étalonnage ; pour ce qui nous concerne, nous avons choisi un étalonnage en 5 catégories normalisées, dont les limites sont définies en utilisant les paramètres statistiques (moyenne, écart type) de la population référentielle.

Les raisons sont les suivantes :

1. Trois des dimensions explorées (social, familial, scolaire) autorisent au maximum la bivalence de 8 notes. Il est ainsi possible de catégoriser les notes en 8 ;
2. Pour ce qui est du choix des paramètres statistiques utilisés pour définir les limites des catégories, il n'y a pas de difficulté dans le calcul de la médiane, et il est même très facile de calculer.

**Les étalonnages permettent de construire des représentations graphiques des résultats.**

### Population, distribution normale :



Quand nous utilisons ces termes, nous nous référons à une notion statistique ; dans une population normale, il y a des forts, des faibles et des moyens ; la référence est la moyenne ; autour de celle-ci, les résultats se **distribuent** en respectant des critères précis de distance à la moyenne et de nombre de résultats identiques obtenus. Nous dirons que la population est normale si les scores obtenus par les individus suivent une distribution normale.

Une distribution normale est symétrique et ressemble à un chapeau de Napoléon, comme ci-dessus. V, IV, III, II, I sont les catégories de notes les plus faibles, aux scores les plus élevés. Elles correspondent théoriquement à 38,3% de la population pour la catégorie III, 24,17% pour chacune des catégories IV et II, 6,68% pour chacune des catégories V et I.

## Comparaisons de population :

Dans le travail qui suit, nous comparerons des populations entre elles au travers de leurs résultats, afin de décider si elles sont différentes, ou semblables. En effet, il est rare que deux populations distinctes (de mêmes tailles ou de tailles différentes) obtiennent les mêmes résultats, (mêmes moyennes, mêmes écarts types), un écart est pratiquement toujours observable.

Tout le travail qui suit est basé sur le calcul de la probabilité que, par hasard, on observe une différence, et **à défaut**, de leur ressemblance.

Si elles sont différentes, ce résultat sera observable l'autre, mais si elles sont semblables, ce résultat sera observable l'autre. On décide donc, dans ce cas, la probabilité de l'erreur.

On décide en fonction du jugement, de la probabilité de l'erreur de décision.

Ce risque est mesurable statistiquement et il est défini par des pourcentages, qui constituent des seuils de prise de risque dans la prise de décision. Ces seuils sont ceux qui sont classiquement admis : 0,1%, 1%, 5%, voire 10%.

### Deux exemples :

- Lorsque nous affirmons que deux populations sont **différentes** au seuil de 5%, ce qui signifie que la probabilité que celui-ci est **suffisamment grand**, compte tenu des moyennes, écarts types et tailles respectifs, pour que nous soyons certains à 95% de notre jugement ; nous sommes prêts à accepter un risque de 5% ;
- De même, si nous affirmons que deux populations sont **différentes** au seuil de 0,1% (un dixième), ce qui signifie que la probabilité que celui-ci est **suffisamment grand**, compte tenu des moyennes, écarts types et tailles respectifs, pour que nous soyons certains à 999 pour mille de notre jugement ; notre prise de risque dans le jugement est de 0,1%.

### On comprendra aisément que :

- Plus la probabilité liée à la prise de risque est faible, plus le jugement est sûr ;
- La variation des pourcentages permet de hiérarchiser les niveaux de certitude ;
- Si le pourcentage attribué à la prise de risque est trop important, nous concluons à une faible différence, ou à une ressemblance.

## 6) LES RESULTATS DU TEST

### Le choix d'étalonnage :

Dans le cadre du jugement de la qualité, on a fait le choix de la norme, à l'échelle nationale.

Petit à petit, quand un niveau était complet, nous avons procédé à un étalonnage par niveau, dans l'ensemble, l'ensemble des niveaux, il a été mis en œuvre l'étalonnage complet de la catégorie de la norme.

Enfin, en fonction des résultats, nous avons procédé à une étude plus poussée mais en continuant la base, de telle sorte qu'il n'y ait pas de changement de méthode :

**Nous avons choisi de faire trois types de comparaisons :**

1. Comparer les résultats de chaque niveau avec le résultat de l'échantillon national ;
2. Comparer le résultat global de l'école avec le résultat de l'échantillon national ;
3. Comparer le résultat de chaque niveau avec le résultat de l'ensemble de l'école, tous niveaux confondus.

**1-Comparaison des résultats de chaque niveau avec les résultats de l'échantillon national**

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	6°	Nationale	6°	Nationale	6°	Nationale	6°	Nationale
Moyenne	18,19	18,64	5,19	5,67	6,14	4,92	4,47	4,12
Ecart type	4,02	4,90	1,65	1,94	2,01	2,63	1,93	1,95
Population	97	110	97	110	97	110	97	110
Jugement			dépréciée		excellente			
Risque d'erreur			5%		0,1%			

## 2-Comparaison des résultats globaux du collège avec les résultats de l'échantillon national.

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	Collège	National	Collège	National	Collège	National	Collège	National
Moyenne	18,43	18,64	5,45	5,67	6,00	4,92	4,45	4,12
Ecart type	4,58	4,90	1,66	1,94	1,97	2,63	2,05	1,95
Population	352	110	352	110	352	110	352	110
Jugement					excellente		correcte	
Risque d'erreur					0,1%		10%	

### Remarques :

Si les résultats diffèrent peu pour ce qui est des dimensions Général et Social de l'échantillon national, la dimension Familiale est significativement inférieure à l'échantillon national. Le niveau de difficulté, de même, légèrement meilleur que dans l'échantillon national.

## 3- Comparaison des résultats de chaque niveau avec les résultats globaux du collège.

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	6°	Collège	6°	Collège	6°	Collège	6°	Collège
Moyenne	18,19	18,43	5,19	5,45	6,14	6,00	4,47	4,45
Ecart type	4,02	4,58	1,65	1,66	2,01	1,97	1,93	2,05
Population	97	352	97	352	97	352	97	352
Jugement			légèrement dépréciée					
Risque d'erreur			10%					

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	5°	Collège	5°	Collège	5°	Collège	5°	Collège
Moyenne	18,51	18,43	5,46	5,45	6,08	6,00	4,38	4,45
Ecart type	5,44	4,58	1,73	1,66	2,15	1,97	2,29	2,05
Population	95	352	95	352	95	352	95	352
Jugement					excellente			
Risque d'erreur					0,1%			

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	4°	Collège	4°	Collège	4°	Collège	4°	Collège
Moyenne	18,67	18,43	5,37	5,45	5,80	6,00	4,35	4,45
Ecart type	4,58	4,58	1,72	1,66	1,93	1,97	1,95	2,05
Population	93	352	93	352	93	352	93	352
Jugement								
Risque d'erreur								

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire	
	3°	Collège	3°	Collège	3°	Collège	3°	Collège
Moyenne	18,34	18,43	5,96	5,45	5,97	6,00	4,64	4,45
Ecart type	4,04	4,58	1,38	1,66	1,70	1,97	2,02	2,05
Population	67	352	67	352	67	352	67	352
Jugement			très bonne					
Risque d'erreur			1%					

## Remarques :

### **Pour les classes de 6°:**

Relativement à la population du collège, les élèves ont tendance à se déprécier légèrement sur le plan social.

Deux pistes de travail possibles :

- Etudier la population de sixième du point de vue des CSP et la comparer avec les données locales ;
- Vérifier la fiabilité de l'aide à la demande de la maison.

### **Pour les classes de 5°:**

Rien à signaler de particulier.

### **Pour les classes de 4°:**

Rien à signaler de particulier.

### **Pour les classes de 3°:**

Le niveau d'endurance bénéficié de la bonne estime de soi est le plan social.

## Conclusions :

Afin de ne pas introduire trop de biais dans notre étude, du fait des hétérogénéités bien évidentes dans le classement de chacun ni en ce qui concerne l'échantillon national, et compte tenu de la relative homogénéité des résultats de chacun de ceux-ci avec la population globale du collège, nous avons utilisé un **étalonnage local** pour conduire la suite du travail ; en effet, les biais observés risquaient de surévaluer les résultats des élèves par rapport à la réalité locale. Par ailleurs, la population est plus importante, ce qui tend à améliorer la fiabilité de cet étalonnage.

**On retiendra cependant le fait que, d'une façon générale, l'estime de soi est globalement meilleure au collège Michel de Montaigne que dans l'échantillon d'origine, représentatif de la population nationale.**

## Etalonnage retenu :

Paramètres de la population du collège Michel de Montaigne (N=352)

	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
Moyennes	18,43	5,45	6,00	4,45	34,35	2,70
Ecart types	4,58	1,66	1,97	2,05	7,99	1,72

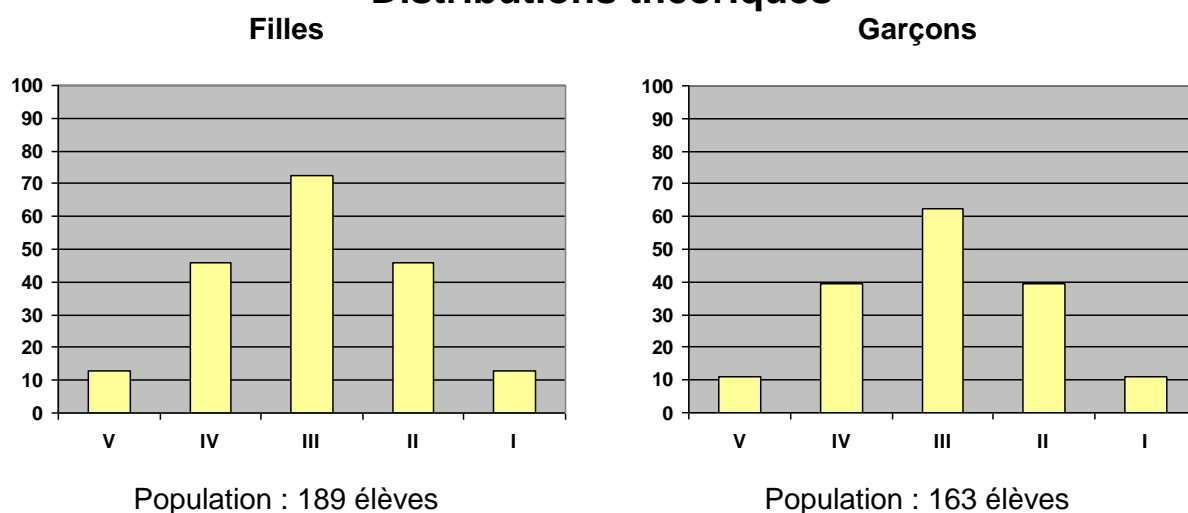
### Etalonnage

Catégories	Distributions					
	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
I	25,30	7,94	8,95	7,52	46,33	5,28
II	20,72	6,28	6,99	5,47	38,34	3,56
III	16,14	4,63	5,02	3,42	30,35	1,84
IV	11,56	2,97	3,05	1,38	22,36	0,12
V						

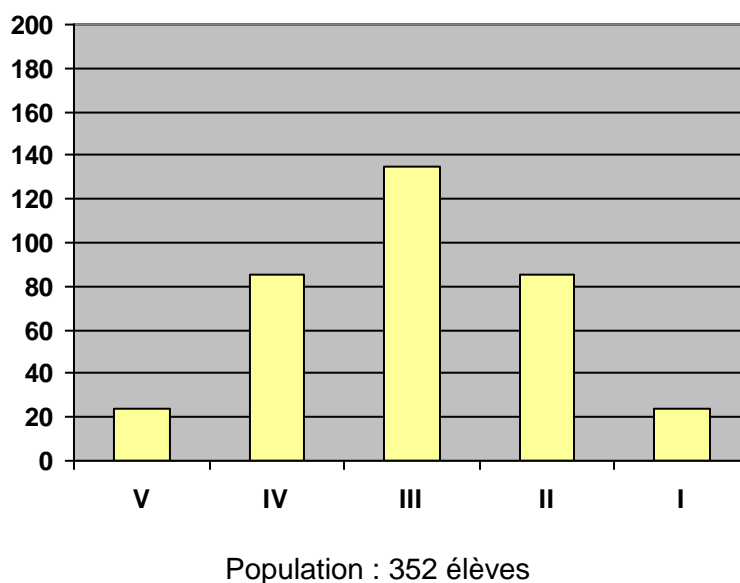


# Représentations graphiques

## Distributions théoriques



### Ensemble du collège



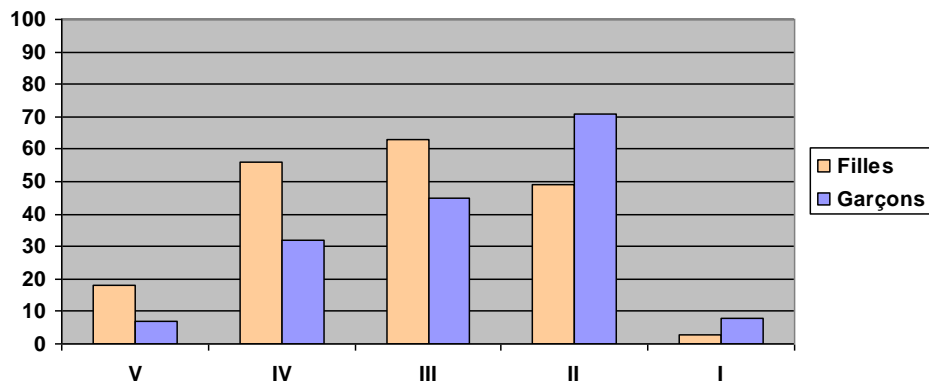
Ces distributions théoriques représentent ce que devrait être la répartition des scores au **normalement prescription.**

Bien sûr, ne figure aucun chiffre, la population étant répartie en utilisant les pourcentages

On pourra ainsi mesurer les écarts entre les résultats réels, et les résultats prescrits, et définir les niveaux de prise de risque dans le jugement, (pour les amateurs de statistiques, (re)voir test de KHI 2).

Pour ce qui nous concerne, nous ne ferons cette étude comparative que pour les résultats globaux du collège.

## Général



### Filles

Population : 189 élèves  
Moyenne : 17,56  
Ecart type : 4,61

### Garçons

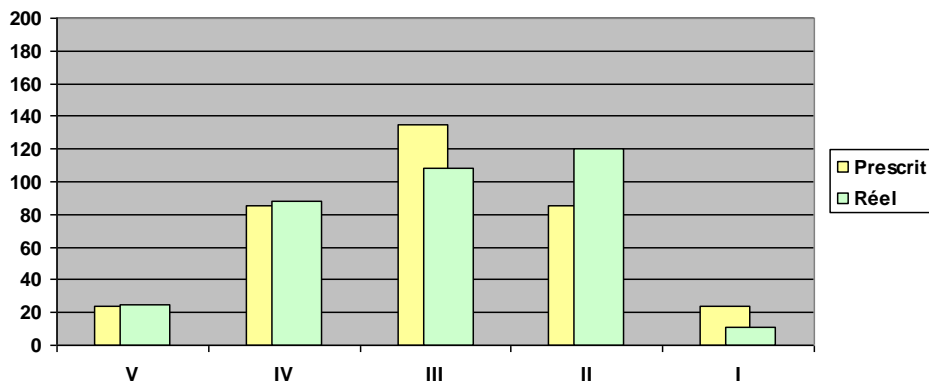
Population : 163 élèves  
Moyenne : 19,44  
Ecart type : 4,34

### Commentaires

général, les filles ont tendance à **se sous estimer fortement** par rapport aux garçons.

(écart type de 0,1%)

### Ensemble du collège

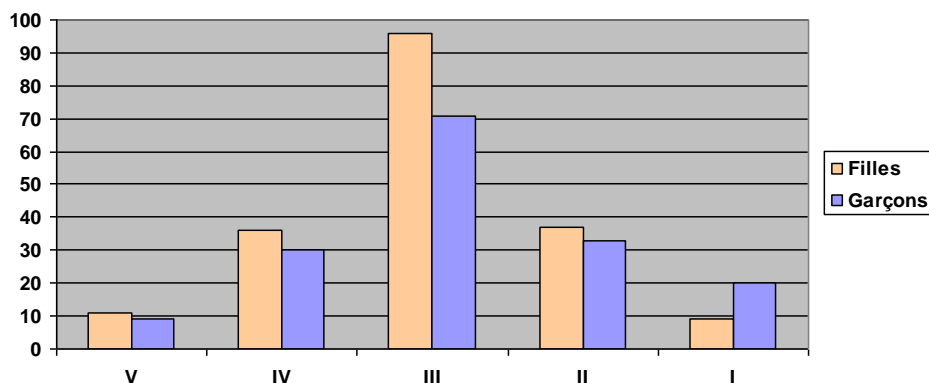


Population : 352 élèves  
Moyenne : 18,43  
Ecart type : 4,58

### Commentaires

Relativement à une distribution normale prescrite, les élèves ont tendance à avoir une très bonne estime de soi générale. Les résultats réels se décalent vers les meilleures catégories.

## Social



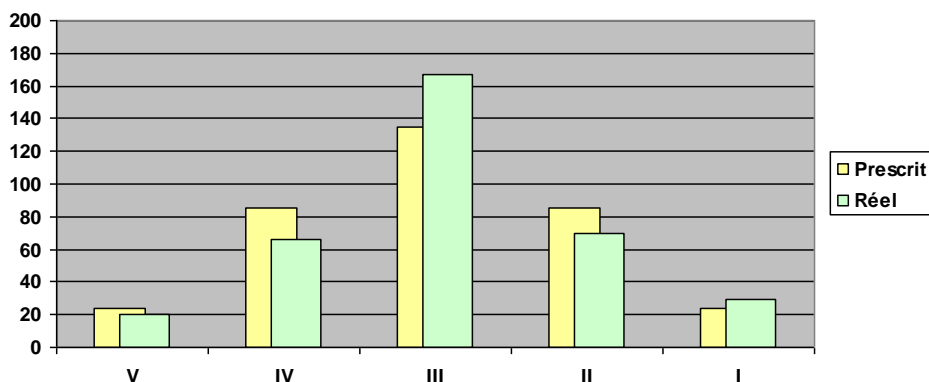
**Filles**  
 Population : 189 élèves  
 Moyenne : 5,30  
 Ecart type : 1,66

**Garçons**  
 Population : 163 élèves  
 Moyenne : 5,63  
 Ecart type : 1,64

### Commentaires

Le score de soi sociale des filles est là encore inférieure à celle des garçons. Leurs scores se concentrent sur la moyenne, manifestant une forme de réserve (modestie) et se décalent légèrement vers les meilleures catégories.

## Ensemble du collège

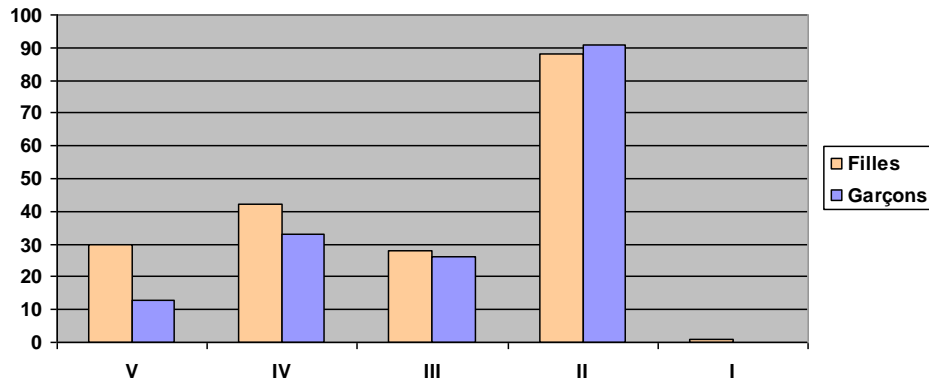


Population : 352 élèves  
 Moyenne : 5,45  
 Ecart type : 1,66

### Commentaires

Le score de soi sociale se centre sur la moyenne, au détriment de la plupart des autres catégories. Besoin de modestie ou refus de différenciation ?

## Familial



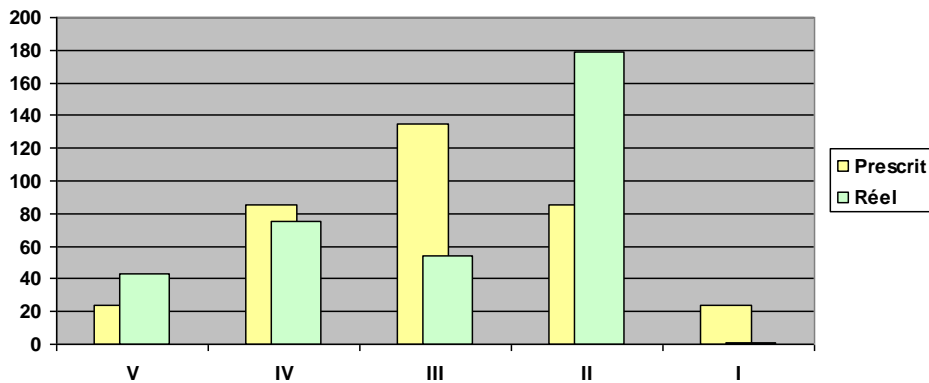
**Filles**  
 Population : 189 élèves  
 Moyenne : 5,78  
 Ecart type : 2,04

**Garçons**  
 Population : 163 élèves  
 Moyenne : 6,26  
 Ecart type : 1,86

### Commentaires

de 5%)

## Ensemble du collège



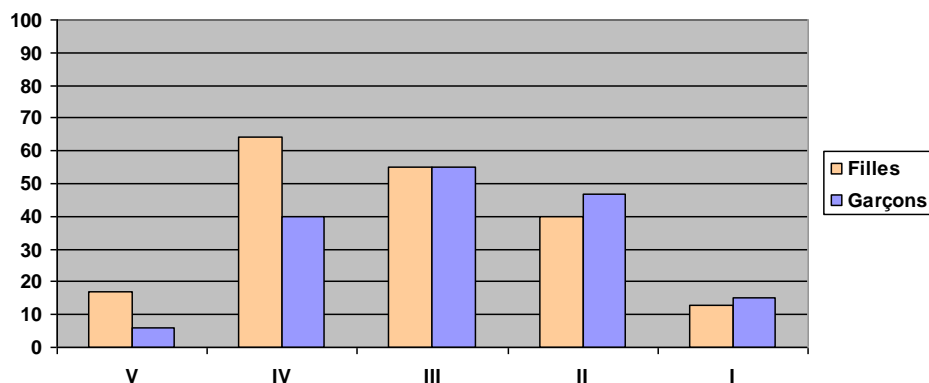
Population : 352 élèves  
 Moyenne : 6,00  
 Ecart type : 1,97

### Commentaires

excellente, avec un fort décalage vers la catégorie II. On observe cependant une distribution bimodale, comme si deux populations se juxtaposaient, une avec une estime de soi **excellente** (centration sur la catégorie IV). **dépréciée,**

rreur sur le jugement de 1%)

## Scolaire



### Filles

Population : 189 élèves  
Moyenne : 4,17  
Ecart type : 2,06

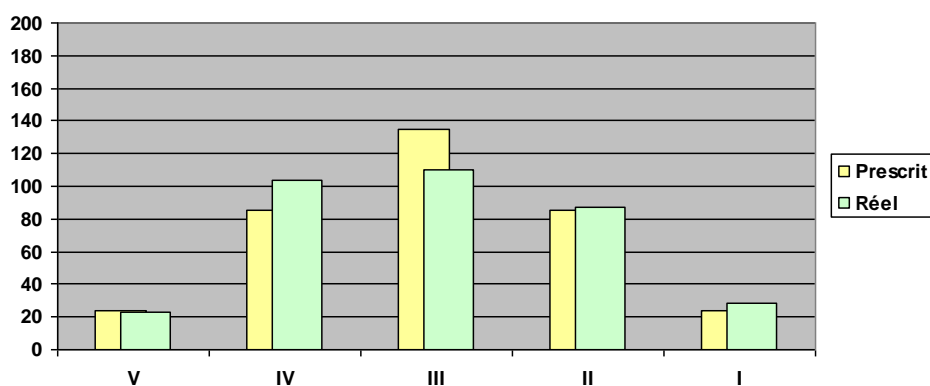
### Garçons

Population : 163 élèves  
Moyenne : 4,77  
Ecart type : 2,00

### Commentaires

Là encore, les filles ont plus tendance à se sous-estimer que les garçons.

## Ensemble du collège



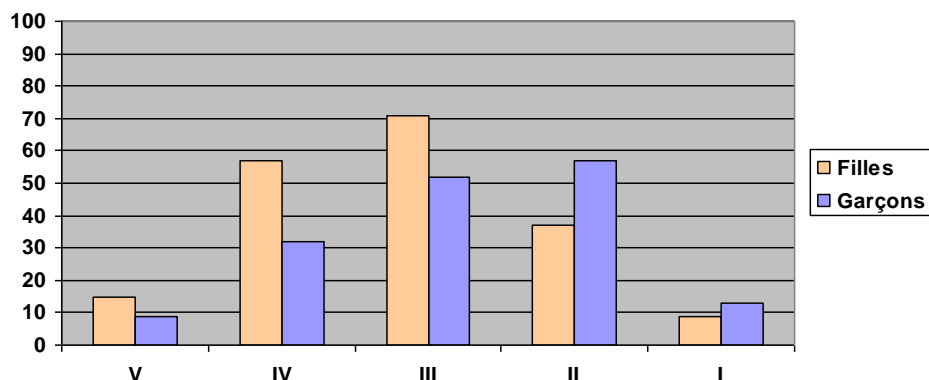
Population : 352 élèves  
Moyenne : 4,45  
Ecart type : 2,05

### Commentaires

dépréciation

5%)

## Total



### Filles

Population : 189 élèves  
Moyenne : 32,85  
Ecart type : 7,94

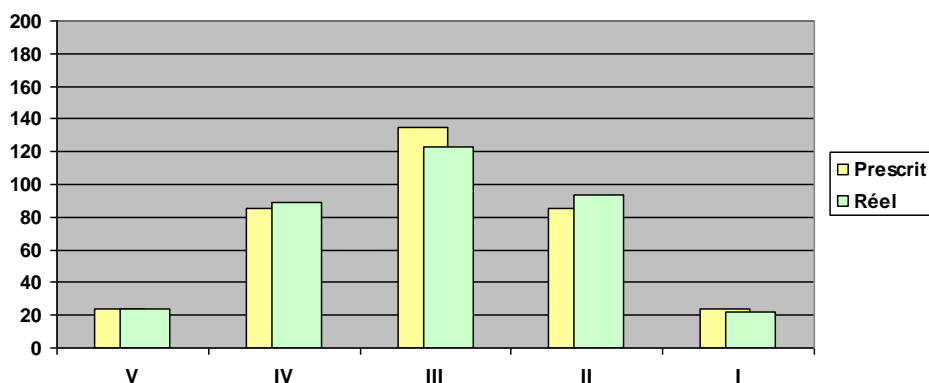
### Garçons

Population : 163 élèves  
Moyenne : 36,09  
Ecart type : 7,71

### Commentaires

Compte tenu des observations précédentes, les filles se **déprécient** beaucoup plus que les

## Ensemble du collège

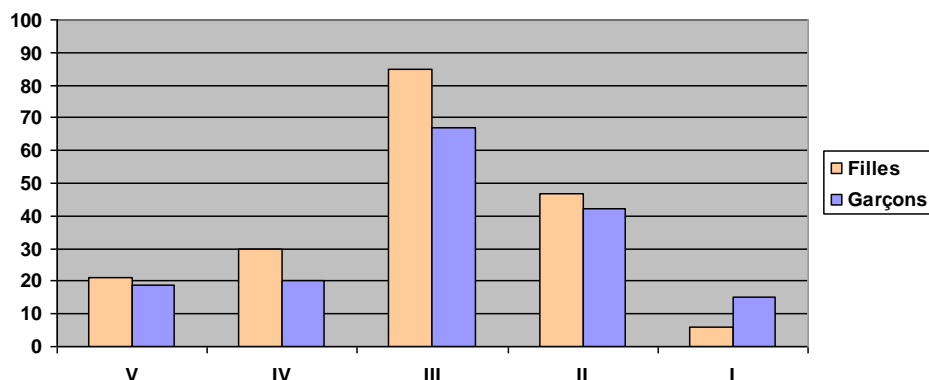


Population : 352 élèves  
Moyenne : 34,35  
Ecart type : 7,99

### Commentaires

différence significative.

## Mensonge



### Filles

Population : 189 élèves  
Moyenne : 2,56  
Ecart type : 1,60

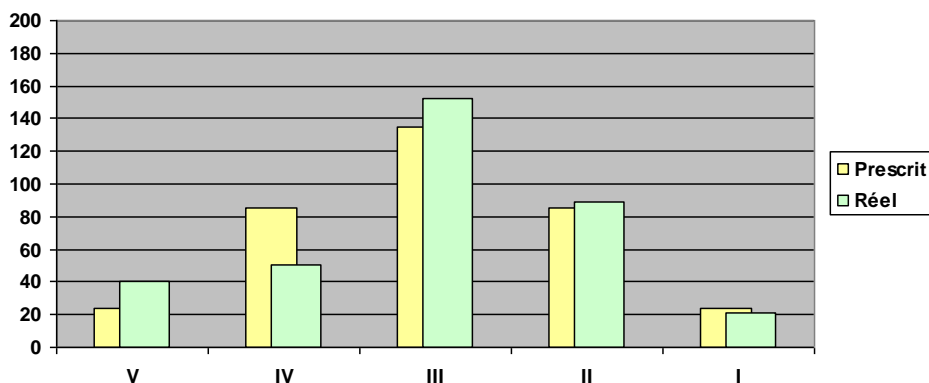
### Garçons

Population : 163 élèves  
Moyenne : 2,87  
Ecart type : 1,84

### Commentaires

Les garçons ne se surestiment-ils pas un peu ? Les filles sembleraient plus sincères !

## Ensemble du collège



Population : 352 élèves  
Moyenne : 2,70  
Ecart type : 1,72

### Commentaires

Les élèves « mentiraient » ils plus que la normale ? Ces résultats tendent à relativiser les résultats obtenus ci-  
**regard sur soi** parce que **sincère** le test, renvoie plus à une notion de **résistance**

**l'erreur** » peut être **vraie** vret fourni avec

1%)

Mensonge	Général	Social	Familial	Scolaire	Total
Ensemble	0,25	0,15	0,09	0,12	0,22
Filles	0,29	0,24	0,14	0,18	0,30
Garçons	0,19	0,05	0,00	0,03	0,12

### Commentaires

« mensonge » et les scores

soi. Les garçons semblent manifester une certaine indifférence, (ou un certain plaisir, défi ?) à se dévoiler.

En revanche, il en est autrement des filles, dont la **résistance** au dévoilement introduit la notion de réserve et de modestie, et finalement de sous estimation. Phénomène culturel ?

### **A la fin du collège, en 3<sup>ème</sup> précisément, qu'en est-il du point de vue de l'orientation ?**

Au mois de Janvier, alors que les intentions se formulent, on constate une différence de PRO

de

donc **un** élément déterminant pour ceux qui s de PRO. Leur estime de soi est **dépréciée**. (Voir tableau ci-dessous).

Critères	Général		Social		Familial		Scolaire		Total	
	2GT	2PRO	2GT	2PRO	2GT	2PRO	2GT	2PRO	2GT	2PRO
Moyenne	18,19	18,68	5,96	5,84	5,98	5,89	4,96	3,95	35,09	34,53
Ecart type	4,33	3,43	1,38	1,34	1,81	1,45	2,00	1,96	7,00	6,79
Population	47	19	47	19	47	19	47	19	47	19
Jugement	semblable		semblable		semblable		dépréciée		semblable	
Risque d'erreur							5%			

En revanche, cette estime de soi semble ne pas intervenir dans le choix de la 2<sup>de</sup>GT comme facteur déterminant.

les garçons, on constate que :

1. de professionnelle,

analogue.

2. de GT, une différence sensible est observée entre filles et garçons, avec une nette dépréciation des filles par rapport aux garçons.

« négatif est dépréciée. Cela le conduit à pas

bons dans les travaux intellectuels », ils se définissent par la négative. Ils pourraient choisir un enseignement court en disant « préférer apprendre par la pratique », par exemple, ce qui

capacités. On peut traduire cette orientation comme un évitement logique.



», bien que

cela me soit arrivé, précisément à Dompaire.

**Conclusions :**

Trois pistes de travail peuvent se dégager de ces constats :

1. soi.
2. ; même si un élève veut  
de professionnelle, que ce soit une orientation positive,
3. La troisième concerne **tous**  
dite normale, dans laquelle une partie des élèves souffrent de déficit alors que  
-mêmes. Cette proposition nous renvoie à notre  
éthique professionnelle.

Février 2009